

Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft

Vorbemerkungen

Das Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover forscht und lehrt in einem seiner Arbeitsschwerpunkte zur Problematik der Förderung benachteiligter Jugendlicher. Gefragt nach den Forschungsleistungen dieses Feldes möchten wir mit diesem Artikel Ergebnisse unserer „Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft“ vorstellen. Dazu haben wir Bibliographien, Bibliotheken und elektronische Datenquellen zu Rate gezogen und eine ganze Reihe von Studien überprüft. Zur besseren Übersichtlichkeit ist das Feld auf die letzten 30 Jahre eingegrenzt: Der Beginn der berufsvorbereitenden Maßnahmen – von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert – Anfang der 70er Jahre und die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 bieten sich als Zäsur an. Unter Forschungsertrag sollen empirische Studien, Ergebnisse von Modellversuchen und entfaltete theoretische Ansätze verstanden werden.

Eine Ab- und Eingrenzung ist allerdings schwierig: In der Benachteiligtenförderung gibt es viele Beiträge, die das Feld erheblich beeinflusst und strukturiert haben, auf die die Praxis reagieren musste und auf die Wissenschaft entsprechend reagiert hat. So hatte z. B. der sogenannte Qualitätserlass der Bundesanstalt für Arbeit von 1996 nicht nur erhebliche Anstrengungen in Richtung Qualitätsmanagement bei den Einrichtungen zur Folge, sondern auch eine vertiefte Beschäftigung der Wissenschaft mit Qualitätsfragen. Wichtige Artikel der offiziellen Gremien oder Lobbygruppen, die wiederum auf Anstöße etc. reagieren und einheitliche Linien darzustellen versuchen (z. B. Trägerkonzepte oder die Verlautbarungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit) können nicht zur Forschungsleistung gezählt werden, obwohl ihre Texte einflussreich gewirkt haben.

Unsere Sondierungen beanspruchen keine Vollständigkeit. Im Gegenteil: Wir möchten die Internet-Publikation in *bwp@* dazu nutzen, unsere vorläufigen Ergebnisse darzustellen, weil hier Rückmeldungen, Korrekturen, Ergänzungen etc. schnell(er) möglich sind. Daher freuen wir uns, wenn sich viele Leser/innen daran beteiligen, unsere Sondierungen zur Forschung in der Benachteiligtenförderung zu erweitern, um die Situation durchschaubarer zu machen. Mittelfristig wäre an einen Textkorpus zu denken, in dem die relevanten Forschungsergebnisse zu Studienzwecken und für die bildungspolitische Argumentation aufbereitet sind.

1 Was will Benachteiligtenforschung? Zum Begriff der Benachteiligtenförderung

„Der Benachteiligtenbegriff wurde in die berufspädagogische Diskussion mit der Einrichtung des Benachteiligtenprogramms 1980 eingeführt“ (BIERMANN/RÜTZEL 1999, 13). Der Be-

nachteiligtenbegriff hat sprachliche Verwendungen wie *Ungelernte*, *Jungarbeiter* oder *Randgruppen* weitgehend abgelöst. Jedoch vermag auch der Benachteiligtenbegriff das damit gemeinte Gegenstandsfeld nur umrisshaft und vorläufig zu erfassen. In erster Annäherung kann festgehalten werden, dass es sich um Jugendliche ohne reguläre Berufsausbildung handelt. In den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen signalisieren andere Bezugskategorien wie *Jugendsozialarbeit* (FÜLBIER/MÜNCHMEIER 2002; HERMANNNS 2002), *Jugendberufshilfe*, *Berufsvorbereitung*, *Berufsvorbereitungsjahr* oder *berufsvorbereitende Maßnahmen*, dass es sich hier um ein sehr offenes und nur auch partiell *berufspädagogisch* beeinflusstes Forschungsfeld handelt. Auch der Begriff der „Benachteiligung“ ist in der Fachdiskussion umstritten, weil er unscharf („relational“) und zudem diskriminierend sei (BIERMANN/RÜTZEL 1999). Hinzu kommt, dass die Förderung benachteiligter Jugendlicher in einem – wie allgemein zutreffend konstatiert wird – „Dschungel“ verschiedenster Maßnahmen stattfindet. Zur Vereinfachung sprechen wir von *Benachteiligtenförderung* als einem Sammelbegriff, der schulische und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen umgreift. Auch dieser Begriff wird nicht einheitlich verwandt. Andere Texte gebrauchen Begriffe wie „Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, „Jugendliche mit erschwerten Startchancen“, oder sprechen von einer „beruflichen Integrationsförderung“. Trotz der unterschiedlichen Terminologie kann man sagen: Fördermaßnahmen beziehen sich i. d. R. auf eine Gruppe Jugendlicher, die auf Grund *individueller* Probleme (z. B. Lernprobleme oder Verhaltensauffälligkeiten) oder wegen ungünstiger *sozialer* Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit, etc.) in Schwierigkeiten geraten sind. Mit *Benachteiligtenforschung* seien die wissenschaftlichen und gedanklichen Forschungsaktivitäten in und zu diesem Feld gemeint, die es hier zu erschließen gilt. Wenn wir den Forschungsertrag im Feld der Benachteiligtenförderung zu entfalten versuchen, dann bauen wir vor allem auf neuere Sammelüberblicke zum Forschungsstand bei RÜTZEL (1999), BRAUN (2002) und LEX (2002) auf.

2 Womit befasst sich Benachteiligtenforschung? Zu den Zielgruppen der Benachteiligtenförderung

So strittig und uneinheitlich der Begriff der Benachteiligung insgesamt auch sein mag – unstrittig ist der zugrunde liegende Sachverhalt: Benachteiligtenförderung befasst sich mit Angeboten und Maßnahmen der beruflichen und sozialen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener „in schwierigen Lebenslagen“ (MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992). Die Lerngruppen der Benachteiligtenförderung sind in der Regel heterogen zusammengesetzt. So finden sich in den Maßnahmen Schüler/innen aus Haupt- oder Sonderschulen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund (z. B. Aussiedlerkinder mit deutschem Pass, jugendliche Kriegsflüchtlinge oder Asylbewerber) oder Jugendliche mit Sozialisationsdefiziten (Schulverweigerer, junge Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen) oder Heranwachsende ohne Chance auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz (vgl. GÖGERCIN 1999, 100). Bei diesen Jugendlichen mit ihren unterschiedlichsten Lern- und Bildungsvoraussetzungen müssen in der Regel erhebliche Defizite in der Lernbiographie vorausgesetzt werden. Es gibt keine klaren und bestimmaren Faktoren, die die Lebensprobleme und die Schwierigkeiten

dieser jungen Menschen zutreffend erklären. In der einschlägigen pädagogischen Diskussion ist hier von einer „Kumulation“ von Problemlagen die Rede (z. B. Häufung familiärer, sozialer, milieubezogener, lernbezogener oder verhaltensbezogener Probleme). Die Jugendlichen selbst empfinden sich oft als „Schulversager“ und schreiben sich häufig ihr Scheitern, das eher aufgrund äußerer Umstände zustande kam, als individuelles Versagen zu.

Der quantitativen Bedeutung der Benachteiligtenförderung wird weder in der Öffentlichkeit noch in der pädagogischen Diskussion hinreichend Rechnung getragen: 1998 wurde eine nach Alter, Geschlecht und Nationalität repräsentative Stichprobe von 14.782 jungen Erwachsenen im Alter von 20-29 von EMNID telefonisch befragt. 19,3 % davon waren in Berufsausbildung, 68,4 % hatten eine Berufsausbildung abgeschlossen und 11,6 % waren ohne abgeschlossene Berufsausbildung (BMBF 1999). Man kann ohne weiteres sagen, dass diese 11,6 % die typische Zielgruppe der Benachteiligtenförderung waren. Jedoch sind nur höchst unzulängliche Schätzungen über das reale quantitative Ausmaß benachteiligter Jugendlicher möglich. Aktuelle Zahlen besagen folgendes: Deutschlandweit waren allein über 75.000 Jugendliche in schulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen (BMBF 2003, 124). Daneben gibt es sog. berufsvorbereitende Maßnahmen des Arbeitsamts mit bundesweit über 136.000 Jugendlichen (BMBF 2003, 152). Damit kommt man auf die unvorstellbare Zahl von etwa 200.000 bis 220.000 Jugendlichen, die aktuell Dienstleistungen der Träger, Einrichtungen oder Schulen der Benachteiligtenförderung in Anspruch nehmen müssen (vgl. auch LAPPE 1999).

Diese hohe Zahl benachteiligter Jugendlicher ist erziehungswissenschaftlich nicht angemessen aufgeklärt. Sicherlich ist sie ein Signal für eine völlig veränderte Arbeitslandschaft. Historisch gesehen waren Jugendliche, die ohne Ausbildung bleiben, z.B. in den 30er Jahren keine Randgruppe. Sie machten ein Drittel der nachwachsenden Generation aus; in den 50er Jahren stellten sie noch ein Viertel, 1960 etwa 20 % und 1970 etwa 12 % der entsprechenden Jahrgänge. Die Bund-Länder-Kommission hielt es 1973 noch für möglich, die Zahl auf 2 bis 3 % eines Alterjahrgangs zu senken. Aber neuere Untersuchungen zeigten, dass der erwartete Rückgang nicht eintrat. 1991 betrug der Prozentsatz 14 % und 1999 11 %. „Die Ungelerntenfrage löst sich nicht von selbst“ (RÜTZEL 1995, 111).

Die Benachteiligtenfrage lässt sich damit zunächst und zuvörderst als ein Problem des Arbeitsmarktes erörtern: Während die Erwerbsarbeitsgesellschaft der 50er und 60er Jahre mit einer relativ großen Gruppe Un- und Angelernter auskam und mithin die Benachteiligten (in damaliger Sprechweise auch: „Jungarbeiter“) hinreichend Jobs fanden, so verschoben sich in den folgenden Jahrzehnten die Gewichte eindeutig zuungunsten dieser Gruppe. Über diesen Prozess der Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt sind bildungssoziologische Annahmen plausibel, dass es nicht nur einen engen Zusammenhang von Benachteiligung und Veränderungen in einer (oft regionalen) Berufsbildungslandschaft gibt, sondern dass sich die Tendenzen verstärkt haben, die sich auf der Angebotsseite mit verschärfter „Selektion“ der Beschäftigten beschreiben lassen und auf der Nachfrageseite mit „Selbstausbürgerung“ der Jugendlichen (STAUBER/WALTHER 2001). Jedenfalls ist inzwischen die Benachteiligtenförderung „unter der Hand“ zu einer entscheidenden Sozialisations- und Bildungsinstanz für einen gewich-

tigen Teil der Jugend geworden (GESSNER 2003), ohne dass sich hier schon klare Konturen oder gar verbindliche pädagogische Konzepte wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems herausgebildet haben. Gleichwohl ist bemerkenswert, wie wenig die Herausbildung eines neuen Sektors des Bildungssystems „offiziell“ von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft zur Kenntnis genommen wird, und wie gering die wissenschaftliche Berufspädagogik die „lebendige Kritik“ der Benachteiligtenförderung am dualen System der Berufsausbildung bisher wahrgenommen geschweige denn konzeptionell aufgegriffen hat (RÜTZEL 1995; SCHIERHOLZ 2001).

3 Wer „macht“ Benachteiligtenforschung: Überschneidungen und Abgrenzungen zu (erziehungswissenschaftlichen) Forschungsdisziplinen

Benachteiligtenforschung wird in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, an unterschiedlichen Orten und mit differenzierten Methoden betrieben. Jedoch ist sogleich festzuhalten, dass keine erziehungswissenschaftliche Disziplin für die Benachteiligtenförderung und für die Benachteiligtenforschung „verantwortlich“ zeichnet. Innerhalb des pädagogischen Diskurses lassen sich mindestens vier verschiedene „Zuständigkeiten“ ausmachen (vgl. auch FÜLBIER 2002).

1. Die *Sozialpädagogik* als ein wichtiges Bezugsfeld thematisiert die Benachteiligtenproblematik vorrangig im Feld der „Jugendsozialarbeit“. Diese konzentriert sich meist auf flankierende Maßnahmen zur Berufsausbildung wie individuelle Beratung und Betreuung, Konfliktlösungen, Elternarbeit, die Organisation von Stützunterricht und Kontakte zur Berufsschule (BIERMANN/RÜTZEL 1999, 28) oder auf einen ihrer Kernbereiche (z. B. neben Jugendwohnen), die Jugendberufshilfe (GÖGERCIN 1999). Wer sich in dieser Tradition bewegt, betont die extracurricularen, beratenden, freizeitbezogenen Aspekte und ist unbefangener in seiner Kritik der Erwerbsarbeit und Berufsorientierung, leider zumeist ohne Zurkenntnisnahme der berufspädagogischen Diskurse (z.B. GALUSKE 1993; KRAFFELD 1989; GÖGERCIN 1999). Forschungen in diesem Feld beziehen sich z.B. auf die Frage nach den Zielgruppen (GÖGERCIN 1999, 105; FEUERSTEIN 1991) oder zur Professionalität der Praktiker/innen in der Jugendberufshilfe (KRAFFELD 2000, 113 ff.). Gute Überblicke zum Forschungsstand aus dem Blickwinkel der Jugendsozialarbeit bieten LEX (2002) und BRAUN (2002).

2. Wer aus der *Sonderpädagogik* kommt, nimmt eher die Herkünfte der Jugendlichen (vor allem aus der Sonderschule), sodann den Alltag oder die Lebensbegleitung in den Blick. Forschungen in dieser Teildisziplin sind fast ausnahmslos auf die Sekundarstufe I ausgerichtet und hier naturgemäß auf die Bedingungen der Sonderpädagogik, also den Übergang von der Sonderschule in die Phase der Berufsbildung (z. B. BRANDT 1996). Die Literatur im Umkreis der beruflichen Rehabilitation focussiert auf die Übergänge *behinderter* Menschen ins Erwerbsleben (ELLGER-RÜTTGARDT 1982). Lediglich HILLER (und seine wissenschaftlichen Schüler) vertreten einen Forschungsstrang, der auch die Übergänge und die biographischen Entwicklungsmuster der Sonderschüler nach ihrem Schulbesuch thematisiert (HILLER

1994). Allerdings nehmen auch diese Forschungsansätze nur wenig Bezug auf die Erkenntnisse anderer Teildisziplinen.

3. Die *Berufspädagogik* hatte ihre Schwerpunkte in den (älteren) Diskussionen über „Jungarbeiter“ und „Jugendarbeitslosigkeit“ (z. B. BLANKERTZ 1960; NOLTE/RÖHRS/STRATMANN 1973; SCHWEIKERT 1974, SEUBERT 1984). Neuere Ansätze aus der Berufspädagogik zur Benachteiligtenfrage sind rar (anregend z. B. ECKERT u. a. 2000). Und es ist bei den einschlägigen Studien zu beobachten, wie gering die Bezüge zur Sozialpädagogik oder gar Sonderpädagogik sind. Nach unserer Einschätzung gibt es erheblichen berufspädagogischen Forschungsbedarf. Damit stehen wir allerdings im Gegensatz zur berufspädagogischen Expertenmeinung: So nannte die Senatskommission der DFG etliche berufspädagogisch mögliche Schwerpunktprogramme, ohne dort die Benachteiligtenförderung aufzuführen (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, 116). Bei einer Bestandsaufnahme bisheriger Arbeiten wurde in den Forschungen zum Berufsvorbereitungsjahr, zu Lernbeeinträchtigten und jugendlichen Arbeitslosen eine „gewisse Breite und Ausdifferenzierung“ gesehen (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, 20). Im Berufsbildungsforschungsdelphi 2001/ 2002 sollten 800 Experten die Dringlichkeit der Forschung in 250 vorgegebenen Bereichen beurteilen. Unter den 15 erstgenannten Forschungsdesiderata ist der Themenbereich „Förderung von Randgruppen oder Benachteiligten“ nicht vertreten. Aufgrund dieser Befragung wird der Bereich Benachteiligtenförderung in der mittelfristigen Forschungskonzeption des BIBB nicht explizit berücksichtigt (BROSI/BRANDES 2003). Wenn also gewissermaßen der berufspädagogische Mainstream ein Benachteiligtenforschungsinteresse verneint, dann gilt es allein angesichts der Problematik einer zunehmenden Zahl benachteiligter Jugendlicher, auf Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen und Forschungsperspektiven zu überlegen.

4. Explizit *schulpädagogische* Forschungsansätze zur beruflichen Benachteiligtenförderung sind unseres Wissens nicht vorhanden, sieht man davon ab, dass viele didaktische Konzepte auch auf die Lernbedingungen in der Benachteiligtenförderung übertragen worden sind, gerade im berufsschulischen Berufsvorbereitungsjahr, oder dass neuere schulpädagogische Konzepte, die auf Konstruktivismus oder Handlungsorientierung aufbauen, auch in der Benachteiligtenförderung rezipiert worden sind oder werden.

Implizit bedeutsam freilich ist die Schulpädagogik, wenn man die empirischen Ergebnisse der schulpädagogischen international vergleichenden Studien wie TIMSS, PISA oder neuerdings IGLU einbezieht. Alle Studien zeigen in dramatischer Übereinstimmung, dass sich Entwicklungen zu einer verstärkten Benachteiligung ganzer Gruppen junger Menschen dem deutschen Bildungssystem selbst verdanken: Mangelnde Förderung in der Vorschulzeit, uneinheitliche und hoch willkürliche Zuweisung zu weiterführenden Schulen in der Grundschule, extrem frühe Sortierung der Schüler nach der vierten Klasse, ausgeprägte schichtenspezifische Reproduktion im Schulwesen, unzureichender und wenig kompetenzfördernder Unterricht – solche Kritikpunkte verweisen darauf, dass die Schule immer mehr drop-outs produziert, die dann mit 16 bis 18 Jahren im System der Benachteiligtenförderung landen, wo ein Defizitausgleich nur unter individuell extrem erschwerten Bedingungen und in einem Förder-

kontext stattfindet, der diese Kompensation nur unzureichend leisten kann. Diese Sachlage hat aber in der Benachteiligtenforschung (noch) nicht zu spezifischen Adaptionen der internationalen Studien oder gar zu einem breit angelegten internationalen Vergleich der Benachteiligtenfördersysteme geführt.

5. Über die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen hinaus tangieren weitere sozial- und humanwissenschaftliche Disziplinen das Feld der Benachteiligtenförderung und -forschung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: in den Sozialwissenschaften Armutsforschung, Jugendsoziologie, Arbeits- und Industriesoziologie oder Bildungssoziologie oder: „Coping“-Forschung und Entwicklungspsychologie (Psychologie), oder: Arbeitsmarkt- und Berufsforschung oder Organisationsforschung (Ökonomie) oder: Forschungen zum Bereich Rechtsextremismus oder zur Gewaltentstehung (Politikwissenschaften). Solche tangierenden Ansätze sind für die Benachteiligtenforschung bereichernd, bedürfen aber der Interpretation und Übertragung. Um es am Beispiel der Berufsorientierung zu verdeutlichen: In einigen groß angelegten Forschungsprojekten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung wurde der gelungene oder misslungene Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erfasst (HEYN/SCHNABEL/ROEDER 1997; HECKHAUSEN/TOMASIK 2002). Im Rahmen der Shell-Studien wurden aus entwicklungspsychologischer Perspektive Arbeiten vorgelegt, die an einem kontextualistischen Berufswahlmodell orientiert sind (SCHMITT-ROTHERMUND/VONDRACEK 1999; SILBEREISEN/ZINNECKER 1999). Entwicklungspsychologische Vorläufer von Berufswahlprozessen wurden auch von uns analysiert und auf Ansatzpunkte für die Benachteiligtenförderung untersucht (RATSCHINSKI 2000, RATSCHINSKI 2001). Abgesehen von unseren Ansätzen wird in den genannten Forschungsprojekten der Bezug zur Benachteiligtenförderung nicht hergestellt, da der jeweilige Forschungsrahmen weiter gefasst ist; Bezüge müssen je nach Verwertungszusammenhang aus solchen Projekten abgeleitet werden.

4 Wo wird geforscht? Institutionen und „Orte“ der Benachteiligtenforschung

Zwar sind seit 1980 erhebliche Finanzmittel in die Benachteiligtenförderung geflossen; die bildungspolitischen Entscheidungen beruhten aber meist auf praktischen Erfahrungen, subjektiven politischen Erfordernissen und isolierten Erkenntnissen. Beim ersten „Draufblick“ auf die „Orte“ und Institutionen überrascht die mangelnde Koordination, und vor allem die Kurzfristigkeit von Untersuchungen. Untersuchen wir zunächst drei für die Benachteiligtenforschung wichtige öffentliche Institute:

1. Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB, Berlin, jetzt: Bonn) führt seit über 30 Jahren Modellversuche zur Benachteiligtenförderung durch. Aus den 30 Jahren Benachteiligtenforschung sind eine Fülle konzeptioneller Ansätze entstanden (ZIELKE/LEMKE/POPP 1986). Durch die vom BIBB initiierten Modellversuche und die entsprechenden wissenschaftlichen Begleitungen konnten eine Fülle von produktiven Anregungen für die Benachteiligtenförderung gewonnen und wieder in die Praxis des „Benachteiligtenprogramms“ eingespeist wer-

den. Hierzu hat das BIBB viele Jahre eigene Schriftenreihen aufgelegt, die auch vielfach rezipiert wurden. Daher kommt dem BIBB als Anreger von Forschungen und Innovationen durch Modellversuche eine hohe Bedeutung zu. Jedoch lässt sich in der Modellversuchsforschung und in den jeweiligen Ergebnissen der Modellversuche keine einheitliche Linie oder ein durchgängiges Forschungskonzept entdecken (ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). Erst durch das sogenannte GPC (Good Practice Center) ist ein neuer Ansatz entstanden, das Internet als Möglichkeit für eine übergreifende Datenbank zu nutzen. Hier steht allerdings die konstruktive Idee im Vordergrund, Praxisbeispiele wiederzugeben und damit ihre Wirkung zu verbreitern; Forschungsergebnisse sind im GPC nicht abgebildet.

Das *Deutsche Jugendinstitut* (DJI) hat sich in den 90er Jahren im Kontext der „arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit“ besonders auf die „Übergänge“ benachteiligter Jugendlicher konzentriert und kann daher gut mit den eigenen Studien argumentieren. Das DJI untersucht langfristig und systematisch die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien. Vor allem der Forschungsschwerpunkt 1 „Übergänge in Arbeit“ enthält Forschungsprojekte zur Frage der Berufsausbildung und Berufstätigkeit von Jugendlichen. Hier befasst man sich zur Zeit mit „Karrieren jenseits normaler Erwerbstätigkeit in den neuen Ländern“, „freiwilliges soziales Trainingsjahr“, „Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“. Ohne Zweifel bergen die Studien des DJI wichtiges soziologisches Material, das die Debatte um die Rolle der Benachteiligtenförderung im Gesamt des Bildungswesens stark beeinflusst hat. Empirisch überzeugend konnte nachgewiesen werden, dass das „Übergangssystem“ von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung und dann in den Arbeitsmarkt gerade für die Zielgruppe der Benachteiligten neue Barrieren aufgebaut hat. Die Jugendlichen müssen nicht nur neue „Hürden“ bewältigen, sondern sind zu einem gewichtigen Anteil aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt exkludiert.

Das *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB) hat sich fast nur auf quantitative Analysen des Arbeitsmarktes verlegt und kann damit nur im Blick auf die jeweiligen Zahlen benachteiligter Jugendlicher Aufklärung leisten. Die entsprechenden Studien sind für die statistische Analyse des Gegenstandsfeldes nützlich (z. B. SCHOBER 1992). Sie sind für den Benachteiligtendiskurs eher illustrierend bzw. alarmierend gewesen, konnten indes kaum die Ausgestaltung des Gegenstandsfeldes beeinflussen noch vertiefende Forschungsaktivitäten anregen.

2. Bei weiteren „öffentlichen“ Forschungsinstitutionen mit berufspädagogischen Schwerpunkten sind u. W. sehr wenige und nicht koordinierte Aktivitäten zu beobachten: Weder finden sich bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* Hinweise auf die Mängel der Benachteiligtenförderung und ihre möglichen Forschungsdefizite, noch beim *europäischen Berufsbildungsforschungsinstitut* CEDEFOP. Die oben schon erwähnten Forschungen beim *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* greifen verwandte Fragestellungen auf, sind aber eingebettet in breiter angelegte Forschungsvorhaben. Auch bei den politischen Beratungsgremien lassen sich kaum substantielle Hinweise zur Forschung in der Benachteiligtenförderung entdecken. In bildungspolitischer Hinsicht hat sich die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* in den letzten Jahren auf Fachtagungen und in Ar-

beitskreisen mit einer integrierten Jugend- und Berufsbildungspolitik intensiv beschäftigt. Besonders die Empfehlungen zur Förderung lern- und leistungsschwächerer Jugendlicher in der beruflichen Bildung waren wegweisend. Jedoch stützte man sich bei Empfehlungen weniger auf Forschungsergebnisse, sondern eher auf Ergebnisse von Umfragen in den beteiligten Ressorts, um den Akteuren Handlungsempfehlungen zur Koordination und Optimierung zu geben. Ausformulierte Vorstellungen zur Forschung sind aber nicht zu finden.

3. Neben diesen wichtigen öffentlichen Forschungseinrichtungen sind die *sozial-, sonder- und berufspädagogischen Institute* an den Fachhochschulen und Universitäten aufzuführen. Hier findet in unterschiedlicher Intensität Benachteiligtenforschung statt – und eine Bibliographie schon dieser Aktivitäten würde unser Literaturverzeichnis vollends sprengen. Jedoch sind Veröffentlichungen zur Benachteiligtenförderung vor allem von Seiten der Berufspädagogik auffallend selten. Ein Beispiel: In der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ erschienen im Jahr 2000 31 Aufsätze. Darunter fand sich kein Artikel zum Themenbereich „Benachteiligte“, „Randgruppen“, „BVJ“ o.ä. Zwischen den Hochschulen gibt es auch keine Abstimmung über mögliche Forschungsfelder. „Drittmittelforschung“ ist Aufgabe der/des Professorin/ Professors oder des Instituts – und man steht durchaus auch in Konkurrenz zueinander.

4. Forschung in der Benachteiligtenförderung wird neben der öffentlichen Seite wesentlich und kompetent auch *privatwirtschaftlich* durchgeführt. An erster Stelle sind die drei deutschlandweit agierenden Institute *BBJ Consult*, *HIBA* und *INBAS* und zu nennen. Alle drei Institute haben z. T. seit über 20 Jahren den Aufbau der Benachteiligtenförderung begleitet und durch Konzeptionsentwicklungen, Fortbildungen und empirische Untersuchungen maßgeblich dazu beigetragen, dieses Feld zu strukturieren und zu stabilisieren (ein gutes Beispiel sind die von INBAS verfassten Schriften zur Benachteiligtenförderung: LIPPEGAUS 1994; BMBF 2002). Eine besondere Leistung dieser Institute liegt u. E. darin, dass sie vielfach Erfahrungen aus Modellprojekten verallgemeinert und der Fachöffentlichkeit zu Verfügung gestellt haben, – durch Schriftenreihen, Zeitschriften, Arbeitshefte, Internetauftritte etc. Damit ist eine gewisse forschungsunterstützende Erfahrungssicherung gelungen. Aber auch weniger bekannte Forschungsinstitute haben in den letzten 20 Jahren wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung geliefert (z. B. HÖFER/STRAUS 1993) – die Leistung dieser Institute einzeln aufzuführen, würde indes den Rahmen unseres Beitrags deutlich überschreiten.

5. Einen schwer einzuschätzenden Stellenwert für die Forschung haben die fachlichen „*Benachteiligtendiskurse*“. Praktische Erkenntnisse in der Benachteiligtenforschung werden meist über Arbeitskreise, Arbeitsgruppen und Fachtagungen gewonnen und zurück in die Praxis eingespeist. In diese Kategorie passen z. B. die Dokumentationen von Fachtagungen und die darin enthaltenen Beiträge. Fachtagungen spielen in unserem Feld überhaupt eine große Rolle, weil hier oft Erkenntnisse aus der Wissenschaft und Erfahrungen aus der Praxis zusammengeführt – „Loccum“ in den 80er, „Bad Boll“ in den 90er Jahren – und hier bildungspolitische Entscheidungen auf den Prüfstand gestellt wurden. Diese „Diskursorte“ sind

nicht unter „Forschung“ zu subsumieren, gleichwohl leisten sie für die Forschung die wichtige Rolle der Entwickeln von Fragestellungen und des Debattierens von „Hypothesen“.

5 Worüber wird geforscht? Ein Überblick zu den Gegenstandsfeldern und der Situation der Benachteiligtenforschung

Will man nun den Versuch wagen, das Gegenstandsfeld der Benachteiligtenforschung zu „sortieren“ und für den weiteren Diskurs handhabbar zu machen, dann bedarf es der Zuspitzungen und Vereinfachungen. Wir schlagen drei Dimensionen zur Erfassung vor. Zunächst sichten wir den Theorie-Ertrag in unserem Feld (5.1.), dann untersuchen wir etliche relevante empirische Studien (5.2.) und schließlich Einzel- oder Modellversuche (5.3.). Abgrenzungen untereinander gerade zwischen „empirischen Untersuchungen“ und „Modellversuchen“ sind schwierig; daher sind Überschneidungen nicht zu vermeiden.

5.1 Ansätze zur Entwicklung theoretischer Konzeptionen

Unter den von uns untersuchten Forschungsstudien finden sich etliche Versuche einer ersten „Theoriebildung“. Damit sei gemeint, dass die begrifflichen Anstrengungen sich explizit auf die Benachteiligtenförderung beziehen und es sich nicht nur um Adaptionen oder Weiterentwicklungen von Erkenntnissen aus anderen Bereichen handelt. Allerdings gibt es nur rudimentär genuine Theorien zur Benachteiligtenförderung, die sich auch nicht auf die oben eingeführten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zurückführen lassen. Die vorhandenen und u. E. relevanten Theoriestücke werden im folgenden kurz vorgestellt.

1. Aus *biographischer* Perspektive liegt eine hervorstechende und auf unsere Zielgruppe bezogene Theoriekonzeption von HILLER vor (HILLER 1994). Neben einer verdienstvollen Polemik für mehr Aufmerksamkeit für die benachteiligten Jugendlichen gibt seine Theorie Anregungen zur empirischen Forschung und zur pädagogischen Praxis. HILLERs praktischer Vorschlag lautet, schulische Förderung mit einer breit ansetzenden „Alltagsbegleitung“ zu verbinden. Das Theoriegerüst bezieht sich vorrangig auf soziologische Konzepte: Es gehe bei den Jugendlichen um die Notwendigkeit des Erwerbs von ökonomischem, kulturellem und sozialem „Kapital“ (dies in Anschluss an BOURDIEU). Dabei gelte es, die jugendlichen Lebensläufe in „Teilkarrieren“ ausdifferenzieren, in denen jeweils unterschiedliche „Kapitalsorten“ erworben werden können (dies im Anschluss an LUHMANN). HILLERs Frage geht dahin, wie das in einer bestimmten Teilkarriere erworbene „Kapital“ für eine andere Teilkarriere fruchtbar gemacht („konvertiert“) werden kann. Auf der Basis dieser theoretischen Konzeption lassen sich praxisnahe mikrosoziologische Hypothesen zur Analyse von Lebensläufen benachteiligter Jugendlicher generieren.

2. Eher aus *makro- bzw. bildungssoziologischer* Sicht ist die These vom „stabilen Provisorium“ des Benachteiligtenbereichs aufzufassen. FRANK BRAUN postuliert – zustimmungsfähig – eine allmähliche Gewöhnung der Öffentlichkeit an ein provisorisches berufliches Bildungssystem für die Verlierer im Bildungswesen (BRAUN 2000). Er kann mit dieser u.a. aus den empirischen Ergebnissen des DJI gewonnenen bildungssoziologischen Theorie plausibel

machen, dass dieses „Mixgebilde“ verschiedener Institutionen inzwischen die Übergangsmuster einer großen Gruppe Heranwachsender beeinflusst.

Aus einem anderen wiederum eher makrosoziologischen Theorieblick ergaben sich Fragen nach dem „Orientierungsdilemma“ der Jugendberufshilfe. Hier wird die berufspädagogische Orientierung („Fixierung“) der Benachteiligtenförderung auf (Erwerbs)-Arbeit und (Lebens)-Beruf heftig und durchaus bedenkenswert angesichts der Veränderungen der Arbeitsgesellschaft kritisiert (GALUSKE 1993; HAUNERT/LANG 1994; GALUSKE 1998). Mit weniger elaboriertem, aber analog ausgerichtetem Anspruch entwickelte KRAFELD theoretische Konzepte für benachteiligte Jugendliche (KRAFELD 1989; KRAFELD 2000), in denen er auf „lebensweltliche Aktivierung“ im Anschluss an Konzepte „sinnvoller Arbeitslosigkeit“ setzt. Diese Diskussion wird aktuell im Rückgriff auf die angelsächsische Konzeption des „workfare“ fortgesetzt unter der Frage, ob sozialstaatliche Alimentation nur für deutlich gezeigte Arbeitsbereitschaft gerechtfertigt ist (REIS 2003).

Andere sozialwissenschaftlich geprägte Theorien greifen auf Konzepte der Regionalökonomie zurück, um die sozio-ökonomische Einbettung der Benachteiligtenförderung zu diskutieren (FÜLBIER/SCHAEFER 2002) oder vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen die Möglichkeiten für benachteiligte und arbeitslose Jugendliche auszuloten (WALTER 2000). Etliche Theoriekonzepte rekonstruieren aus historischem (BREUER 2002) oder politikwissenschaftlichem (SCHIERHOLZ 2001) Blickwinkel die Entstehung der Jugendsozialarbeit oder der berufsvorbereitenden Maßnahmen, um eine aktuelle bildungspolitische Einschätzung zu gewinnen.

3. Aus *pädagogischer* Sicht gibt es eine Fülle von Einzelstudien und pädagogischen Konzepten. Anregend ist ein Sammelband zu einer „Didaktik der Benachteiligten“ (BIERMANN/BONZ/RÜTZEL 1999), in dem zum Benachteiligtenbegriff, zu Randgruppen, zu verschiedenen pädagogischen Ansätzen oder zu trägerspezifischen Realisierungsformen gearbeitet wird. Jedoch fügen sich die hier versammelten Teilstücke aus Berufs-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik noch längst nicht zu einem konsistenten Theoriegerüst. Damit erweist sich gerade die Frage nach pädagogisch inspirierten Theorien als defizitär: Es liegt ein ungeordnetes Puzzle ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Konsistenz vor. So gibt es durchaus pädagogisch anregende Teilstudien, etwa zur Didaktik des Werkstattlernens (PETERSEN 2003) oder zur ganzheitlichen Förderung (BOJANOWSKI/CARSTENSEN-BRETHEUER/KIPP 1996) oder gar „Paradigmata pädagogischer Praxis“ (GESSNER 2003, 247ff.). Darüber hinaus finden sich – wiederum ohne Anspruch auf Vollständigkeit – etliche theorie-inspirierende und oft empirisch angereicherte „Leitkonzepte“ wie „lebensweltorientierte Jugendarbeit“ (THIERSCH 2002), „Individualisierung“ (z. B. BAUDISCH 2002), „Kompetenzansatz“ (KETTER 2002) „Förderplanung“ (BONIFER-DÖRR 1992) oder „sozialpädagogische Diagnostik“ (MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992). Weitgehend abgekoppelt vom engeren wissenschaftlichen Diskurs hat sich in der Praxis der außerschulischen Förderung benachteiligter Jugendlicher – konkretisiert durch Arbeiten von HIBA, INBAS und dem BIBB – das schon erwähnte Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (BMBF 2002) entwickelt, das unterschiedliche Anleihen bei der Sonderpädagogik (Individuali-

sierung, Förderplanung), der Sozialpädagogik (Begleitung, Beratung, Gemeinwesenorientierung) und der Berufspädagogik (Berufsbezug, Arbeitspädagogik) nimmt. Die Konzeption nimmt eine Sonderstellung in der Theorieentwicklung ein, weil viele produktive pädagogische Elemente aufgenommen und vielfach eingesetzt werden. Sie bietet gute Anregungen und könnte mittelfristig als Vorarbeit für eine integrative pädagogische Theorie der Benachteiligtenförderung fungieren.

4. Aus *diskurspolitischer Sicht* bieten auch die verschiedenen pädagogischen Debatten zwischen den Akteuren in unserem Feld Bausteine zur Theorieentwicklung. Typisch hierfür wären z. B. die Diskussion um den politischen Stellenwert der Benachteiligtenförderung innerhalb des Bildungswesens (für die 80er Jahre: POPP 1993), die Diskussion, ob die sog. „marktbenachteiligten Jugendlichen“ zu den originären Zielgruppen gezählt werden können (Anfang der 90er Jahre: BRAUN u. a. 1999), die Debatte um zweijährige Berufe (für die 90er Jahre: MÖLLEMANN 1990) oder die Frage nach dem Sinn von sog. Modularisierungskonzepten und der beruflichen Verwertung von Qualifizierungsbausteinen (aktuelle Diskussion: KLOAS 1997). Hier können Bausteine zur Theorieentwicklung deshalb entstehen, weil solche Diskurse auf zentrale Probleme der Förderpraxis aufmerksam machen und damit Theorien generieren helfen können.

Dieser sicherlich ergänzungsbedürftige Durchgang durch das „Theoriegelände“ kann zeigen, wie wenig gefestigt sich die Benachteiligtenförderung darstellt. Zwar finden sich eine Fülle von Theorieübernahmen; auch argumentieren viele Texte in weiteren Sinne „theoretisch“. Gleichwohl überrascht die Inkonsistenz der Ansätze in ihrem Bezug zueinander, die geringe wechselseitige Bezugnahme und insgesamt der „rohe“ Zustand des Entfaltens von Theorien.

5.2 Empirisch orientierte Forschungen

Die empirischen Forschungsprojekte umfassen sowohl quantitative als auch qualitative Studien zum Status Benachteiligter und v. a. zu Übergangsproblemen von der Schule in den Arbeitsmarkt, die das Ende der Vollbeschäftigung in Deutschland mit sich brachte. Während die frühen Studien eher quantitativen Survey-Charakter hatten (HÖHN 1974; SATERDAG/STEGMANN 1980), vollzog sich nach Einschätzung einiger Autoren (vgl. HEYN/SCHNABEL/ROEDER 1997) ein Paradigmenwechsel zu qualitativen Untersuchungen des Umgangs mit Rückschlägen bei der Lehrstellensuche (BAETHGE/HANTSCHE/PELULL/VOSKAMP 1988) und offensichtlichen Chancenungleichheiten. Damit rückten Risikogruppen in den Fokus systematischer Untersuchungen – wie Hauptschüler in Gebieten hoher Arbeitslosigkeit (HEINZ/KRÜGER/RETTKE/WACHTVEITL/WITZEL 1987; RAAB 1996) oder allgemein Jugendliche, die bei der Lehrstellensuche Kompromisse eingehen mussten (BECK/BRATER/WEGENER 1979). Die durch mangelnde Stellenangebote erzwungenen Kompromisse werden in neueren Untersuchungen ebenso wie in der Studie von BECK et al. auch mit elaborierten statistischen Methoden quantitativ analysiert (HECKHAUSEN/TOMASIK 2002). Wir versuchen im Folgenden einen kurzen Durchgang durch das heterogene Feld und stellen einige Studien exemplarisch vor.

1. Den *Anfang wichtiger quantitativer empirischer Forschung* markiert eine Studie aus den siebziger Jahren, durchgeführt von ELFRIEDE HÖHN zum Thema „Jungarbeiter und Ungelernte“ (HÖHN 1974). HÖHN untersuchte eine repräsentative Stichprobe (n=1000) ungelerner junger Erwachsener im Alter von 18 bis 25. Die Gruppe erwies sich als nicht homogen. Jeder zweite hatte Ausbildungserfahrung. HÖHN ermittelte drei Typen von Ungelernten, die „Verzichter“ (40 %), die „Abbrecher“ (34 %) und die „Umsteiger“ (25 %).

Eine ebenfalls frühe (in den 70er Jahren) breit angelegte Studie seitens des IAB erfasste im Mai 1977 insgesamt 62.825 Schüler der 9. Klasse und ihre Eltern auf Basis einer schriftlichen Befragung. Eine zweite Erhebung fand im Oktober 1977 statt. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von 33.021 Abgängern allgemein bildender Schulen (Rücklauf 80 %). Die Studie vermittelte erste Informationen über die Probleme geburtenstarker Jahrgänge beim Übergang in die berufliche Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit (SATERDAG/ STEGMANN 1980) und konnte zu Jugendlichen, die aus dem Schulsystem herausfallen, erste Hinweise geben.

Einen markanten Einschnitt bildeten dann *zwei soziologisch argumentierende* quantitative Studien, die besonders im politischen Raum für (jeweils kurzzeitiges) Aufsehen sorgten: Die sog. BIBB-EMNID-Studie konstatierte 1991, dass dauerhaft 14 % eines Altersjahrgangs nicht in Ausbildung oder Beschäftigung gelangt (BMBW 1991). Eine Replikation der Untersuchung 1999 ergab (wie oben schon erwähnt) faktisch den gleichen Befund (BMBF 1999) – was insgesamt in der Politik mit ihrer Forderung einer „Ausbildung für alle“ für Unbehagen sorgte. Beide Studien waren breit angelegt und repräsentativ. In diesem Falle konnte Empirie zeigen, wo bildungspolitische Probleme oder Versäumnisse liegen und dass Handlungsbedarf besteht. Ergänzt wurden die damaligen Befunde durch Arbeitsmarktprojektionen (TESSARING 1991; TESSARING 1994) und durch pädagogische Auswertungen zu den „Kellerkindern“ (KLEMM 1991; zusammenfassend FÜLBIER 2002). Allerdings waren die beiden BIBB/ EMNID-Studien – bei kritischer Sichtung – die einzigen Aufmerksamkeit erregenden Forschungsarbeiten, die im breiteren quantitativen Rahmen auf die brisante Situation benachteiligter Jugendlicher hinweisen konnten.

2. Ein zentrales Feld der empirischen Forschungsaktivitäten lässt sich schlaglichtartig mit dem Begriff „*Übergangsforschung*“ einfangen. Bedeutsam waren dazu besonders die schon oben erwähnten Studien des Deutschen Jugendinstituts (DJI), das (z. T. gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) mit groß angelegten quantitativen Untersuchungen bundesweit versuchte, schwerpunktmäßig die Übergänge an den wichtigen Schwellen des Bildungswesens (von der allgemeinen Schule in die Berufsvorbereitung: 1. Schwelle, sodann Übergang ins Erwerbsleben: 2. Schwelle) zu erforschen (BRAUN u.a. 1999; FELBER 1996; LEX 1997; RAAB u. a. 1996; RADEMACKER 1999). Eine Studie sticht dabei hervor: LEX befragte schriftlich 2.230 Personen im Alter von 18 bis 25, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem Projekt der Jugendberufshilfe befanden. Stationen der beruflichen Integration wurden durch Abbildung biographischer Zeitreihen erfasst. LEX kann zeigen, dass es unterschiedliche Verlaufstypen gibt, deren Einmündungschancen in den Arbeitsmarkt manchmal eher unproblematisch, manchmal aber auch prekär sein können (LEX 2002, 477).

Mit dem Thema der Übergangsforschung lässt sich in den 90er Jahren empirisch erhärten, dass sich inzwischen bundesweit ein „Parallelsystem“ der Benachteiligtenförderung neben das duale System der Berufsausbildung mit seiner Kombination von Schule und Betrieb geschoben hat, das langfristig etabliert ist.

Soziologische Forschungsansätze im Umkreis der Übergangsproblematik bilden insgesamt ein wichtiges Feld in der Benachteiligtenforschung. So existieren eine Fülle von (Regional-)Studien (z. B. WOLF u.a. 1986; ECKERT 1989; INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG 1994) zu der „Übergangsproblematik“. Eine wichtige Rolle spielt dabei die subjektive Bewältigung des Übergangs. Hierzu bietet die Untersuchung von Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien benachteiligter Jugendlicher im Übergang ein gutes Beispiel: HEINZ et al. (1987) untersuchten in einer Hauptschülerstudie Einmündungsprozesse in den Arbeitsmarkt bei Hauptschülern unter schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen. In einem qualitativen Längsschnittdesign führten sie in den Jahren 1979 bis 1983 im Jahresabstand Interviews mit anfangs 208 Bremer Hauptschülern in drei Teilstichproben durch. Die erste Gruppe bestand aus 78 Hauptschülern, die von der 7. Klasse bis Schulende nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt wurden. Die Teilstichproben 2 und 3 bildeten männliche (n=63) und weibliche Hauptschulabsolventen (n=67), die an Überbrückungsmaßnahmen (BVJ, BGJ) teilnahmen oder Berufsfachschulen besuchten. Als Hauptergebnis wurde abgeleitet, dass die Lage auf dem Arbeitsmarkt alle Berufsvorstellungen dominiert. Nicht Interessen oder Fähigkeiten bestimmen die Berufswünsche, sondern die Angebote des Arbeitsmarktes (HEINZ u. a. 1987). Wichtig ist für die Jugendlichen, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen und Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Sie sind bereit, auch Ausbildungsplätze anzunehmen, die weit von ihren ursprünglichen Wünschen abweichen. Im Nachhinein werden diese zufälligen Ausbildungsgänge oft biographisch so umdefiniert, als hätten sie immer schon ihren Vorstellungen entsprochen. Solange der Arbeitsmarkt keine dauerhafte Schönwetterlage vorsieht, „werden solche Entscheidungskriterien wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen von Hauptschülern eine periphere Bedeutung haben“ (HEINZ u. a. 1987, 264). Die Einmündung in den Arbeitsmarkt erfolgt dann nicht über die Berufswahl, sondern über Berufszuweisung. Der Frage der subjektiven Bewältigung bei der Einmündung in Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit wird in etlichen weiteren Studien nachgegangen (KOHLHEYER/WESTHOFF/SCHIE-MANN 1983; FRIEBEL 1983; DIEZ u. a. 1997; BYLINSKI 2002).

Mit anderen Fragerichtungen untersuchten HILLER und seine Mitarbeiter in qualitativen Untersuchungen die Übergangsproblematik. Ihre Längsschnittuntersuchungen verfolgen die „Karrieremuster“ junger Männer im Berufsvorbereitungsjahr und ihre anschließende Lebensbewältigung (HILLER 1997; GIEST-WARSERWA 1999; FRIEDEMANN/SCHROEDER 2000). Die Studien machen deutlich: Aus einer berufsvorbereitenden Maßnahme eine Lehrstelle oder gar eine normale Erwerbsarbeitskarriere anzustreben, ist angesichts der heutigen Arbeitsmarktsituation fast aussichtslos. Die Befunde verschärfen sich im Laufe der 90er Jahre, allerdings sind die Härten des Übergangs standortabhängig. In diesem Untersuchungsansatz bestehen die theoretische Orientierung (s.o.), die mehrmalige Replikation in verschiedenen deutschen Regionen (Reutlingen, Rostock, Hamburg, Hannover: FRIEDEMANN/

SCHROEDER 2000; BICKMANN/ENGGRUBER 2001) sowie der „Reichtum“ der Ergebnisse. Aus diesen Studien lassen sich Kriterien für eine substantielle Veränderung der Berufsvorbereitung ableiten, wie z.B. Persönlichkeitsbezug, Netzwerkarbeit oder Erweiterung der Berufsorientierung, sowie auch politische Argumente für die Begrenztheit der derzeitigen Berufsvorbereitung gewinnen.

3. Abgesehen von dieser groß angelegten Forschungsdimension der „Übergänge“ lassen sich viele *empirisch orientierte Detailforschungen* verzeichnen. So gab es oft Probleme, die Zielgruppen der Benachteiligtenförderung genauer zu bestimmen (FELD 1981), um die Heterogenität z. B. des BVJ und der Benachteiligtenförderung insgesamt zu erhellen (FEUERSTEIN 1991). Angesichts der Tatsache, dass sich der Benachteiligtenbegriff erst allmählich präziserte, finden sich Studien, die nach angemessenen Instrumenten zur Erfassung der Zielgruppen suchen (HENNIGE/STEINHILBER 2000; GÖGERCIN 1998). Auch die empirische Forschung hat bisher keine tragfähigen Abgrenzungskriterien entwickelt. Der Benachteiligtenbegriff bleibt damit bis auf weiteres der Definitionsmacht des Arbeitsmarktes verhaftet.

Ein weiteres wichtiges Forschungsfeld der Benachteiligtenförderung, *Kooperation und Netzwerkbildung im regionalen Kontext* ist erst in jüngerer Zeit in den Blick geraten. Eine qualitative Fallstudie (WEIBLEN 1997) kann auf der Basis von 20 Jahren Erfahrungen zeigen, wie notwendig regionale Kooperationsbeziehungen für die Entwicklung von Förderketten sind. Bestärkt wird diese Erkenntnis durch eine breit angelegte qualitative Untersuchung ausgewählter Regionen unter dem Kooperationsaspekt (MÜNDER u.a. 2000). Die Studie zeigt eher die Defizite auf, übereinstimmend mit anderen Erfahrungen (vgl. SECKINGER u.a. 1998), kann aber eine Fülle weitertreibender Vorschläge zur Verbesserung der Kooperation anregen (vgl. auch WEBER 2001).

Ein weiteres Thema, die *Professionalität des pädagogischen Personals*, wird überraschenderweise angesichts der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen in der Benachteiligtenförderung ebenfalls nur randständig behandelt. Die qualitativen Untersuchungen beziehen sich auf das Selbstverständnis von Sozialpädagogen/innen in der Benachteiligtenförderung (BÖTTCHER/KÖSTER 1986; GESSNER 2003), auf Erfahrungen von Ausbildern in Weiterbildungen für den Umgang mit benachteiligten Jugendlichen (BOJANOWSKI 1988) oder auf das Selbstverständnis und die Belastungserfahrungen von Lehrer/innen im Berufsvorbereitungsjahr (GÖHRLICH 2001; GÖHRLICH 2002). Die Ergebnisse solcher Studien signalisieren hohe Reflexionsfähigkeit, Fachlichkeit, Empathie und (im Falle der BVJ-Lehrer/innen) eine überraschend hohe Berufszufriedenheit bei den betreffenden Fachleuten, machen aber auch den großen Bedarf an Austauschformen und Weiterbildung deutlich (vgl. auch KRAFELD 1997), was angesichts einer Untersuchung an Fachhochschulen zur unzureichenden Vorbereitung der Sozialpädagogen/in auf die Arbeit in der Benachteiligtenförderung (CHRISTE u.a. 2002) nicht verwundert.

Angesichts der hohen *Qualitätsanforderungen* gerade an die von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Einrichtungen der Benachteiligtenförderung überrascht auch die geringe Zahl der

Studien zu diesem Thema (vgl. ENGRUBER 1989; BAUDISCH/BOJANOWSKI 2002; NICASE/BOLLENS 2000; BYLINSKI 2001).

4. Besonders erstaunlich ist der Befund, dass das *pädagogisch-didaktische „Kerngeschäft“* der Benachteiligtenförderung (Unterrichten, Ausbilden, Fördern, Beraten etc.) nur gering empirisch untersucht worden ist. Frühe qualitative Studien aus eher randständigen Feldern wie berufliche Rehabilitation (HACKL/ANGERMEYER 1979), Berufsausbildung in der Heimerziehung (STURZEBECKER/KLEIN 1983; BOJANOWSKI 1988), Biographieforschung (ALHEIT/GLAB 1986) oder quantitative Untersuchungen zur Qualifikationsentwicklung (ZÄNGLE 1988) können nicht wettmachen, was grundlegend fehlt: systematische Überprüfungen der bisherigen Förderkonzepte. Entweder handelt es sich bei wichtigen und die Benachteiligtenförderung beeinflussenden Untersuchungen um Sekundärausweitungen von Modellversuchen (ZIELKE/LEMKE/POPP 1991). Oft aber sind es nur interessante ad-hoc-Auswertungen bestehender Maßnahmen (BRATER u.a. 1983; SCHROER 1991; BOJANOWSKI/CARSTENSEN-BRETHEUER/KIPP 1996) oder Vergleiche verschiedener Maßnahmenformen (GREINERT/WIEMANN 1992; PETERSEN 2003), die pädagogische Folgerungen ziehen oder konstruktive Vorschläge machen. Einige Maßnahmen setzen zumindest auf „sekundär“ erprobte Konzepte: So wird in einigen Handreichungen zum Benachteiligtenprogramm auf Konzepte der psychologischen Verhaltenstherapie zurückgegriffen, die in der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder erprobt und evaluiert wurden. Der Förderplan für ausbildungsbegleitende Hilfen (BONIFER-DÖRR 1992) z. B. ist angelehnt an verhaltenstherapeutische und -modifikatorische Breitbandprogramme zur Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens Jugendlicher (PETERMANN/PETERMANN 1992). In Handreichungen für die Arbeit im Berufsvorbereitungsjahr werden von Praktikern zudem eine Vielzahl gruppendynamischer und erlebnisaktivierender Methoden empfohlen, die das für den schülerzentrierten Unterricht notwendige vertrauensvolle Klassenklima schaffen sollen (NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG 1994).

Beim kritischen Durchmustern der von uns herangezogenen Studien und bei nüchterner Betrachtung des Feldes erscheint empirische Benachteiligtenforschung in sich inkonsistent und beliebig. Empirische Forschung bewegt sich fast nur in Teiluntersuchungen und konzentriert sich dabei lediglich auf Teilbereiche. Es fehlen weiterreichende Studien zu wesentlichen Feldern der Benachteiligtenförderung. Offenkundig existiert auch keine Forschungspolitik, die die möglichen Defizitbereiche auf Basis von Expertenerhebungen definiert.

5.3 Benachteiligtenforschung durch Modellversuche, Modellprojekte und Einzelvorhaben

Modellprojekte oder -versuche sind ein konstitutiver Bestandteil der Praxis in der Benachteiligtenförderung. Damit sind sie zugleich ein gewichtiger Teil der Forschung in diesem Feld. Allerdings lag der Schwerpunkt von Modellversuchen in den letzten Dekaden deutlich auf der außerbetrieblichen und außerschulischen Seite der Benachteiligtenförderung, weniger auf der Seite schulischer Projekte, mit der Ausnahme eines größeren Modellversuchs in NRW zum Berufsvorbereitungsjahr in den 80er Jahren (KELL u.a. 1984). Die Literaturlage zu Mo-

dellversuchen ist insgesamt schwierig. Es war für uns völlig unmöglich, alle Modellversuche der letzten 20 bis 30 Jahre zu überblicken, die Menge internen „grauen“ Materials zu sichten oder gar die Ergebnisse von Modellprojekten auf ihre möglichen Effekte hin zu überprüfen. Dennoch soll versucht werden, die Bedeutung von Modellversuchen und Einzelprojekten für die Entwicklung der Forschung einzuschätzen.

1. Der Beginn der Modellversuchsforschung in der Benachteiligtenförderung lässt sich mit der Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-Modellversuche) in den 80er und 90er Jahren markieren (z. B. ABEL u.a. 1983). Weitere Finanziere von Modellversuchen waren das BMBF und auch die BLK. Modellversuche werden wissenschaftlich begleitet. Die Studien aus den Modellversuchen wurden (und werden) also überwiegend durch externe Wissenschaftler durchgeführt. Dadurch gab es oft gute Ansatzpunkte, um wissenschaftlichen Sachverstand für den jeweiligen Modellversuch einzusetzen. Die externen Wissenschaftler führten in der Regel ihre Forschungen auf Basis eigens eingebrachter Theorien, auf Basis empirischer Daten oder fußend auf Praxisanforderungen des jeweiligen Modellversuchs durch.

Zu Anfang waren die Modellversuche, ihre wissenschaftlichen Begleitungen und die Ergebnisse eher singulär, also auf den jeweiligen Modellversuch bezogen, und wurden auch auf Fachtagungen nur tentativ zusammengeführt. In jener Phase gab es seitens des BIBB den Versuch, durch Publikationen im Rahmen von Modellversuchsreihen den Ertrag zu sichern. Und es kam den damaligen Moderatoren des Modellversuchsprogramms die Aufgabe zu, durch gedankliche Zusammenführungen und fachliche Verallgemeinerungen den Ertrag zu sichern, was auch vielfach gelang (ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). Bei kritischer Betrachtung bleibt jedoch der Eindruck, dass (wie schon weiter oben angedeutet) die Erträge zumeist zu wenig aufeinander verweisen.

Angesichts einer allgemeinen Kritik an der Modellversuchsforschung gingen die Geldgeber dazu über, Programmträger mit der Durchführung zu beauftragen, um die Kohärenz eines Programms zu verbessern. In der Benachteiligtenförderung ist dafür in jüngerer Zeit (2001-2006) vor allem das sog. BQF-Programm des BMBF („Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“) zu nennen, das auf 200 Millionen ausgelegt ist und von einem externen Programmträger (DLR) koordiniert wird (bzw. in einem Schwerpunktgebiet, der Ausbildung von Migranten/innen, von einem zweiten Träger, hier dem BIBB). Um mehr Einheitlichkeit zu sichern, sind in diesem Modellversuchs-Programm vier Schwerpunktfelder definiert, in denen die ca. 100 Modellversuche gebündelt werden können. Angesichts der dann doch erfolgten Zersplitterung der Fragestellungen hat man sich jüngst entschlossen, das gesamte Programm extern zu evaluieren. Die Ergebnisse dieser Evaluation sind derzeit noch nicht abzusehen.

2. Die Themen der Modellversuche und -projekte beziehen sich auf faktisch alle Aspekte der Benachteiligtenförderpraxis. Gewisse Schwerpunkte lassen sich durchaus ausmachen (ZIELKE 1999): So waren die Ansatzpunkte der BIBB-Modellversuche einmal „Personenorientierung“ und zum anderen „Ausbildungsmethoden“. Personenorientierung umfasst individuelle

Ausbildungspläne, Ausbildungswahl, Ausbildungsdifferenzierung und Gelegenheiten zum gegenseitigen Kennenlernen. Benachteiligtengerechte Ausbildungsmethoden akzentuieren die Integration fachpraktischer und fachtheoretischer Inhalte, den Ernstcharakter betrieblicher Arbeit und die Selbstständigkeit des Jugendlichen. Deshalb bildeten Formen projektorientierten Lernens einen wesentlichen Teil der Ausbildungspraxis.

Neben diesen hier knapp zusammengefassten Themen spielten in den Modellprojekten Aspekte der Lernortkooperation oder der Qualifizierung des Ausbildungspersonals oder der biographischen Entwicklungen der Jugendlichen eine genau so bedeutsame Rolle wie Untersuchungen zu den Berufsfeldern oder zur Ausbildungsorganisation. So untersuchte in den 80er Jahren in einer damals aufsehenerregenden Studie ein Team um MICHAEL BRATER in einem betrieblichen Modellversuch (Philipp Wetzlar) mit hauptsächlich qualitativen Methoden eine Gruppe Mädchen und junger Frauen. Diese Gruppe, faktisch schulisch Gescheiterte, bekam nicht nur betriebliche Anlernmöglichkeiten, sondern wurde im Rahmen eines künstlerischen Unterrichts angeregt, neu und anders über sich nachzudenken und neuartige Lernstrategien zu entwickeln (BRATER u.a. 1983). Diese Studie steht exemplarisch für die damaligen Modellversuche und ihre wissenschaftliche Beobachtung: In den Benachteiligtenprojekten gab es breiten Raum für „pädagogische Experimente“ (BENNER, D.), und dieser Freiraum konnte für veränderte Lernsettings und anregende wissenschaftliche Untersuchungen genutzt werden. Es gelang vielfach, in den pädagogischen Randbereich „Benachteiligtenförderung“ wissenschaftlichen Sachverstand einzuspeisen. Durch die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis wurden viele Fragen aufgeworfen und damit Einfluss genommen auf die Gestaltung der Praxis. Durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden kam es auch im begrenzten Rahmen zu Kontrolle und Evaluation des jeweiligen Praxisfeldes. Insgesamt gelang es gerade bei den oft eher „hemdsärmeligen“ Vorgehensweisen („Eisen erzieht“) in Benachteiligtenstätten, für die Belange der Jugendlichen Sensibilität zu erzeugen oder die Mitarbeiter/innen anzuregen, neue Ausbildungsmethoden einzusetzen.

3. Modellversuche und Einzelprojekte waren im Anfang der Benachteiligtenförderung das entscheidende Instrument, um Anregungen für die pädagogische Ausgestaltung der Benachteiligtenförderung zu geben. Es ist in dieser Pionierarbeit zweifellos gelungen, einen bislang zwar nicht innerlich konsistenten aber in vieler Hinsicht reichen Korpus von Anregungen einer *beruflichen Förderpädagogik* zusammenzufügen. So konnte ein Pädagogikbereich, den es bisher noch gar nicht gab und der von den tangierenden Pädagogen nicht beachtet wurde, in vieler Hinsicht zielgruppenadäquat ausgestaltet werden.

Resümiert man jedoch kursorisch den Ertrag der Modellversuche und -projekte, dann erscheint das Konzept der Einzelvorhaben und Modellversuche unzulänglich. Dies entspricht der Skepsis der Transferforschung: NICKOLAUS (2003) ermittelte in einer Vollerhebung bei den universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogen (50 % Rücklauf) ein Arbeitsinteresse von 80 % an vorwiegend konzeptioneller Gestaltung, während nur 27 % ein überwiegendes Interesse an Hypothesengenerierung und lediglich 20 % an Hypothesenüberprüfungen im Rahmen von Modellversuchen angaben. Auch wenn man nicht diesem strengen empirisch-analytischen Paradigma folgt, dann muss doch nüchtern konstatiert werden, dass Modellver-

suche in der Benachteiligtenförderung vor mehreren Dilemmata stehen: Es gab keine Kontinuität in der Begleitforschung, ein Transfer möglicher Ergebnisse in die Breite wurde vernachlässigt, die Fülle der singulären Erfahrungen und Einzeldaten wurde nicht systematisch zusammengeführt und die Anforderungen der Praxis, neue Erkenntnisse zu gewinnen und diese rasch für eine sich weiterhin beschleunigende Praxis fruchtbar zu machen, stand im Vordergrund. Daher können Modellversuche wohl nur eine geringe Rolle im wissenschaftlichen Fortschritt hin zu besseren Theorien spielen. Mit skeptischer Vergewisserung der Funktion von Modellversuchen im Bildungswesen räumt auch der langjährige Modellversuchsexperte im BIBB für die Benachteiligtenförderung ein: Modellversuche in diesem Feld bieten wohl eher „exemplarische Erfahrungen in einzelnen Ausbildungsstätten“ (ZIELKE, 1999, 84).

6 Forschungsdesiderate und Entwicklungsperspektiven

Insgesamt zeigt unsere knappe und in vieler Hinsicht unvollständige Skizze des Forschungsfeldes einen erheblichen Entwicklungsbedarf, vor allem im Hinblick auf pädagogische Fragen im engeren Sinne. Es gibt keine systematischen Anknüpfungspunkte zwischen den skizzierten Aufgabenstellungen der tangierenden Wissenschaften Sonder-, Sozial-, Schul- und Berufspädagogik. Es gibt auch keine gemeinsam getragenen Basistheoreme. Forschungsorganisatorisch ist keine Struktur zu erkennen, obwohl gerade in diesem Bereich des Bildungswesens ein koordiniertes länderübergreifendes Vorgehen notwendig ist, angesichts der Zersplitterung der Lernorte und Träger. Notwendig wäre es, empirische Forschung zu verstärken und dabei auch eine „pädagogische Grundlagenforschung“ für den Benachteiligtenbereich anzupacken. Aber weder dies geschieht, noch gibt es eine gemeinsam getragene anwendungsorientierte Forschung etwa durch ein breit ansetzendes Programm pädagogisch mitverantworteter Modellversuche. Für ein von der Wissenschaft mitgetragenes Programm müsste eine über die bisherige Forschungspraxis hinausgehende Systematik der Fragestellungen entwickelt werden.

Spannend sind zweifellos die differierenden Diskursorte und die Pluralität der Diskurse in der Benachteiligtenförderung. Jedoch ist noch nicht zu erkennen, wie der Reichtum solcher Debatten für Forschung und Praxis aufbereitet werden könnte. Wahrscheinlich schaffen es die Diskurse nicht, die erheblichen Desiderate zu thematisieren. Nach unserer Auffassung sind ganze Bereiche der Benachteiligtenförderung aus der Forschung ausgeblendet. So fehlen bisher Studien etwa zur

- Wissensproduktion und zum „Wissensmanagement“ in der BNF oder
- zur regionalen Ökonomie bzw. zur „regionalökonomischen Bedeutung“ der sozialen und beruflichen Integration schwieriger Jugendlicher oder
- zu den komplexen rechtlichen und finanziellen Bedingungen der Benachteiligtenförderung.

Wenn wir uns eine forschungspolitische These erlauben, dann müssen wir dem obwaltenden Diskurs über die Benachteiligtenforschung entgegensetzen: In diesem Feld gibt es viel zu wenig gesichertes Wissen! Und wir müssen angesichts der Anforderungen einer „europäisierten Wissensgesellschaft“ nachdrücklich darauf verweisen, dass es sich die Benachteiligtenförderung zur „Forcierung des Humankapitals“ nicht mehr leisten kann, in diesem disparaten Feld ohne Struktur und Konzept zu arbeiten. Vielmehr bedarf es neuer Systematisierungen und gemeinsam verabredeter Forschungsprogramme. Ansonsten müsste sich die Benachteiligtenförderung auf die pragmatischen Setzungen der Praxis verlassen. Es fehlt an inhaltlichen und auszuarbeitenden Kriterien für eine gute und nachhaltig wirkende Benachteiligtenförderung wie Verlässlichkeit, Langfristigkeit, Transparenz, Stabilität und Systematik.

Literatur

ABEL, R. u. a. (1983): Berufsvorbereitende Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxisberichte aus Modellversuchen. Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 12. Berlin.

ALHEIT, P./GLAß, C. (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt, New York.

BAETHGE, M./HANTSCHKE, B./PELULL, W./VOSKAMP, U. (1988). Jugend: Arbeit und Identität. Opladen.

BAUDISCH, W. (2002): Zum Perspektivwechsel in der Rehabilitationspädagogik – seine Bedeutung für Fragen der beruflichen Rehabilitation. In: BAUDISCH, W./BOJANOWSKI, A. (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster, 3-17.

BAUDISCH, W./BOJANOWSKI, A. (Hrsg.) (2002): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster.

BECK, U./BRATER, M./WEGENER, B. (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt am Main.

BICKMANN, J./ENGGRUBER, R. (2001): Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In: ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, 11-62.

BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart.

BIERMANN, H./RÜTZEL, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart, 11-37.

BLANKERTZ, H. (1960): Die Ungelernten als Problem der Berufsschule. In: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Weinheim, 269-278.

BÖTTCHER, W./KÖSTER, T. (1986): Sozialpädagogik und berufliche Bildung. Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Begleitung benachteiligter Jugendlicher. München.

BOJANOWSKI, A. (1988): Berufsausbildung in der Jugendhilfe. Innovationsprozesse und Gestaltungsvorschläge. Münster.

BOJANOWSKI, A./CARSTENSEN-BRETHEUER, E./KIPP, M. 1996: Jugendliche besser verstehen und ganzheitlich fördern. Frankfurt.

BONIFER-DÖRR, G. (1992): Arbeiten mit dem Förderplan. Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.), Bonn.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/ EMNID-Untersuchung. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.

BRANDT, M. (1996): Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, Basel, 212-227.

BRATER, M. u.a. (1983): Das Projekt JUBA: Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxisberichte aus Modellversuchen. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 17, Berlin.

BRAUN, F. u. a. (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München.

BRAUN, F. (2000): Übergangshilfen – Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren? In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 35-48.

BRAUN, F. (2002): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 761-774.

BREUER, K.H. (2002): Jugendsozialarbeit in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (1945 – 1965). In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Bd. 1, (2. Aufl.), Münster, 47-83.

BROSI, W./BRANDES, H. (2003): Berufsbildungsforschung. In: CRAMER, G./SCHMIDT, H./WITTEW, W. (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. Aufgaben, Konzepte, Handlungsbeispiele. Bd. 4. Köln, 1-22.

BYLINSKI, U. (2001): Die Förderung von Selbstvertrauen als Qualitätsindikator zur Beurteilung von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, 87-164.

BYLINSKI, U. (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Bielefeld.

CHRISTE, G. u. a. (2002): Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Oldenburg.

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hrsg.). (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.

DIETZ, G.-U. u. a. (1997): „Lehre tut viel...“. Berufsplanung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster.

ECKERT, M. u.a. (2000): Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen. Darmstadt.

ECKERT, M. (1989): Lernen und Entwicklung in Maßnahmen. Zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und Förderlehrgänge im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher in der Problemregion Duisburg. Opladen.

ELLGER-RÜTTGARDT, S. (1982): Berufsvorbereitende Maßnahmen für behinderte Jugendliche. In: Bleidick, U./ELLGER-RÜTTGARDT, S. (Hrsg.): Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher. Stuttgart, 107-128.

ENGGRUBER, R. (1989): Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Köln

FELBER, H. (Hrsg.) (1996): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München.

FELD, J. (1981): Mädchen ohne Ausbildungsverhältnis als Problem der Berufsschule. Anspruch und Wirklichkeit des Berufsvorbereitungsjahrs im Alltag weiblicher Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen. Münster.

FEUERSTEIN, T. (1991): Zielgruppenanalyse in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Wiesbaden.

FRIEBEL, H. (Hrsg.) (1983): Von der Schule in den Beruf. Alltagserfahrung Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Opladen.

FRIEDEMANN, H.-J./SCHROEDER, J. (2000): Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zu beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm.

FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 2, (2. Aufl.). Münster.

FÜLBIER, P. (2002): Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In: FÜLBIER P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 1, (2. Aufl.). Münster, 486-503.

FÜLBIER, P./SCHAEFER, H.-P. (2002): Jugendsozialarbeit im kommunalen Kontext. In: FÜLBIER P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 1, (2. Aufl.). Münster, 281-294.

GALUSKE, M. (1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld.

GALUSKE, M. (1998): Abkehr von der „Heiligen Kuh“! Jugendberufshilfe nach dem Ende der Vollbeschäftigungsideologie. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Heft 1, 6-14.

GESSNER, T. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster.

GIEST-WARSEWA, R. (2000): „Irgendwie könnt's schon besser sein...“. Lebensverläufe junger Männer aus unteren Bildungsgängen. In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 49-57.

GÖGERCIN, S. (1998): Zielgruppen der Jugendsozialarbeit – Ergebnisse einer regionalen Untersuchung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Jg. 49, 131-135.

GÖGERCIN, S. (1999): Jugendsozialarbeit. Eine Einführung. Freiburg.

GÖHRLICH, H. (2001): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil I. In: ZBW, Jg. 97, Heft 4, 561-583.

GÖHRLICH, H. (2002): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil II. In: ZBW, Jg. 98, Heft 3, 433-460.

GREINERT, W.-D./WIEMANN, G. (Hrsg.) (1992): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe: Analysen und Beschreibungen. Baden-Baden.

HACKL, I./ANGERMEYER, M. (1979): Rehabilitation durch Arbeit. Eine qualitativ-empirische Studie zur Arbeitssituation von Patienten einer sozialpsychiatrischen Ambulanz. Weinheim, Basel.

HAUNERT, F./LANG, R. (1994): Arbeit und Integration. Zur Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit am Beispiel von Projekten freier Träger. Frankfurt am Main.

HECKHAUSEN, J./TOMASIK, M. J. (2002): Get an apprenticeship before school is out: How german adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. In: Journal of Vocational Behavior. 60 (2), 188-219.

HEINZ, W. R./KRÜGER, H./RETTKE, U./WACHTVEITL, E./WITZEL, A. (1987). „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. (2 Aufl.). Weinheim.

HENNIGE, U./STEINHILBER, B. (2000): Chancengeminderte junge Frauen beim Übergang ins Erwerbsleben: Das BVJ – Frust oder Chance? In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 59-82.

HERRMANN, M. (2002): Bibliographie Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe 1900-2000. Köln.

HEYN, S./SCHNABEL, K. U./ROEDER, P. M. (1997): Von der Options- zu der Realitätslogik. Stabilität und Wandel berufsbezogener Wertvorstellungen in der Statuspassage Schule – Beruf. In: MEIER, A./RABE-KLEBERG, U./RODAX, K. (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit `97. Transformation und Tradition in Ost und West. Opladen, 281-305.

HILLER, G. G. (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen (3. Aufl.). Langenau-Ulm.

HILLER, G. G. (1997): Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang ins Beschäftigungssystem. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, 39-60.

HÖFER, R./STRAUS, F. (1993): Von Beginn an ohne Chance? Benachteiligte Jugendliche und Integrationshilfen der berufsbezogenen Jugendhilfe. München.

HÖHN, E. (Hrsg.) (1974). Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation. (Bd. 13). Kaiserslautern.

INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT HANNOVER (1994): Situation und Verbleib von Schülerinnen und Schülern des Berufsvorbereitungsjahres in Niedersachsen. Hannover.

KELL, A. u. a. (1984): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsgrundbildung. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen. 2 Bd., Soest.

KETTER, M. (2002): Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. 2. Bd., Münster, 821- 826.

KLEMM, K. (1991): Jugendliche ohne Ausbildung: Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 37, 887-898.

KLOAS, P. W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

KOHLHEYER, G./WESTHOFF, G./SCHIEMANN, M. (1983): Berufsvorbereitung – was kommt danach? Ergebnisse der ersten Welle einer Repräsentativerhebung im Herbst 1980 bei Absolventen des Jahrgangs 1979/80. Heft 54. Berlin.

KRAFELD, F.-J. (1989): Anders leben lernen. Von berufsfixierten zu ganzheitlichen Lebensorientierungen. Weinheim, Basel.

KRAFELD, F.-J. (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen.

KRAFELD, F.- J. (1997): Mit Desintegrationsrisiken leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. In: Sozialmagazin, Heft 9, 30-37.

LAPPE, L. (1999): Berufliche Chancen Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 26, 30-39.

LEX, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Bd. 3. München.

LEX, T. (2002): Individuelle Beeinträchtigungen und soziale Benachteiligung – eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Bd. I. Münster, 469-485.

LIPPEGAUS, P. (1994): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Jugendberufshilfe und Berufshilfe. Bonn.

MÖLLEMANN, J. W. (1990): Veränderte Anforderungen an Qualifikationen. In: Der Arbeitgeber, Heft 4, 153-154.

MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München.

MÜNDER, J. u. a. (2000): Kooperation zur Förderung benachteiligter Jugendlicher – Zusammenwirken von Jugend- und Bildungs-/Berufsbildungspolitik zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher – Gutachten der BBJ Servis GmbH für Jugendhilfe. Bonn.

NICASE, I./BOLLENS, J. (2000): Ausbildungs- und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Dt.Jugendinst., Arbeitspapier 5/2000 aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München, Leipzig.

NICKOLAUS, R. (2003): Berufsbildungsforschung in Modellversuchen. Befunde des Projekts „Innovations- und Transfereffekte in Modellversuchen in der beruflichen Bildung“. ZBW, 99. Jg., Heft 2, 222-231.

NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (1994): Benachteiligter Jugendliche in berufsbildenden Schulen. Innovative Ansätze, Konzepte und Modelle für Fördermaßnahmen in Niedersachsen. Hildesheim.

NOLTE, H./RÖHRS, H.-J./STRATMANN, K. (1973): Die Jungarbeiter als Problem der Berufsschule. In: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 22. Ratingen, 141-205.

PETERMANN, F./PETERMANN, U. (1992): Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. (3. Aufl.). Weinheim.

PETERSEN, W. (2003): Berufliche Fähigkeiten – Social Skills. Berufsvorbereitung in Deutschland und Großbritannien im Vergleich. Diss. Phil., Flensburg.

POPP, J. (1993): Materialien zur Ausbildung benachteiligter Jugendlicher. Berlin.

RAAB, E. u. a. (1996): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München.

RADEMACKER, H. (1999): Hilfen zur beruflichen Integration, München.

RATSCHINSKI, G. (2000): Selbstkonzept und berufliche Ambitionen und Orientierungen. Individuelle und differentielle Entwicklungen und Kompromissbildungen. In: STRAKA, G. A., BADER, R./SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen, 77-86.

RATSCHINSKI, G. (2001): Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche. In: ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, 165-196.

REIS, C. (2003): Hartz-Gesetzgebung – Was wird aus benachteiligten jungen Menschen. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Heft 2, 70-75.

RÜTZEL, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMAYER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 109-120.

RÜTZEL, J. (1999): Berufliche Bildung und Benachteiligte – Strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, 72-88.

SATERDAG, H./STEGMANN, H. (1980): Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse der Basiserhebung einer Längsschnitt-Untersuchung. (BeitrAB 41). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

SCHIERHOLZ, H. (2001): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover.

SCHMITT-ROTERMUND, E./VONDRACEK, F.W. (1999): Breadth of interest, exploration, and identity development in adolescence. In: Journal of Vocational Behavior 55, 298-317.

SCHOBER, K. (1992): Prognosen zur Entwicklung des Ausbildungsmarktes und des Wandels in den Qualifikationsstrukturen. In: JUGENDHILFEVEREIN FÜR AUS- UND FORTBILDUNG IN KASSEL E.V. (Hrsg.): „Ausgegrenzt und abgeschoben“ – Zur Situation bildungs- und sozial benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Kassel, 5-23.

SCHROER, C. (1991): Wenn Schulverweigerer eine Lehre machen. Erfahrungen und Konzepte für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf. Heidelberg.

SECKINGER, M. u. a. (1998): Situation und Perspektiven der Jugendhilfe. Eine empirische Zwischenbilanz. München.

SEUBERT, R. (1984): Jugendliche außerhalb der Lehre – Zur Genese des Jungarbeiterproblems. In: KELL, A. u. a. (Hrsg.): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsgrundbildung. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen. Bd. 1. Soest, 193-221.

SCHWEIKERT, K. (1974): Sozioökonomische Analyse der Jungarbeiter. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen. Das Beispiel der Jungarbeiter. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 28. Hannover, 21-31.

SILBEREISEN, R. K./ZINNECKER, J. (Hrsg.) (1999): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim.

STAUBER, B./WALTHER, A. (2000): Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligtenprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren . Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 17-34.

STURZEBECKER, K./KLEIN, W. (1983): Berufsausbildung im Erziehungsheim. Ein Integrationsmodell wird erprobt. Weinheim.

TESSARING, M. (1991): Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 45 ff.

TESSARING, M. (1994): Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. Eine erste Aktualisie-

rung der IAB/Prognos-Prognose 1989/91. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 5-19.

THIERSCH, H. (2002): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: FÜLBIER P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 2. (2. Aufl.), Münster, 777-789.

WALTHER, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim, München.

WEBER, S. (2001): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen und institutionelle Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen.

WEIBLEN, E. (1997): Kooperation von Berufsschule, Betrieb, Berufsberatung und ausbildungsbegleitenden Hilfen. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, 200-211.

WOLF, F. u.a. (1986): Berufsvorbereitende Maßnahmen. Regionale Analyse und Maßnahmenvorschläge, Marburg: Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

ZÄNGLE, M. (1988): Junge Arbeitslose im Berufspraktischen Jahr. Soziale Qualifikationen und individueller Maßnahmenerfolg. Berlin.

ZIELKE, D. (1999): Wirtschafts-Modellversuche zur Förderung der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart, 76-88.

ZIELKE, D./LEMKE, I./POPP, J. (1986): Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxisberichte aus Modellversuchen. Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 23. Berlin.

ZIELKE, D./LEMKE, I./POPP, J. (1989): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher – Anspruch und Realität. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 94. Berlin.

ZIELKE, D./LEMKE, I./POPP, J. (1991): Die betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Befunde zur Ausbildungspraxis in Handwerks- und Industriebetrieben. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 130. Berlin.