
Benachteiligtenförderung – Innovationsmotor oder Sparpotential Regionaler Berufsbildungszentren?

1 Einleitung

Können berufliche Schulen die erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten, die ihnen durch die Umwandlung in Regionale Berufsbildungszentren (RBZ) erwachsen, so nutzen, dass sich die Integrationschancen von Jugendlichen mit schlechten Startchancen in der Region erhöhen?

Im Konzeptpapier des Schleswig-Holsteinischen Bildungsministeriums werden Regionale Berufsbildungszentren als „eigenverantwortlich handelnde, rechtlich und wirtschaftlich selbstständige Bildungsunternehmen“ beschrieben

(<http://rbz.lernnetz.de/docs/konzeptstudie1.pdf>, 4). Sie sollen auf dem Weiterbildungsmarkt als eigenständige Anbieter wirtschaftlich tätig werden und „als Dienstleistungsunternehmen in Partnerschaft mit Bildungsträgern und Unternehmen in der Region Aus-, Fort- und Weiterbildung betreiben können“ (2). Die Kernaufgabe, „der in angemessener Qualität zu erfüllende gesetzliche Bildungsauftrag“ (11), bliebe davon unberührt. Zu dieser Kernaufgabe gehört die Förderung der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen, denen aufgrund sozialer, individueller oder struktureller Benachteiligungen der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht ohne zusätzliche unterstützende Maßnahmen gelingt. Zum einen ist die Berufsausbildungsvorbereitung seit Ende 2002 im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben¹; zum anderen sind berufliche Schulen als letztes Glied in der Schulkette für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsplatz der Ort, an dem die Weichen für die soziale Integration langfristig gestellt werden. Wenn Bildung nun tendenziell als Ware und Schulen als Unternehmen konzipiert werden, welche Folgen ergeben sich dann für die Erfüllung des gesetzlichen Bildungsauftrags und die sozialintegrative Funktion von Schule? Nützt die Umwandlung in Regionale Berufsbildungszentren der Benachteiligtenförderung? Können Erfahrungen aus der Benachteiligtenförderung im RBZ-Prozess fruchtbar gemacht werden? Oder läuft in der Praxis alles auf die profane Frage hinaus, ob sich mit Benachteiligtenförderung Geld verdienen oder einsparen lässt?

2 Situationsbeschreibung: Benachteiligtenförderung an den berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein

Mit den folgenden Überlegungen beziehe ich mich ausschließlich auf die Erfahrungen in Schleswig-Holstein. Für die Situationsbeschreibung greife ich auf Interviews mit Lehrkräften

¹ Durch Artikel 9 des Zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002 wurde das Berufsbildungsgesetz (BBiG) geändert, in dem nunmehr die Berufsausbildungsvorbereitung in § 1 eingefügt wurde und im achten Abschnitt näher beschrieben wird (§§ 50-52 BBiG). Mit dieser Gesetzesregelung findet der Prozess der Institutionalisierung des Übergangsbereiches von Schule in Ausbildung seinen vorläufigen formalen Abschluss.

und auf Expertengespräche mit Schulleitern zurück, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur verbesserten Kooperation von Berufsschule und außerschulischen Trägern in der Benachteiligtenförderung (NIEMEYER/KAMPMEIER 2003) gemacht wurden.

Benachteiligte Jugendliche sind in (mindestens) drei verschiedenen Zusammenhängen an berufsbildenden Schulen zu treffen (vgl. Abb.1). Noch nicht ausbildungsreife Jugendliche erhalten in Ausbildungsvorbereitungsjahren (AVJ) die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen und verschiedene Berufsfelder kennen zu lernen oder im Rahmen von Praktika erste Arbeitserfahrungen zu sammeln. Von diesem rein schulisch Angebot des AVJ zu unterscheiden sind Berufsvorbereitungsmaßnahmen außerschulischer Träger (BVM), die von der Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden. Hier wird nach dem Muster des dualen Systems fachpraktisches Lernen in unterschiedlichen Berufsfeldern durch Berufsschulunterricht ergänzt; zusätzlich besteht auch hier über die Teilnahme an Förderunterricht die Möglichkeit zum Erwerb des Hauptschulabschlusses. Die sozialpädagogische Förderung ist als integraler Bestandteil dieser einjährigen Maßnahmen vom Träger zu garantieren. Schließlich gibt es eine Gruppe Jugendlicher, die weder einen Ausbildungsplatz hat, noch an einer Maßnahme teilnimmt, aber dennoch schulpflichtig ist. Deren Beschulung ist sehr unterschiedlich geregelt, Schulverweigerung ist keine Seltenheit.

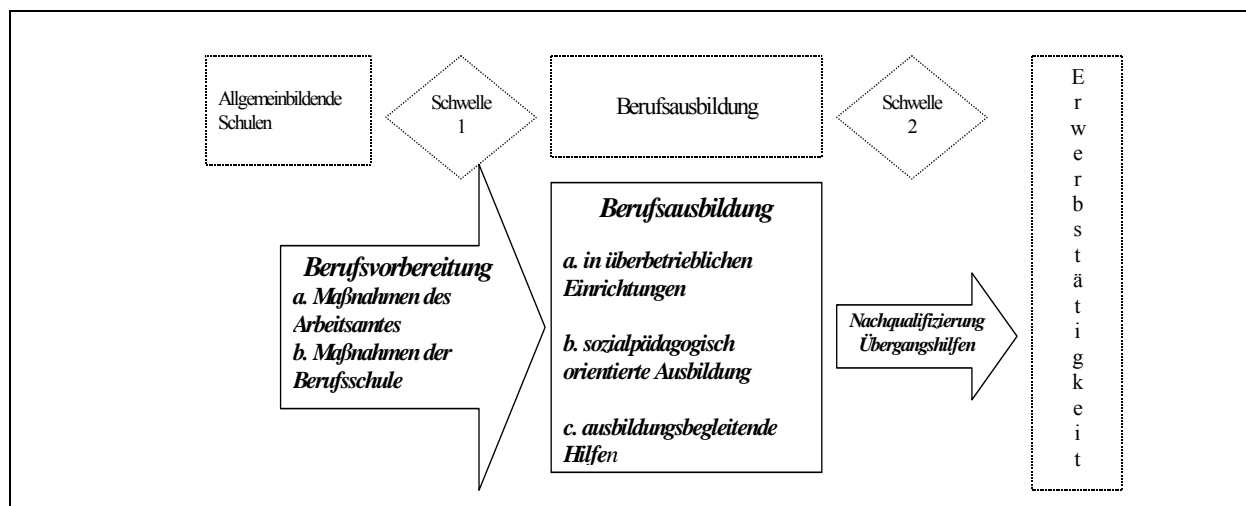


Abb. 1: Struktur der Benachteiligtenförderung

Bei all diesen Jugendlichen wird Benachteiligung in der Regel durch den fehlenden Hauptschulabschluss manifest. Darüber hinaus berichten LehrerInnen, dass sich Lernschwächen, Konzentrations- und Leistungsstörungen auch bei SchülerInnen anderer Schularten Berufsfachschule oder Fachgymnasium zeigten, wenngleich weniger gravierend. Die Gründe dafür, dass Jugendliche den Übergang in Ausbildung nicht ohne zusätzliche Unterstützung bewältigen, sind vielfältig. Sie reichen von sozialer Benachteiligung durch mangelnde Unterstützung in der Herkunftsfamilie, über sprachliche Probleme von Migrantenkindern über geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligungen männlicher Jugendlicher bis hin zur „Marktbenachteiligung“, wie sie z. B. Jugendliche in den strukturschwachen Regionen Schleswig-Holsteins trifft. Die Heterogenität der Zielgruppe legt ein diversifiziertes Vorgehen und die Ausbildung

flexibler pädagogischer Strategien nahe (GALUSKE 1998). Zahlreiche Forschungen haben ergeben, dass gerade in Zeiten ungewisser Beschäftigungsperspektiven die Stärkung biografischer Kompetenzen von Bedeutung ist (EVANS/NIEMEYER 2004). Die vorberufliche Förderung sollte aus mindestens zwei Gründen nicht ausschließlich auf „employability“, in diesem Fall besser Ausbildungsfähigkeit zielen. Erstens gibt es nicht für alle Ausbildungswilligen auch Ausbildungsplätze, Alternativen, Um- und Sonderwege werden auch mittelfristig zu akzeptierende Möglichkeiten sein. Zweitens lässt die starke Strukturierung des deutschen Ausbildungssystems kaum Umwege und Abweichungen zu. Der Hauptschulabschluss als Mindestzugangsvoraussetzung, das geregelte duale Ausbildungssystem mit Zwischen- und Abschlussprüfung stellt zwar einerseits hohe Qualifizierungsstandards sicher, trägt jedoch andererseits dazu bei, dass gerade Jugendlichen mit schlechten Startchancen Türen verschlossen bleiben oder vor der Nase zugeschlagen werden.

Jugendliche, die aufgrund sozialer, individueller oder struktureller Probleme keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und denen oft auch der Hauptschulabschluss fehlt, stellen an einigen gewerblich-technischen Berufsschulen im laufenden Schuljahr bereits 10 % der Schülerzahl. Über die Hälfte dieser Jugendlichen nahmen an Maßnahmen des Arbeitsamtes teil, die von außerschulischen Trägern angeboten wurden. Nur ein knappes Viertel von ihnen besuchte das AVJ (vgl. Abb.2).

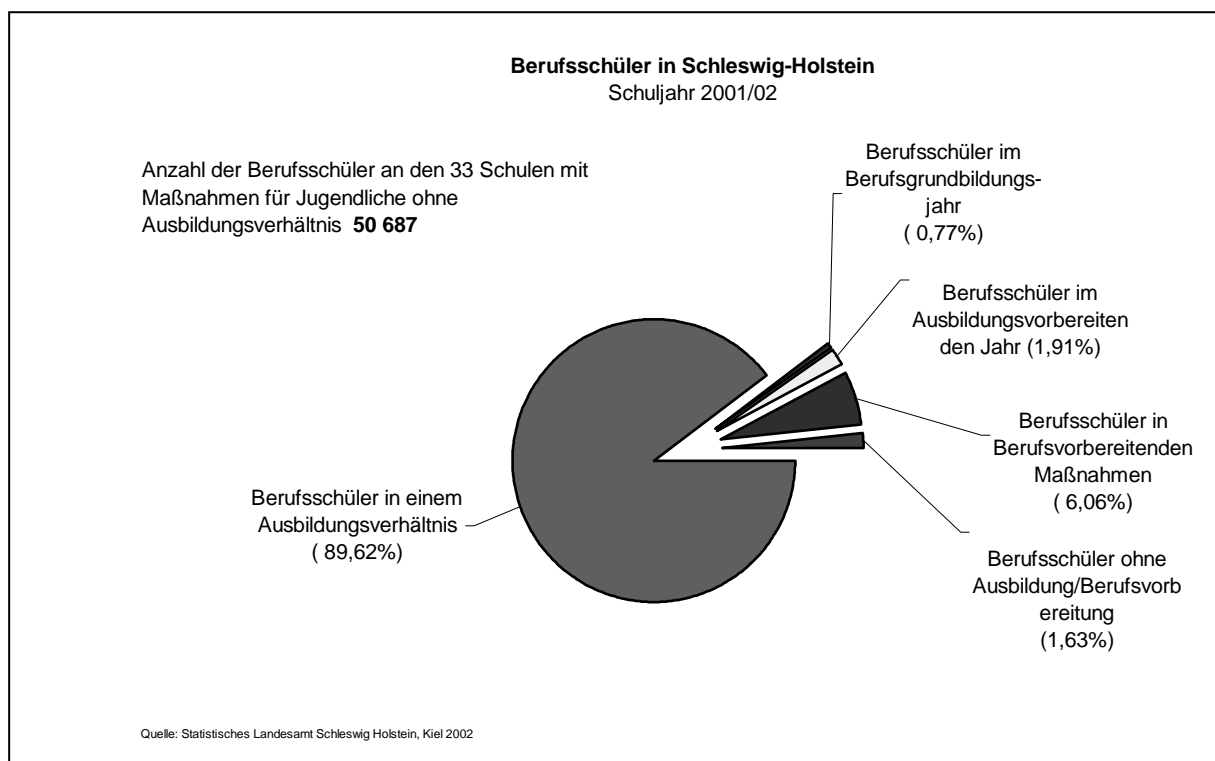


Abb. 2: Anteil benachteiligter Jugendlicher an der Berufsschule für Auszubildende

Allerdings ist die Tendenz steigend, dies bestätigen auch aktuellere Zahlen. Da zudem die außerschulischen Maßnahmen stark von Kürzungen bedroht sind, ein Rückgang des Aus-

bildungsplatzmangels sich aber nicht abzeichnet, ist ein weiterer Anstieg der AVJ-Zahlen als Symptom der Sparpolitik durchaus wahrscheinlich.

An den beruflichen Schulen, an denen Berufsausbildungsvorbereitung stattfindet, unterrichtet ein Fünftel des Kollegiums mit mehr oder weniger Stunden in JoA- oder AVJ-Klassen. Dabei handelt es sich allerdings um eine Momentaufnahme. Tatsächlich ist der Anteil von Lehrern oder Lehrerinnen, die im Laufe ihres Berufslebens Jugendliche ohne Ausbildung unterrichten, sehr viel höher, denn gerade in diesem Bereich gibt es eine sehr starke Fluktuation.

„Es gibt ganz viele Kollegen und gestandene Kollegen, die hier nur so durchgelaufen sind und schreiend hier rausgelaufen sind, was dazu geführt hat, dass wir eine relativ große Fluktuation in diesem Bereich haben ... Weil es eben halt so ist, jeder der neu kommt, bekommt erst mal die Stunden, die sonst keiner haben will.“²

Als besonders problematisch empfinden LehrerInnen, dass sie auf diesen Arbeitsbereich unzureichend vorbereitet wurden. Nur die wenigsten haben im Studium explizit Veranstaltungen besucht, die sich mit Benachteiligung und Lernstörungen auseinandersetzen. Die Anfangserfahrungen in AVJ-Klassen werden zum Teil mit sehr deutlichen Worten beschrieben:

„Ich wurde ins kalte Wasser geschmissen.“

„Das war für mich absolutes Neuland. Also ich hatte vorher mit Berufsfachschulen und Auszubildenden zu tun, aber mit solchen Jugendlichen echt überhaupt nicht. Und auch im Referendariat oder so ... nichts. ... Ich stand vor den Jugendlichen, ich konnte es nicht verstehen. Damals habe ich noch gedacht, das liegt an mir, dass die das nicht lernen ...“

„Das erste Jahr war Selbsterfahrung.“

Danach gefragt, wie sich die Lehrkräfte für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen qualifiziert haben, geben nur 3 Schulen Lehrkräfte mit besonderen Qualifikationen an: 4 Sonderpädagogik-Studium, 11 IQSH-Fortbildungen, 2 Erfahrungswissen aus außerschulischen Bereichen und 17 Naturtalente. Meine Vermutung wäre, dass diese Antworten weniger den spezifischen Qualifikationsstand in Sachen Benachteiligtenförderung an den berufsbildenden Schulen widerspiegeln als vielmehr die Bedeutung bzw. den Mangel an Bedeutung, der solchen spezifischen Qualifikationen im Schulgeschehen zukommt. Denn

„Kollegen werden oft nach stundenplantechnischen Notwendigkeiten zugeteilt und nicht nach Neigung bzw. Motivation.“

Die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen bzw. der Unterricht in AVJ- oder JoA-Klassen gilt an vielen Schulen als wenig attraktiv. Der schlechte Ruf, den diese Klassen unter den Lehrern haben, scheint sich auf diejenigen zu übertragen, die dort unterrichten. Abgrenzungsprozesse vollziehen sich auf unterschiedlichsten Ebenen. Werkräume dürfen nicht benutzt werden, aus Angst, die Schüler könnten etwas zerstören. LehrerInnen versuchen, möglichst wenig Stunden in diesem Bereich zu unterrichten. Wo dies möglich ist, werden erzieherische Aufgaben an SozialpädagogInnen delegiert. Diejenigen Lehrkräfte, die dem Unterricht benachteiligter Jugendlicher positive Aspekte abgewinnen können und sich lang-

² Diese und alle folgenden Zitate stammen aus Interviews, die mit LehrerInnen Berufsbildender Schulen in Schleswig-Holstein im Rahmen des Projektes *Professionell Kooperieren – Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von MitarbeiterInnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung* (gefördert vom BMBF, Laufzeit bis September 2005) gemacht wurden. Zu den untersuchten Schulen gehörten auch verschiedene RBZ-Modellschulen.

fristig in diesem Bereich engagieren, scheinen in der Minderheit, denn in der Regel speist sich die Berufsidentität der LehrerInnen in einem hohen Maß aus ihrer Fachlichkeit. Das Ziel ist dann ein auf die Vermittlung von Fachtheorie bzw. Fachpraxis angelegter Unterricht, erzieherische Aufgaben werden als Störung wahrgenommen. Der Unterricht in AVJ-Klassen oder in Klassen mit Teilnehmern an außerschulischen Vorbereitungsmaßnahmen irritiert dieses berufliche Selbstverständnis. Viele LehrerInnen unterrichten nur mit einem Teil ihrer Stundenzahl in diesen Klassen und sehen die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen als zeitlich begrenzte Ausnahme, als Abweichung vom „normalen“ Unterricht. Die mangelnde Wertschätzung, die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen erfährt, kommt auch darin zum Ausdruck, dass Benachteiligtenförderung keineswegs an allen Schulen als eigene Abteilung strukturell verankert ist.

Allerdings betonen diejenigen LehrerInnen, die über einen längeren Zeitraum regelmäßig in diesem Bereich tätig sind, ausdrücklich, dass sie Freude an der pädagogischen Arbeit haben und dass sie gerade der Erfolg bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen immer wieder motiviert weiterzumachen. Sie sind es auch, die klare Voraussetzungen für eine gelingende Förderung benennen können und die konkreten Vorstellungen dazu entwickelt haben, welche Voraussetzungen Lehrkräfte brauchen, um zu „überleben“, welche Bedingungen hergestellt sein müssen, um den Jugendlichen im Unterricht gerecht werden zu können und wie die Jugendlichen anzusprechen und zu unterrichten wären. Die Vorstellungen, die hier formuliert werden, lesen sich als herbe Kritik, die sich in der Forderung nach mehr Gestaltungsfreiraum, Handlungsfreiheit, Selbständigkeit und nach mehr Anerkennung für die pädagogische Arbeit zusammenfassen lässt. Man wünscht sich,

„organisatorische und materielle Freiheiten, - was wir uns hier oft am Rande der Legalität beschaffen - Es gibt einfach Dinge, die das Schulgesetz nicht hergibt, die machen wir einfach. ...dass wir als Lehrer in diesem Bereich mehr Verantwortung bekommen und kleine Schulleiter werden mit Entscheidungskompetenzen über alle Sachen, ...dass wir den Rücken gestärkt kriegen und dass uns zugetraut wird: „So, wie er das macht, wird das schon begründet sein.“ ... dass wir nicht durch Vorschriften und Bürokratie, was in der Schule ja sehr stark ist, eingeengt werden!“

oder

„Gleichbehandlung des Förderbereiches. Zum Beispiel ist das Fachgymnasium ja nicht Krone einer Schule. Es gibt ja durchaus auch andere Abteilungen, die erwähnenswert sind. Eine gerechte Stundenverteilung, schulartgerecht. Es kann nicht sein, dass wir am Fachgymnasium einen Leistungskurs mit acht Personen machen, und im Förderbereich fangen wir mit 20 Schülern an. Das ist ungerecht.“

Diesem Wunsch nach Gestaltungsfreiheiten und Eigenverantwortlichkeit kommt der RBZ-Prozess zunächst entgegen. Durch die Ausschreibung spezieller Teams in der Benachteiligtenförderung bzw. Berufsvorbereitung wird die Bedeutung dieses Bereichs gestärkt, durch entsprechende Umstrukturierungsprozesse kann der Handlungsspielraum der einzelnen Lehrkräfte bzw. Teams vergrößert und abgesichert werden. Auch die pädagogischen Grundsätze, die „die Schülerin oder den Schüler mit ihren oder seinen vielfältigen Lernbedürfnissen“ (5) in den Mittelpunkt aller Überlegungen stellen und dabei voraussetzen, dass die Aneignung von Kompetenzen, dann am größten ist, wenn sie durch selbstständiges Lernen erzielt wird, wird den Lernerfordernissen benachteiligter Jugendlicher sicher hervorragend gerecht. Selbständigkeit und Eigenverantwortung kann am besten dann vermittelt werden, wenn der orga-

nisatorische Kontext dies auch für die PädagogInnen zulässt und unterstützt. Im Konzept heißt es, Lernprozesse seien so zu gestalten, dass sie „selbstbestimmtes und eigenverantwortlich gestaltetes Lernen fördern“(4), und die Gestaltungsräume für die Lehrkräfte seien so zu nutzen, dass offene Lernprozesse möglich sind. Für die Benachteiligtenförderung bedeutete dies, dass die Lehrkräfte die Freiheit, Zeit, Raum und Ressourcen erhielten, um auf individuelle Förderbedarfe individuell eingehen zu können. Prinzipiell sind diese Möglichkeiten im RBZ-Konzept angelegt. Auch ist davon auszugehen, dass die im Ersten Evaluationsbericht des BLK-Modellversuchs UbS genannten Entwicklungsfelder der Integration benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung und Beruf, und der verbesserten Integration dieses Bereichs in die jeweilige Schulstruktur zugute kommen. Hier wären insbesondere zu nennen Teamentwicklung, Beteiligungskultur, Lernortgestaltung, Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung, Realisierung einer neuen Lernkultur und Qualitätsmanagement (vgl. BECKER et al. 2003).

3 Benachteiligtenförderung am RBZ

In dem aktuellen Zwischenbericht (NOMMENSEN 2003) nennen nur drei von zwölf RBZ-Projektschulen Benachteiligtenförderung bzw. berufsvorbereitendes Lernen ausdrücklich als Entwicklungsschwerpunkt. In Expertengesprächen zeigte sich, dass die Perspektive auf Benachteiligtenförderung und der Stellenwert dieses Aufgabenbereiches im RBZ-Prozess sehr unterschiedlich interpretiert wird. Auch die Frage, ob sich mit Benachteiligtenförderung Geld verdienen oder einsparen lässt, ist durchaus in beide Richtungen offen. Modellhaft lassen sich zwei unterschiedliche Ansätze skizzieren, wie die bisherige Abteilung Benachteiligtenförderung bzw. Berufsvorbereitung als Team organisiert und in das RBZ-Konzept integriert werden kann, die im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden sollen³.

Modell I: Benachteiligtenförderung als Sparpotential

In diesem Szenario strebt die Schule an, auf dem Weiterbildungsmarkt im IT-Sektor gewinnbringend aktiv zu werden. Im Bereich der Benachteiligtenförderung will sie nicht in Konkurrenz zu den freien Trägern vor Ort treten, da deren relativ niedrigere Personalkosten nicht unterboten werden könnten. In Bezug auf die Arbeitsamtsförderung in diesem Bereich entsteht also keine Konkurrenz. Wirtschaftliche Überlegungen und unternehmerisches Denken lenken aber die Blicke nicht nur auf Verdienstmöglichkeiten, wie sie im Weiterbildungssektor vermutet werden, sondern auch auf Möglichkeiten zur Kostensenkung. Mit Benachteiligtenförderung ließe sich in diesem Modell kein Geld verdienen, wohl aber welches einsparen. Der Teambildungsprozess ist initiiert, Ziel ist u. a. die Bildung eines eigenständigen Teams Berufsvorbereitung, mit „Abteilungsleiter“ und eigenem Budget, das selbständig alle organisatorischen Fragen behandelt. Dabei geht die Schulleitung davon aus, dass in diesem Bereich zukünftig auch andere pädagogische MitarbeiterInnen eingestellt werden als Lehrer, denn

³ Es handelt sich hier um Typologisierungen, die aus Analyse einer Reihe von Expertengesprächen hervorgegangen sind, und *nicht* um Positionen einzelner Schulleiter.

„als wirtschaftlich denkender Schulleiter muss ich mich ja fragen, warum ich jemand mit A 13 haben muss, um diese ganze Erziehungsarbeit zu leisten. Dann kann ich Sozialpädagogen mit reinnehmen, oder auch Meister, die haben doch viel eher, was diese Jugendlichen brauchen: eine klare Linie, ... die kommen doch aus dieser Welt, sprechen deren Sprache, die sind doch an denen viel dichter dran als die langstudierten Lehrer.“

ErzieherInnen oder MeisterInnen sind in der Berufsvorbereitung möglicherweise tatsächlich besser in der Lage, auf die individuellen Lernbedarfe der Jugendlichen einzugehen als Lehrer. Wenn sie allerdings allein aus wirtschaftlichen Erwägungen eingestellt werden, fördert dies sicher weder den Teambildungsprozess noch die Anerkennung dieses Arbeitsbereiches, sondern verstärkt im Gegenteil die mangelnde Wertschätzung der Benachteiligtenförderung noch durch die Einführung einer Gehaltshierarchie, - es sei denn, das eingesparte Geld bliebe zur Verfügung des Teams und könnte z. B. für freizeitpädagogische Aktivitäten verwendet werden. Wenn in solchen gemischten Teams nicht klare Kommunikationsstrukturen einen systematischen Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer sicherstellen, wird durch diese Argumentation ein Gegensatz von Erziehen und Unterrichten aufgebaut, der für die Ausbildung einer neuen Lernkultur kontraproduktiv ist. Eine implizite Rangordnung pädagogischer Tätigkeiten spricht auch aus dem folgenden Zitat:

„Perspektivisch brauchen wir feste Teams, die langfristig in diesem Bereich arbeiten, damit Benachteiligtenförderung keine Verschleißmaschine mehr ist; denn wenn Sie einen Lehrer zwei bis drei Jahre da einsetzen, ist er woanders nicht mehr zu gebrauchen, denn er hat den Anschluss an sein Fach verloren.“

Konsequent weitergedacht erscheint Benachteiligtenförderung hier nicht nur als Verschleißmaschine sondern auch als Abstellgleis. Die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen mit schlechten Startchancen wird als Pflichtaufgabe mit kleinstmöglichem Kostenaufwand erledigt. In diesem Szenario würde das RBZ-Modell leistungsstarken SchülerInnen zugehören und Innovationspotentiale nur im Weiterbildungsbereich sehen und damit wichtige Chancen vergeben.

Modell II: Benachteiligtenförderung als Innovationsmotor

Auch in diesem Szenario gibt es ein eigenes Team Benachteiligtenförderung. Der wirtschaftliche Blick auf die Benachteiligtenförderung ist hier aber durch eine volkswirtschaftliche Perspektive geprägt. Mögliche Gewinne, die in der Weiterbildung erwirtschaftet würden, könnten in der Benachteiligtenförderung eingesetzt werden, denn

„vergleicht man die Ausbildungskosten eines Akademikers, so sind die Investitionen für benachteiligte Jugendliche doch recht gering und wenn man bedenkt, dass hier Fundamente für eine Zukunft gelegt werden und wir mit unserer Arbeit langfristig bewirken können, dass diese jungen Menschen nicht in die Sozialhilfe rutschen, so ergibt sich doch ein ganz anderer Blick auf die Kosten.“

Die größeren Gestaltungsmöglichkeiten, die sich durch eine RBZ-Struktur ergeben, sollen in zwei Richtungen genutzt werden. Zum einen „können wir erwirtschaftete Gewinne freier einsetzen. So hoffen wir, dass wir dann endlich Mittel für Sozialpädagogen bekommen.“

Zum anderen wirkt in diesem Modell die bisherige Abteilung Benachteiligtenförderung selbst als Innovationsmotor. Durch etablierte Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern findet ein Erfahrungstransfer statt, neue Kooperationen mit anderen Institutionen der außerschulischen Bildung und Jugendhilfe im Kreis werden aktiv gesucht. Mehrere Modellprojekte

sind akquiriert bzw. in Vorbereitung, die explizit eine verbesserte Benachteiligtenförderung zum Ziel haben.

„Die Benachteiligtenförderung ist bei uns Vorreiter und Motor für Neuerungen was z. B. die Kooperation mit anderen Institutionen oder die Entwicklung pädagogischer Angebote betrifft. Die RBZ-Struktur ermöglicht uns hier neue Spielräume und mehr Flexibilität. Eine Schlüsselrolle hat dabei natürlich der Erwerb des Hauptschulabschlusses, zentral ist weiter die Praxisorientierung, in Form von Kooperation mit Betrieben und Lehrwerkstätten und die Qualifizierungsbausteine.“

Die berufliche und soziale Integration Jugendlicher ist Gegenstand verschiedener Förderprogramme auf europäischer, nationaler und Landesebene. Bislang konnten Schulen als wirtschaftlich nichtselbständige Organe hier oft nicht eigenständig als Antragsteller auftreten, Fördermittel konnten nur für eng umgrenzte Bereiche verwendet werden. Nun bringt die wirtschaftliche Selbständigkeit mehr Handlungsfreiheit und motiviert in diesem Fall, bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher neue Wege zu erproben.

Diese beiden Modell beschreiben zwei Wege, wie berufliche Schulen im Verlauf des Umstrukturierungsprozesses zum RBZ versuchen, Bildungsanspruch und wirtschaftliches Denken miteinander in Einklang zu bringen. Die Unterschiede scheinen grundlegend zu sein. Sie bestehen vor allem darin, welcher Stellenwert der Förderung, Ausbildung und Integration benachteiligter Jugendlicher beigemessen wird und wie die eigene Rolle als Schule in diesem Prozess gesehen wird. Sie lassen sich in der Frage auf den Punkt bringen: Wie viel Pädagogik will ein RBZ sich leisten? Die Beispiele veranschaulichen, dass unter den gegebenen Umständen die Antwort auf diese Frage von Schule zu Schule verschieden ausfallen muss. Gleichwohl wäre zu hoffen, dass die InitiatorInnen und Akteure des RBZ-Prozesses diese Frage zum Gegenstand ihrer Reflektionsprozesse machen und sich einer grundsätzlichen Diskussion stellen.

Sie könnten sich dabei von den Erfahrungen außerschulischer Träger der Benachteiligtenförderung inspirieren lassen, die sich dem Dilemma der Vereinbarkeit von Bildung und Wirtschaftlichkeit bereits seit mehreren Jahren stellen. Für diese außerschulischen Träger hat die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT in entsprechenden Erlassen (42/96 und 5/99) die finanzielle Förderung an explizite Qualitätskriterien gekoppelt, zu denen u. a. auch die Ausrichtung der pädagogischen Grundhaltung an den Prinzipien des handlungsorientierten Lernens und eine Kompetenzen fördernde, an der Lebensrealität der Jugendlichen orientierte Befähigung zur selbständigen Lebensführung gehören (z. B. KETTER 1998). Das pädagogische Programm, das von den außerschulischen Trägern in jahrzehntelanger Praxiserfahrung und durch entsprechende Begleitforschung (BIERMANN et. al. 1999, INBAS 2001) entwickelt wurde, soll demnach durch folgende Maximen gekennzeichnet sein:

- Kompetenzorientierung
- Handlungsorientierung durch die Bereitstellung sinnstiftender Lernkontexte
- Praxisorientierung durch realitätsnahe Arbeitserfahrungen
- Lebensweltorientierung
- Nutzung von Lerngruppen als Ressource
- aktive und gestaltende Teilhabe der Jugendlichen.

Die aktuelle Arbeitsamtspolitik steht unter dem Imperativ des „Fördern durch Fordern“ und setzt auf individuelle Förderpläne, Verzahnung von Maßnahmen zur Vermeidung von Drehtüreffekten und die Stärkung von Eigenverantwortlichkeit. Seit die Fördermittel des Arbeitsamtes, von denen diese Einrichtungen existentiell abhängen, im Wege von Ausschreibungsverfahren mit klar definierten Qualitätskriterien vergeben werden, ist die Praxis dadurch gekennzeichnet, diese pädagogischen Leitideen mit knappem Budget umzusetzen.

Auffällig sind die Parallelen in der Begründung: sowohl der RBZ-Prozess als auch die Arbeitsamtsförderung zielen auf die Ausbildung von Selbständigkeit, eigenverantwortlichem Handeln und wirtschaftlichem Denken. In der außerschulischen Benachteiligtenförderung lassen sich heute Best-Practice-Beispiele für die Etablierung einer pädagogischen Kultur finden, wie sie in den zwölf Entwicklungsfeldern des UbS-Modellversuchs zum Ausdruck kommt (BECKER et. al. 2003). Diese benennen als pädagogische Ziele das, was in einigen außerschulischen Einrichtungen heute fest etablierte Praxis ist: Teamentwicklung, Wissensmanagement, Beteiligungskultur, Kooperation mit dem Umfeld, Herausbilden eines Dienstleistungscharakters, Lernortgestaltung, Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung, Lernkultur, Qualitätsmanagement und Weiterbildung sind Herausforderungen, denen sich die außerschulischen Träger in den vergangenen Jahren aktiv stellen mussten und die in Kombination mit der Förderpolitik der Bundesanstalt für Arbeit dazu geführt haben, dass die Benachteiligtenförderung zu den innovativsten Bereichen des deutschen Bildungssystems gehört. (Wobei nicht verschwiegen werden soll, dass dieser Prozess keineswegs geradlinig und schmerzfrei verlaufen ist und verläuft.) Wenn es gelänge, die strukturelle Konkurrenz zwischen berufsbildender Schule und außerschulischen Trägern in eine konstruktive Kooperation umzugestalten, könnten beide Seiten davon profitieren. Damit dies im RBZ gelingt, halte ich die folgenden Voraussetzungen für maßgeblich:

- Ausschreibung eigener Teams für Berufsvorbereitung/Benachteiligtenförderung
- Ausstattung der Teams mit entsprechender Gestaltungskompetenz und der Freiheit, ggf. auf Kernelemente von Schule zu verzichten (Stundenrhythmus, Lernorte, Lehrplan, etc.)
- Ausstattung der Teams mit entsprechenden Ressourcen, die vor allem auch die Förderung biografischer und sozialer Kompetenzen ermöglichen
- strukturelle Verankerung von Kommunikationsstrukturen, die Teambildung fördern
- strukturelle Verankerung von Kooperationsstrukturen mit außerschulischen Partnern
- Bereitschaft voneinander zu lernen
- Wertschätzung des Arbeitsfeldes und adäquate Unterstützung der hier tätigen Lehrkräfte, z. B. durch Fortbildung oder Supervision
- Wissenstransfer in Form von Erfahrungsaustausch im ganzen Kollegium für die Entwicklung einer neuen Lernkultur
- Benachteiligtenförderung als Teil des Bildungsauftrags von Berufsschule begreifen und festschreiben und schließlich die
- Wachsamkeit aller Akteure, damit dies auch umgesetzt wird.

4 Regionale Berufsbildungszentren – Chance oder Gefahr für die Benachteiligtenförderung?

Im Prinzip eröffnet der RBZ-Prozess neue Chancen für die schulische Benachteiligtenförderung, denn er erschließt breitere Gestaltungsspielräume, fördert Selbständigkeit und Eigenaktivität und baut auf Kooperation und Vernetzung. Konsequenterweise umgesetzt in der Gestaltung

von AVJs könnte dies zu einer Förderung benachteiligter Jugendlicher führen, die den besonderen pädagogischen Ansprüchen dieser Zielgruppe besser gerecht wird als konventionelle Beschulung (wobei nicht vergessen werden darf, dass viele Berufsschulen Kreativität und Ideenreichtum bei der Konzeption von Maßnahmen der Berufsvorbereitung entwickeln auch ohne RBZ zu sein). Umgekehrt könnte genau dieses Innovationspotential und die in diesem Zusammenhang bereits bestehende Kooperation mit der regionalen Wirtschaft, den Kammern, der Jugendhilfe und privaten Trägern wichtige Anregungen für den RBZ-Prozess liefern. Die Bildung autonomer Teams könnte langfristiges Engagement sichern und zur Anerkennung dieses im Alltag eher ungeliebten Unterrichtsfeldes führen, die auch in den bereitgestellten Ressourcen zum Ausdruck kommen könnte.

Aktuell stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Chancen überhaupt erkannt werden und ob nicht die Fixierung auf die wirtschaftliche Selbständigkeit die Entwicklung des pädagogischen Potentials überschattet. Beim derzeitigen Stand des Umwandlungsprozesses berufsbildender Schulen in Regionale Berufsbildungszentren lässt sich diese Frage nur vorläufig beantworten. Wie letztlich Benachteiligtenförderung als bildungspolitische Herausforderung im Aufgabenkatalog der RBZ verankert wird, bleibt abzuwarten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist noch nicht einmal klar, ob dies überhaupt der Fall sein wird. Bei der Lektüre der offiziellen Projektberichte gewinnt man den Eindruck, als wäre dieser Bereich schlicht vergessen worden. So steht zu befürchten, dass eine strukturelle Verankerung mit den entsprechenden Sicherheiten für Planung und Gestaltung nur auf der individuellen Ebene der einzelnen Schule stattfinden kann und die Ausgestaltung entsprechend unterschiedlich ausfallen wird, abhängig von der Zusammensetzung des Kollegiums, dem regionalen Arbeitsmarkt, den lokalen Kooperationspartnern und anderen Variablen. Dabei kann man wohl von folgenden Voraussetzungen ausgehen:

1. Benachteiligtenförderung bleibt auf absehbare Zeit auf der Tagesordnung der berufsbildenden Schulen, vor allem im gewerblich-technischen Bereich. Auch bei einer Entspannung des Ausbildungsmarktes wird sich nur wenig daran ändern, dass eine über Jahre konstante Rate von ca. 10 % eines Jahrgangs das Schulsystem ohne Abschlusszeugnis verlässt und einer gezielten Förderung beim Übergang in Ausbildung und Beruf bedarf.
2. Ein RBZ kann mit Benachteiligtenförderung nur mittelbar „Geld verdienen“, im Rahmen von Modellversuchen oder Projekten, eine reguläre Förderung über das Arbeitsamt ist weder möglich noch sinnvoll. Die integrative Aufgabe, die der beruflichen Schule hier im Bildungssystem zukommt, muss als Kernaufgabe begriffen werden. Dies schließt die Förderung innovativer Projekte nicht aus.
3. In der jeweiligen Konzeption und Konstruktion bleibt Benachteiligtenförderung ein bildungspolitischer Indikator, der anzeigt, ob der Schwerpunkt beruflicher Bildung auf Bildung und Integration oder auf Wirtschaftlichkeit gelegt wird, bzw. der Ausdruck dafür ist, inwieweit sich beides miteinander vereinbaren lässt.

So birgt der RBZ-Prozess für die Benachteiligtenförderung sowohl Chancen als auch Gefahren. Eine Chance besteht in der Aufwertung und Anerkennung des Tätigkeitsfeldes durch die

Bildung eigener Teams, die mit entsprechenden Gestaltungsvollmachten und einem eigenen Budget ausgestattet sind. Bei der Ausbildung einer neuen Lernkultur kann von der Erfahrung außerschulischer Träger gelernt werden und können die hier entwickelten Konzepte mit herangezogen werden. Schulintern gilt, was Benachteiligten nützt, schadet anderen auch nicht, so dass neue Lernkonzepte auch von hier aus weiter getragen werden können.

Nicht auszuschließen ist aber auch die Gefahr der weiteren Marginalisierung dieses Aufgabenbereichs und die daraus resultierende Fortsetzung von Exklusionsprozessen benachteiligter Jugendlicher. Entscheidend wird sein, welchen Bildungsbegriff ein RBZ-Team für sich entwickeln kann und ob es willens und in der Lage ist, wirtschaftliches Denken, Bildungsauftrag und soziale Integration zu kombinieren. Am Umgang mit Benachteiligtenförderung wird sich messen lassen, inwieweit der Bildungsgedanke dem Primat der Wirtschaftlichkeit unterstellt werden kann. Benachteiligtenförderung bleibt einmal mehr Indikator für bildungspolitische Grundhaltungen.

Literaturverzeichnis

BECKER, M./BERING, M./DREHER, R./SPÖTTL, G. (2003): Erster Evaluationsbericht: Identifizierte Entwicklungsfelder in den RBZ-Modellschulen für die Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase, BLK-Modellversuch UbS. Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen. Flensburg.

BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J.(Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Dienstblatt-Runderlass Nr. 42/96 vom 2. 5. 1996.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Dienstblatt-Runderlass Nr. 50/99 vom 25. 11. 1999.

ECKERT, M. (1999): Prozesse sozialer Integration oder Ausgrenzung – Die Funktion von beruflicher Sozialisation und Arbeit in der Entwicklung Jugendlicher. In: INBAS: Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen. Frankfurt am Main.

EVANS, K./NIEMEYER, B. (Hrsg.)(erscheint im Frühjahr 2004): Engage to learn. Dordrecht.

GALUSKE, M. (1998): Abkehr von der "Heiligen Kuh"! Jugendberufshilfe nach dem Ende der Vollbeschäftigungssillusion. In: Jugend Beruf Gesellschaft - Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 49, H 1.

INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.)(2001): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Konzeption, Offenbach.

KETTER, P.-M. (1998): Qualitätssicherung der Benachteiligtenförderung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr 32, August 1998, 3097 – 3109.

Konzeptstudie „Regionale Berufsbildungszentren“, Online im WWW: Regionale Berufsbildungszentren <http://rbz.lernnetz.de/docs/konzeptstudie1.pdf> (09-11-03).

NIEMEYER, B. (2002): “Situierendes Lernen“ für die berufliche (Re-)Integration Jugendlicher ohne beruflichen Abschluß. In: HENDRICH, W. (Hrsg.): *Anderes Lernen in der beruflichen Bildung. Aktuelle Probleme und Perspektiven*. Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik 1, Goldebek.

NIEMEYER, B. (2002): Begrenzte Auswahl – Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn, 207-220.

NIEMEYER, B. (2002): Situated Learning als Herausforderung für die Benachteiligtenförderung in Europa. In: BECK, K./ECKERT, M./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): *Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Entwicklungsdiskurse 2001*. Opladen.

NIEMEYER, B./KAMPMEIER, A. (2003): *Projekt Professionell Kooperieren - ProKop - Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung von Modellen zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeitern/-innen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung, 1. Zwischenbericht, Flensburg, unveröffentlicht*.

NOMMENSEN, I. (2003): *Zwischenbericht zum Abschluss der Vorbereitungsphase des Projekts Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren RBZ, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur*. Online im WWW: Regionale Berufsbildungszentren <http://rbz.lernnetz.de/berichte.php> (09-11-03).

OPP, G. (2000): *Schule – Chance und Risiko*, in: OPP, G./FINGERLE, M./FREYTAG, M. (Hrsg.): *Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, Basel.

RADEMACKER, H. (2001): *Prozesse sozialer Integration und Ausgrenzung Jugendlicher – gesellschaftliche Entwicklungen und Konsequenzen für die Ausbildungsvorbereitung*. In: INBAS: *Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen*. Frankfurt am Main.