

Arnulf Bojanowski
Günter Ratschinski
Peter Straßer
(Hrsg.)

30

Forschung

Konferenzen

Studientexte

Diesseits vom Abseits

**Studien zur beruflichen
Benachteiligtenförderung**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Arnulf Bojanowski
Günter Ratschinski
Peter Straßer
(Hrsg.)

Diesseits vom Abseits

**Studien zur beruflichen
Benachteiligtenförderung**



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 30

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Peter Röben, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat

Friedhelm Eicker, Rostock
Peter Gerds, Bremen
Richard Huisinga, Siegen
Klaus Jenewein, Karlsruhe
Martin Kipp, Hamburg
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Joseph Pangalos, Hamburg-Harburg
Günter Pätzold, Dortmund
Klaus Rütters, Hannover
Josef Rützel, Darmstadt
Georg Spöttl, Flensburg
Peter Storz, Dresden

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2005
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 3-7639-3402-2

Bestell-Nr. 60.01.692

Inhalt

Einleitung 5

I. Forschung, Politik und Status quo

Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und
Strukturierungen..... 10

Arnulf Bojanowski, Peter Eckardt & Günter Ratschinski

Viele Daten – (zu) wenig Erkenntnis? Zum Wert der empirischen
Benachteiligtenforschung für die Pädagogik..... 41

Günter Ratschinski

Die berufliche Benachteiligtenförderung – eine vorrangige
bildungspolitische Gestaltungsaufgabe 72

Erhard Schulte

II. Individuelle Förderungsansätze

Wege zum Verstehen – reflektiertes Lehren und Lernen in der beruflichen
Benachteiligtenförderung 85

Peter Straßer

Kompetenzen von Nirgendwoher? Zur historischen Dimension von
„Benachteiligung“ und „Begabung“ 111

Martin Koch

Kompetenzen feststellen und entwickeln. DIA-TRAIN: Eine Diagnose-
und Trainingseinheit für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf..... 130

Petra Lippegaus

Produktionsschule – ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem
Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V. 151

Cortina Gentner

III. Berufsvorbereitung

Schulische Berufsvorbereitung und kooperative duale Ausbildung – Das
Modell BAVKA 175

Christine Buchholz

Einzelfallförderung im Niedersächsischen Berufsvorbereitungsjahr – Eine Aktenanalyse	189
<i>Anne Apel-Hieronymus, Sabine Bretschneider & Kai Kobelt</i>	
Berufsvorbereitungsansätze in Deutschland und Großbritannien im Vergleich	206
<i>Wiebke Petersen</i>	
IV. Berufsausbildung	
Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zum Teilezurichter in einer dual-kooperativen Berufsfachschule.....	222
<i>Udo Borchers, Klaus Rütters</i>	
Geschäftsprozessorientierte Ausbildung in der Informations- und Telekommunikationstechnik – Ergebnisse aus einem Modellprojekt	242
<i>Michael Tärre</i>	
Berufsausbildung in theoriegeminderten Metallberufen – Bericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs	263
<i>Jörg Bickmann, Volker Jaedicke & Martin Koch</i>	
V. Professionalisierung	
Kompetenzanregung beim Fachpersonal in der Benachteiligtenförderung – Zum Modellversuch „Lernorte im Dialog“	280
<i>Christine Buchholz, Angela Haubner</i>	
„Lernende Organisation“ und Eingliederungspädagogik – Qualifizierung des Fachpersonals in einer Werkstatt für behinderte Menschen.....	304
<i>Angela Haubner, Susanne Batram & Martin Brinkmann</i>	
VI. Konstruktion und Strukturierung	
Nachhaltigkeit in der Benachteiligtenförderung – Nutzung des Expertenwissens einer Akteurskonferenz	317
<i>Arnulf Bojanowski, Maren Mutschall & Bernd Reschke</i>	
Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche	330
<i>Arnulf Bojanowski</i>	
Die Autoren	363

Einleitung

Unser Band beschäftigt sich mit jungen Menschen, die die Fachöffentlichkeit als „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ bezeichnet. Diese Gruppe Jugendlicher gibt es schon seit vielen Jahren. Deutschland lebt aber inzwischen mit der Tatsache, dass bis zu 15 % bis 20 % eines Alterjahrgangs durch Ausgrenzung bedroht sind. Diese Heranwachsenden werden oft selber mit ihren individuellen Problemen nicht fertig, vor allem aber: sie haben am Arbeitsmarkt geringe (oder gar keine) Chancen mehr. Empirische Untersuchungen können vielfach zeigen, dass die Übergänge dieser Heranwachsenden in die berufliche Schule, in die Berufsausbildung oder gar in Erwerbsarbeit extrem prekär verlaufen.

Welche Möglichkeiten einer beruflichen Förderung haben solche Jugendliche? Damit befassen wir uns hier im „Fachgebiet für Sozialpädagogik“ am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover. Es geht um die Ausbildung von Berufsschullehrern, die im schulischen Berufsvorbereitungsjahr mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten werden, sowie um empirische und theoretische Arbeiten zur Benachteiligtenförderung. Und wir wissen dabei nur zu deutlich, in welchem einem desperaten, unübersichtlichen und fachlich unerschlossenen Feld wir uns bewegen. Schon ein Blick in das Inhaltsverzeichnis unseres Buches kann dies verdeutlichen: An unterschiedlichsten Lernorten wird mit differierenden Zielsetzungen und Methoden versucht, den individuellen Förderbedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden. Politische, wirtschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Institutionen beschäftigen sich damit, benachteiligten Jugendlichen Perspektiven „Diesseits“ vom „Abseits“ zu bieten. Sucht man nach Strategien, nach Politikentwürfen, nach Orientierungen – man findet keine Struktur innerhalb einer hoch ausdifferenzierten Förderlandschaft. Die betroffenen Jugendlichen selbst sind völlig überfordert, sich einen Überblick im „Förderdschungel“ zu verschaffen. Aber wir alle sind gefordert: die Wissenschaft, die Pädagogik, die Politik. Lassen sich Pfade durch diesen Dschungel schlagen, um das Gebiet zu erkunden und zu strukturieren? Dies war eine der zentralen Fragen, die immer wieder in Gesprächen mit Kollegen, Studierenden und Mitdiskutanden auftauchte. Der Band will eigene fachliche Entwicklungslinien, aber auch Impulse von außen ein Stück weit zusammenführen.

Zunächst will das Buch die bestehende Komplexität des Benachteiligtenfeldes exemplarisch – zumeist auf Basis eigener Untersuchungen – entfalten und anhand unterschiedlichster Beiträge konkretisieren. Der erste Abschnitt – *Forschung, Politik und Status quo* (I) – gibt eine Einführung in das Problemfeld. Danach liefern die Aufsätze im nächsten Abschnitt verschiedene Einblicke in *individualisierende Förderansätze* (II). Die nächsten beiden Abschnitte behandeln die Themen *Berufsvorbereitung* (III) und *Berufsausbildung* (IV). Danach geht es um *Professionalisierungswege* (V) und schließlich will der abschließende Teil –

Konstruktion und Strukturierung (VI) – für den Benachteiligtenbereich eine strukturierende Übersicht vorschlagen.

I. Im ersten Beitrag dieses Abschnitts sichten *Arnulf Bojanowski*, *Peter Eckardt* und *Günter Ratschinski* das heterogene Feld der Benachteiligtenförderung. Zwar bestehen seit mehr als 25 Jahren vielfältige Bemühungen, die berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher zu fördern, aber dennoch, trotz vielfältiger Erfahrungen und Erfolge konstatieren die Autoren: „In diesem Feld gibt es viel zu wenig gesichertes Wissen“! In ihrem Überblick über Forschungsinhalte, -disziplinen und -orte geben die Autoren einen differenzierten Einblick in das Forschungsfeld der Benachteiligtenförderung, das sich ohne erkennbare Systematik und Struktur generiert. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch *Günter Ratschinski* in seiner Analyse, die in einem weit gespannten Zugriff 40 Jahre empirische Forschung in der beruflichen Benachteiligtenförderung rekonstruiert. Seit den 60er Jahren liegen zwar besonders soziologische Forschungen vor, die für die Politik Anregungen und Daten zur Abschätzung des Bedarfs für politische, soziale und pädagogische Maßnahmen lieferten. Ingesamt aber – so die kritische These – waren die Untersuchungen in ihrer Tendenz zu pragmatisch und deskriptiv und leisteten keine systematische Hypothesengenerierung. Forschungsbemühungen in diesem Feld müssten erst einmal bestimmte Basisergebnisse systematisch zur Kenntnis nehmen. Neben diesen Forschungsdesideraten müssen aber auch im bildungspolitischen Feld tiefgreifende Probleme konstatiert werden, die *Erhard Schulte* herausarbeitet. Er macht deutlich, dass Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung Benachteiligter als ein zusammenhängendes Handlungsfeld und als „Daueraufgabe“ beschrieben werden müssen. Aus langjähriger bildungspolitischer Erfahrung fordert Erhard Schulte eine Finanzierung aus allgemeinen Steuermitteln, eine bessere Transparenz und Verlässlichkeit der Berufsausbildungsvorbereitung, sowie eine Neuausrichtung der beruflichen Förderung während des Ausbildungsprozesses.

II. Im zweiten Abschnitt richtet sich der Blick auf die Jugendlichen und ihre spezifischen - eine *individualisierende Pädagogik* einfordernden - Bedarfslagen. *Peter Straßer* untersucht Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens bei benachteiligten Jugendlichen. Der Beitrag gehört in den Bereich der empirischen Lehr-Forschung, die bisher solche Themen nahezu unbearbeitet gelassen hat. Straßer führte mit Auszubildenden und mit einer Berufsvorbereitungsklasse ein vierwöchiges, in den normalen Unterricht integriertes Training durch, in dem verschiedene Methoden „reflektiert-regulierten“ Lernens vermittelt werden sollten. Peter Straßer beschreibt Merkmale des Lernverhaltens von Schülern mit Lernproblemen und diskutiert Konzepte selbstregulierten Lernens, v. a. der Metakognition. Der Beitrag von *Martin Koch* nimmt mit subtilen Beobachtungen und fast schonungslosen Selbstreflexionen den Jungen „Ben“ zum Anlass, die üblichen Vorstellungen gerade von Pädagogen über „Benachteiligung“ in Frage zu stellen. Ben zeige in der praktischen Tätigkeit einer Autowerkstätte etwas,

was sich mit „flow“ (etwa: Versenkung) umschreiben lässt und er findet dort einen Ort, in dem er sein „flow“ entfalten kann. Mithin müsse danach gesucht werden, was diesen Jugendlichen eigen ist. Martin Koch misst den familialen Zusammenhängen zur Herausbildung eines spezifischen Habitus und den über Generationen hinweg tradierten Interaktionsformen eine große Bedeutung bei. *Petra Lippegau*s stellt in ihrem Text zentrale Ergebnisse aus der Implementationsphase des Diagnose- und Trainingsprogramm DIA-TRAIN vor, ein Konzept, für das das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) verantwortlich zeichnet. DIA-TRAIN lässt sich als eine Kombination aus Verfahren beschreiben, die Anleihen in der Förderdiagnostik, Assessment-Center, Beobachtertrainings, Verhaltenstherapie und Sozialpädagogik machen. *Petra Lippegau*s beschreibt die Entwicklung und die Konzeption des Verfahrens und berichtet abschließend über erste Anwendungsergebnisse in der Praxis der Benachteiligtenförderung. Der letzte Beitrag in diesem Block – von *Cortina Gentner* – greift ein aktuelles Problem auf: Schulverweigerung. Aktuelle Zahlen und wissenschaftliche Definitionsvorschläge zeigen, dass neben der Institution Schule die Familien und das soziale Umfeld eines Schülers gefragt sind. Betroffen sind besonders Jugendliche aus bildungs- und einkommensfernen Schichten, aber auch Jugendliche aus Zuwandererfamilien, vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder oder Klassenwiederholer. Ein alternatives Angebot bietet das Modellprojekt „Auf Kurs“ in Kassel, das durch produktive Tätigkeit in Werkstätten, Orientierung an arbeitsweltlicher Realität und Ganzheitlichkeit diese Zielgruppe ansprechen will.

III. Die Beiträge des dritten Abschnitts rücken innovative Organisationsformen der *Berufsvorbereitung* in den Fokus. *Christine Buchholz* demonstriert anhand der Ergebnisse einer Modellberufsvorbereitung, dass die Einbeziehung ausgehnter Praxisanteile in die Berufsvorbereitung die Übernahmequoten in eine Ausbildung deutlich erhöhen und die Abbrecherquoten senken kann. Bei dem Modell BAVKA kooperieren Berufsschule und Praktikumsbetriebe eng miteinander. Der Praktikumsbetrieb wird nach erfolgreich absolviertem Berufsvorbereitungsjahr auch der Ausbildungsbetrieb. Der Beitrag von *Anne Apel-Hieronymus*, *Sabine Bretschneider* und *Kai Kobelt* beschreibt auf Basis von ca. 40 Akten aus einem niedersächsischen Bezirk einen wichtigen Ansatz einer individuellen Förderplanung, nämlich die sog. „Einzelfallbezogene Förderung“ im niedersächsischen BVJ. Dieser Förderansatz geht über schulisches Lernen im BVJ insofern hinaus, als hier auch andere Lernorte wie Jugendwerkstätten oder Betriebe als Orte der Einzelfördermaßnahme explizit vorgesehen sind. Inwieweit ein Blick über den Zaun Möglichkeiten von anderen Berufsbildungssystemen zu lernen bietet, umreißt *Wiebke Petersen*. Sie vergleicht Berufsvorbereitungskurse in Großbritannien und Deutschland anhand eines elaborierten Kategoriensystems aus Prinzipien handlungsorientierten und situierten Lernens. Deutlich werden unterschiedliche Zielsetzungen. In englischen Life-Skill-Trainings steht Per-

sönlichkeitsförderung im Vordergrund, in deutschen Berufsvorbereitungsmaßnahmen Beruf, Berufswahl und berufliche verwertbare Qualifizierungen. Der Übergang von der Schule ohne Ausbildung in die Erwerbsarbeit ist in Großbritannien normal, erst ab 21 gibt es einen Anspruch auf Mindestlohn und formale Qualifizierungen erhöhen die Arbeitsmarktchancen nicht in dem Maße wie in Deutschland.

IV. Der vierte Abschnitt untersucht verschiedene Ansätze der *Berufsausbildung* benachteiligter und behinderter Jugendlicher. Der Beitrag von *Udo Borchers* und *Klaus Rütters* beschreibt Möglichkeiten benachteiligter Jugendlicher, außerhalb des regulären Ausbildungsmarktes eine anerkannte berufliche Qualifizierung zu erlangen. Bei der Ausbildung zum Teilezurichter wurde eine Kooperation von Berufsfachschule und Ausbildungsbetrieb vereinbart. Der Schulversuch macht deutlich, dass besonders die betriebliche Realität mit ihrer Produktionsnähe, ergänzt durch eine umfassende sozialpädagogische Betreuung eine schulische Ausbildung und persönliche, individuelle Qualifizierung ermöglicht. Einen Blick auf benachteiligte und behinderte Jugendliche im Informations- und Kommunikationsbereich wirft *Michael Tärre*. Sein Bericht über ein Projekt an einem Berufsbildungswerk über eine Behindertenausbildung (Informatikkaufleute, IT-Systemelektroniker) verweist auf die Bedeutung des didaktischen Arrangements. Expertenbefragungen arbeiteten die neuen Anforderungen heraus: Die Betriebe wünschten sich vor allem selbstständige Mitarbeiter mit beruflicher Problemlösekompetenz. Mit dem Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben wurden betriebliche Geschäfts- und Arbeitsprozesse identifiziert und diese dann für die Ausbildung didaktisch-methodisch gestaltet. Auch *Jörg Bickmann*, *Volker Jaedicke* und *Martin Koch* beschreiben einen Ansatz, benachteiligte Jugendliche individuell und adäquat innerhalb einer Berufsausbildung (nach § 48 BBiG) zu fördern. In enger Zusammenarbeit der Träger der betrieblichen Ausbildung und der Lehrkräfte der Berufsschule wurde ein aufeinander bezogenes und abgestimmtes Curriculum entwickeln, das neben allgemeinen und fachspezifischen Ausbildungsinhalten vor allem individuelle Förderaspekte enthält.

V. Der Abschnitt „Professionalisierung“ rückt die Qualifizierung unterschiedlicher Fachleute in den Betrachtungsfokus. Für den Modellversuch „Lernorte im Dialog“ (LiDo) skizzieren *Christine Buchholz* und *Angela Haubner* einen Ansatz, in dem der Dialog und die damit verbundene Kooperation zwischen den in der beruflichen Benachteiligtenförderung Tätigen mit ihren unterschiedlichen Professionen im Mittelpunkt steht. Das LiDo-Weiterbildungskonzept zielt auf Lehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder aus (niedersächsischen) Berufsschulen und Einrichtungen freier Träger. Es zeigt sich, dass trotz unterschiedlichster Professionen und Tätigkeitsbereiche übergreifende Kooperationen und Schritte auf dem Weg zu einem gemeinsamen Professionsverständnis möglich sind. Einen stärker organisationsbezogenen Ansatz verfolgt die Maßnahme in einer Werkstätte für behinderte Menschen. *Angela Haubner*, *Susanne Batram* und *Martin Brinkmann*

berichten über eine Weiterbildung, die das selbstständige Lernen und den eigenen Lernprozess in den Mittelpunkt stellt. Die „Hannoverschen Werkstätten“, eine Werkstatt für über 800 behinderte Menschen, hatten sich entschlossen, durch einen internen Weiterbildungsprozess die Fachanleiter jeweils ein Jahr lang mit Prinzipien einer „lernenden Organisation“ vertraut zu machen. Schon die Erfahrungen und Ergebnisse des ersten Durchgangs sind sehr ermutigend.

VI. Der letzte Abschnitt schließt und strukturiert gleichsam das Feld der Benachteiligtenförderung. *Arnulf Bojanowski*, *Maren Mutschall* und *Bernd Reschke* berichten über Ergebnisse einer hannoverschen Akteurskonferenz zum Thema Nachhaltigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Zu den Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie der Agenda 21, dem Abschlussdokument der UN-Konferenz „Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro 1992, stellten die Akteurskonferenz Themen zusammen und bearbeitete sie in thematischen Workshops. Das Fazit der Autoren fällt angesichts der Tatsache, dass die ökonomische Dimension der Benachteiligtenförderung kaum Nachhaltigkeit verspricht, skeptisch aus. Der Aufsatz über Nachhaltigkeit bezieht verschiedenste Kriterien ein, ohne sie systematisch zu verdichten. Dies will der abschließende Beitrag von *Arnulf Bojanowski* angehen. Anhand eines „Drei-Waben-Modells“ mit achtzehn, mehrdimensionalen, ausdifferenzierten Felder versucht der Autor, auf Basis der fachlichen Diskurse und in Einordnung der verschiedenen pädagogischen Konzepte, die Vielfalt und die teils damit verbundene Unübersichtlichkeit der Benachteiligtenförderung zu strukturieren und fassbar zu machen. Im Rekurs auf die tangierenden Pädagogiken Berufs-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik wird sichtbar, dass für die Kompetenzanregung benachteiligter Jugendlicher eine eigenständige Konzeption gefunden werden muss. Bojanowski schlägt dafür den Term „berufliche Förderpädagogik“ vor. Dieser Strukturierungsansatz versteht sich als ein heuristischer Vorschlag. Gerade Außenstehende könnten das Modell nutzen, um die unübersichtliche und unbefriedigende fachliche Situation in der Benachteiligtenförderung besser einzuordnen. Der Beitrag versteht sich aber auch als Aufforderung an die Fachszene, das Feld strukturell zu erfassen.

Hannover im Mai 2005

Arnulf Bojanowski

Günter Ratschinski

Peter Straßer

Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen

Arnulf Bojanowski, Peter Eckardt & Günter Ratschinski

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 der Bundesanstalt für Arbeit 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 die Wissenschaft entsprechend reagiert hat. So hatte z. B. der so genannte 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 Publikation dazu nutzen, unsere vorläufigen Ergebnisse darzustellen. Daher freuen wir uns, wenn sich viele Leser daran beteiligen, unsere Annäherungen zur Forschung in der Benachteiligtenförderung zu erweitern, um die Situation durchschaubarer zu machen (siehe zum Forschungsertrag auch Ratschinski 2005, in diesem Band). Mittelfristig wäre an einen Textkorpus zu denken, in dem die wichtigsten 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 Benachteiligtenbegriff hat sprachliche Verwendungen wie *Ungelehrnte*, *Jungarbeiter* oder *Randgruppen* weitgehend abgelöst. „Benachteiligte“ ist der offiziell im KJHG (SGB VIII) und im SGB III benutzte Gesetzesbegriff (zur Definition und Abgrenzung vgl. Schierholz 2001). 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 anerkannte Berufsausbildung handelt. In den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen signalisieren andere Bezugskategorien wie *Jugendsozialarbeit* (Füllbier, Münchmeier 2002; Hermanns 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, betriebliche 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 erschweren 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* sind 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 bestimmbareren 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 oft ihr Scheitern, das eher aufgrund äußerer Umstände zustande kam, als individuelles Scheitern 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 der Bundesagentur für Arbeit mit bundesweit über 136.000 Jugendlichen (BMBF 2003, 152). Damit kommt man auf die 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 soziologisch und erziehungswissenschaftlich bisher nicht angemessen aufgeklärt. Sicherlich ist sie ein Signal einer völlig veränderten 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 waren 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 Altersjahrgangs zu senken. Aber neuere Untersuchungen zeigten, dass der erwartete Rückgang nicht eintrat. 1991 betrug der Anteil 14 % und 1999 11 % „Die Ungelerntenfrage löst sich nicht von selbst“ (Rützel 1995, 111), kann man zusammenfassend diese Entwicklung formulieren.

Die Benachteiligtenfrage lässt sich damit zunächst und zuerst als ein *Problem des Arbeitsmarktes* erörtern: Während die Erwerbsarbeitsgesellschaft der 50er und 60 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 die Benachteiligtenförderung seit 1990 „unter der Hand“ zu einer entscheidenden Sozialisations- und Bildungsinstanz für einen gewichtigen 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 „lebende 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 be-

trieben. 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 Fülbi 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; Krafeld 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 (Krafeld 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 Herkunft der Jugendlichen (vor allen 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 fokussiert 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 sind zur Benachteiligtenfrage 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 Förderkontext 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 Benachteiligten-

förderung und -forschung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: in den Sozialwissenschaften Armutsforschung, Jugendsoziologie, Arbeits- und Industriosociologie 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.

Zusammenfassende Thesen

- Es gibt keine genuine „Zuständigkeit“ in der Erziehungswissenschaft für die Benachteiligtenförderung und die Benachteiligtenforschung.
- Wichtige fachliche Beiträge zur Benachteiligtenforschung kommen mit unterschiedlicher Intensität vor allem aus der Sonder-, Sozial- und Berufspädagogik.
- Kein benachbarter Forschungsbereich hat sich bisher grundsätzlich mit der Benachteiligtenförderung auseinandergesetzt. Die jeweiligen Beiträge sind vielfältig einsetzbar; vermisst wird ein eigenständiger Ansatz zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenforschung.
- Leider hat das Wissenschaftssystem, genauso wie Politik und Gesellschaft, die Dramatik des beruflichen und sozialen Abkoppelns von 20 Prozent einer Generation zu wenig zur Kenntnis genommen oder gar bearbeitet.

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

Zwar sind seit 1980 erhebliche Finanzmittel in die Benachteiligtenförderung geflossen; die bildungspolitischen Entscheidungen beruhen aber meist auf prak-

tischen 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. In den 30 Jahren Benachteiligtenforschung ist eine Fülle konzeptioneller Ansätze entstanden (Zielke, Lemke, Popp 1986). Durch die vom BIBB initiierten Modellversuche und die entsprechenden wissenschaftlichen Begleitungen konnte eine Fülle von produktiven Anregungen für die Benachteiligtenförderung gewonnen und wieder in die Praxis des „Benachteiligtenprogramms“ eingespeist werden. 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 so genannte 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 90ern 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“, dem „freiwilligen sozialen 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 zum einen 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 CE-DEFOP*. 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 Arbeitskreisen 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 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. Benachteiligtenforschung 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* zu nennen. Alle drei Institute haben z. T. seit über 20 Jahren den Aufbau der Benachteilig-

tenförderung 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: Lippegauß 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 Jahren, „Bad Boll“ in den 90er Jahren – und hier bildungspolitische Entscheidungen auf den Prüfstand gestellt werden. Diese „Diskursorte“ sind nicht unter „Forschung“ zu subsumieren, gleichwohl leisten sie für die Forschung die wichtige Rolle des Entwickelns von Fragestellungen und des Debattierens von „Hypothesen“.

Zusammenfassende Thesen

- Eine strukturierte, koordiniert organisierte und mit ausreichend finanziellen Mitteln ausgestattete berufspädagogische Benachteiligtenforschung steht noch aus.
- Forschungsorganisatorisch sind keine klaren Konturen zu verzeichnen. Forschung wird zumeist fragmentarisch, kurzfristig und meist nur von einzelnen interessierten Personen oder Institutionen getragen. Dies führte in der Vergangenheit nicht zum Aufbau von Forschungskompetenz.
- Gemessen an den Maßnahmen der Implementations- und Diffusionsforschung kann ein Eindruck von Dezisionismus in der Forschung nicht von der Hand gewiesen werden.

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“ auszudifferenzieren, 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. Mit dieser theoretischen Konzeption bieten sich praxisnahe mikrosoziologische Hypothesen zur Analyse von Lebensläufen benachteiligter Jugendlicher.

2. Eher aus *makro- bzw. bildungssoziologischer* Sicht ist die These vom „stabilen Provisorium“ des Benachteiligtenbereichs aufzufassen. Frank Braun postuliert – zustimmungsfähig – eine allmähliche Eingewöhnung 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; Haurert, Lang 1994; Galuske 1998). Mit weniger elaboriertem, aber analog ausgerichteten 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 (Fülbi, 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 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 theorieinspirierende 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 (Individualisierung, Förderplanung) der Sozialpädagogik (Begleitung, Beratung, Gemeinwesenorientierung) und der Berufspädagogik (Berufsbezug, Arbeitspädagogik) vornimmt. 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 Bildungswesen (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 Elemente zur Theorieentwicklung deshalb entstehen, weil solche Diskurse auf das zentrale Problem 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 weiterem Sinne „theoretisch“. Gleichwohl überraschen die Inkonsistenz der Ansätze in ihrem Bezug zueinander, die geringe wechselseitige Bezugnahme und insgesamt der „rohe“ Zustand des Entfaltens von Theorien.

Zusammenfassende Thesen

- Es gibt keine wissenschaftlich orientierte Theorieproduktion, die auf eine konsistente integrative Durchdringung der Benachteiligtenförderung ausgerichtet ist.
- Die Theorieentwicklung in der Benachteiligtenförderung ist zersplittert und zufällig. Nur im Ausnahmefall werden systematische Theorien generiert, mit denen dann Fragen der Benachteiligtenförderung empirischer Erhärtung zugeführt werden können.

- Theorieentwicklung in der Benachteiligtenforschung hat aber auch Chancen. Nicht unterschätzt werden darf die Bedeutung einer zwar zersplitterten, gleichwohl aber pluralen und produktiven „Diskurslandschaft“. Damit erhöhen sich die Möglichkeiten für theorievorbereitende Konzepte und Hypothesen.

5.2. Empirisch orientierte Forschungen

Die empirischen Forschungsprojekte umfassen sowohl quantitative als auch qualitative Studien über den Status Benachteiligter und v. a. über Übergangsprobleme 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) ungelernter 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 gelangen (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 Fülber 2002). Allerdings waren die beiden BIBB/EMNID-Studien – bei kritischer Sichtung – die einzigen Aufmerksamkeit erregenden Forschungsarbeiten, die im breiteren quantitativen Rahmen auf die bildungspolitisch 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 existiert 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 Ju-

gendlicher 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, Schiemann 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 besticht 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 weiter treibender 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 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 Lehrern im Berufsvorbereitungsjahr (Göhrlich 2001; Göhrlich 2002). Die Ergebnisse solcher Studien signalisieren hohe Reflektionsfähigkeit, Fachlichkeit, Empathie und (im Falle der BVJ-Lehrer) 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 auf die Arbeit in der Benachteiligtenförderung (Christe u.a. 2002) nicht verwundert.

Angesichts der hohen *Qualitätsanforderungen* gerade an die von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Einrichtungen der Benachteiligtenförderung überrascht die geringe Zahl der Studien zu diesem Thema (vgl. Enggruber 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 wenig empirisch untersucht worden ist. Frühe qualitative Studien aus eher aus randständigen Feldern wie berufliche Rehabilitation (Hackl, Angermeyer 1979), Berufsausbildung in der Heimerziehung (Sturzebecher, Klein 1983; Bojanowski 1988), Biographieforschung (Alheit, Glaß 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 Sekundärauswertungen 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 Maßnahmeformen (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 der Basis von Expertenerhebungen definiert.

Zusammenfassende Thesen

- Die bisherigen quantitativen empirischen Forschungen haben deutlich ein Schwergewicht in soziologischer bzw. bildungssoziologischer Ausrichtung, die qualitativen Forschungen lassen keine einheitliche Linie erkennen.
- In der bisherigen Empirie ist besonders die „Übergangsthematik“ in verschiedenen Facetten und in erhellenden empirischen Studien angemessen ausgearbeitet.

- Vermisst wird systematische pädagogische Forschung, mit der Kernbereiche des Benachteiligtensystems kontrolliert überprüft werden.
- Bei den Studien ist keine Struktur, keine gemeinsame Fragestellung, kein systematisches „Oberziel“, keine Koordination von Forschungsfragen, kaum Aufeinanderbeziehen von Studien, sind kaum Replikationen von Untersuchungen und ist selten nur ein Anknüpfen an ältere Studien zu finden.

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 Modellversuchen 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 oder auch die BLK. Modellversuche wurden 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 der Basis eigens eingebrachter Theorien oder empirischer Daten oder auf Praxisanforderungen des jeweiligen Modellversuchs fußend durch.

Zu Anfang waren die Modellversuche, ihre wissenschaftliche Begleitung 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. Den damaligen Moderatoren des Modellversuchsprogramms kam 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 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 von einem externen Programmträger (DLR) koordiniert wird (bzw. in einem Schwerpunktbereich, der Ausbildung von Migranten, von einem zweiten Träger, hier dem BIBB). Um mehr Einheitlichkeit zu sichern, sind in diesem Modellversuchsprogramm 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 Erstcharakter betrieblicher Arbeit und Selbständigkeit 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 zur den Berufsfeldern oder zu Ausbildungsorganisation. So untersuchte in den 80er Jahren in einer damals Aufsehen erregenden 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“ (Dietrich Benner), und dieser Freiraum konnte für veränderte Lernsettings und anregende wissenschaftliche Untersu-

chungen genutzt werden. Es gelang vielfach, dem pädagogischen Randbereich „Benachteiligtenförderung“ wissenschaftlichen Sachverstand einzuspeisen. Durch die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis wurden viele Fragen aufgeworfen und damit Einfluss auf die Gestaltung der Praxis genommen. 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 „hemdsärmlichen“ Vorgehensweisen („Eisen erzieht“) in Benachteiligtenstätten für die Belange der Jugendlichen Sensibilität zu erzeugen oder die Mitarbeiter 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 Pädagogiken 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, muss doch nüchtern konstatiert werden, dass Modellversuche 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).

Zusammenfassende Thesen

- Die Modellversuche haben das Programm einer pädagogischen Ausgestaltung der Förderpraxis durch eine unübersehbare Fülle produktiver Praxisanregungen vielfältig eingelöst.
- Mit dem Konzept der Modellversuchsforschung zeigen sich wissenschaftspolitische Probleme der Benachteiligtenforschung. Der Ertrag der Modellversuche für die Benachteiligtenforschung ist deshalb eher gering einzuschätzen, weil es nicht gelang, tragfähige Systematisierungen zu etablieren.
- Damit steht die bisher praktizierte Begleitforschung zur Evaluation von Modellprojekten auf dem Prüfstand. Modellversuche müssen verstärkt ihren Beitrag zur Entwicklung breit ansetzender Hypothesen und wissenschaftlicher Theorien formulieren.

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: BIBB
- Alheit, P./ Glaß, Ch. (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt & New York: Campus
- Baethge, M./ Hantsche, B./ Pelull, W./ Voskamp, U. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Opladen: Leske + Budrich
- 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. S. 3-17. Münster: Lit
- Baudisch, W./ Bojanowski, A. (Hrsg.) (2002): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster: Lit
- Beck, U./ Brater, M./ Wegener, B. (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt/ Main: Campus
- 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. S. 11-62, Münster: Lit

- Biermann, H./ Bonz, B./ Rützel, J. (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart: Holland & Josenhans
- 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. S. 11-37, Stuttgart: Holland & Josenhans
- Blankertz, H. (1960): Die Ungelernten als Problem der Berufsschule. In: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. S. 269 – 278, Weinheim: Beltz
- Böttcher, W./ Köster, T. (1986): Sozialpädagogik und berufliche Bildung. Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Begleitung benachteiligter Jugendlicher. München: DJI
- Bojanowski, A. (1988): Berufsausbildung in der Jugendhilfe. Innovationsprozesse und Gestaltungsvorschläge. Münster: Votum
- Bojanowski, A./ Carstensen-Bretheuer, E./ Kipp, M. (1996): Jugendliche besser verstehen und ganzheitlich fördern. Frankfurt: GAFB-Verlag
- Bonifer-Dörr, G. (1992): Arbeiten mit dem Förderplan. Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
- BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn: Eigendruck
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/ EMNID-Untersuchung. Bonn: Eigendruck
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Berlin: Eigendruck
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn: Eigendruck
- Brandt, M. (1996): Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. S. 212-227, Weinheim & Basel: Beltz
- 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: BIBB
- Braun, F. u. a. (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: DJI
- 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. S. 35-48, Tübingen: Neuling Verlag

- Braun, F. (2002) : Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. S. 761-774, Opladen: Leske & Budrich
- Breuer, K.H. (2002): Jugendsozialarbeit in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (1945 – 1965). In: Fülbier, P./ Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Bd. 1, Münster, 2. Aufl., S. 47 - 83
- Brosi, W./ Brandes, H. (2003): Berufsbildungsforschung. In: Cramer, G., Schmidt, H./ Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. Aufgaben, Konzepte, Handlungsbeispiele. Bd. 4, S. 1-22, Kap. 10, Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst
- 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. S. 87-164, Münster: Lit
- Bylinski, U. (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Bielefeld: Bertelsmann
- Christe, G. u. a. (2002): Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Oldenburg: IAJ
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim: VCA Acta Humanoria
- Dietz, G.-U. u. a. (1997): „Lehre tut viel...“ Berufsplanung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster: Votum
- Eckert, M. u.a. (2000): Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen. Darmstadt: hiba-Verlag
- Eckert, M. (1989): Lernen und Entwicklung in Maßnahmen. Zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und Förderlehrgänge im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher in der Problemregion Duisburg. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ellger- Rüttgardt, S. (1982): Berufsvorbereitende Maßnahmen für behinderte Jugendliche. In: Bleidick, U./ Ellger- Rüttgardt, E. (Hrsg.): Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher. S. 107–128, Stuttgart: Kohlhammer
- Enggruber, R. (1989): Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Köln
- Felber, H. (Hrsg.) (1996): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München: DJI
- Feld, J. (1981): Mädchen ohne Ausbildungsverhältnis als Problem der Berufsschule. Anspruch und Wirklichkeit des Berufsvorbereitungsjahrs im Alltag weiblicher Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen. Münster: Diss. Phil.
- 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: Westdeutscher Verlag
- Friedemann, H.-J./ Schroeder, J. (2000): Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zu beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm: Vaas
- Fülbier, P. & Münchmeier, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. 2. Aufl., Bd. 2 Münster: Votum
- Fülbier, P. (2002): Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In: Fülbier P./ Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 1, 2. Aufl., S. 486–503, Münster: Votum
- 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., S. 281-294, Münster: Votum
- 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 Vollbeschäftigungsillusion. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. S. 6-14, Heft 1
- Gessner, T. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster: Lit
- 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 S. 49-57 Tübingen: Neuling
- Gögercin, S. (1998): Zielgruppen der Jugendsozialarbeit – Ergebnisse einer regionalen Untersuchung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. S.131-135, Jg. 49
- Gögercin, S. (1999): Jugendsozialarbeit. Eine Einführung. Freiburg: Lambertus
- Göhrlich, H. (2001): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil I, S. 561-583, S. 561-583, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97. Heft 4
- Göhrlich, H. (2002): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil II, S. 433-460, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98. Heft 3
- Greinert, W- D./ Wiemann, G. (Hrsg.) (1992): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe: Analysen und Beschreibungen. Baden-Baden: Nomos.
- Hackl, I./ Angermeyer, M. (1979): Rehabilitation durch Arbeit. Eine qualitativ-empirische Studie zur Arbeitssituation von Patienten einer sozialpsychiatrischen Ambulanz. Weinheim & Basel: Beltz

- Hauert, F./ Lang, R. (1994): Arbeit und Integration. Zur Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit am Beispiel von Projekten freier Träger. Frankfurt a. M: Peter Lang
- 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), S. 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: Deutscher Studien Verlag
- 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. S. 59-82, Tübingen: Neuling
- Herrmanns, 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. S. 281-305, Opladen: Leske & Budrich
- Hiller, G. G. (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 3. Aufl., Langenau-Ulm: Vaas
- Hiller, G. G. (1997): Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang ins Beschäftigungssystem. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, Ch. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. S. 39-60, Stuttgart: Klett
- Höfer, R./ Straus, F. (1993): Von Beginn an ohne Chance? Benachteiligte Jugendlichen und Integrationshilfen der berufsbezogenen Jugendhilfe. München: Profil
- Höhn, E. (Hrsg.) (1974): Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation. (Bd. 13). Kaiserslautern: Georg Michael Pfaff Gedächtnisstiftung
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforshung an der Universität Hannover (1994): Situation und Verbleib von Schülerinnen und Schülern des Berufsvorbereitungsjahres in Niedersachsen. Hannover: Eigendruck
- Kell, A. u. a. (1984): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufgrundbildung. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen. Bd. 2, Soest: Eigendruck
- Ketter, M. (2002): Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Fülbiel, P./ Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 2, S. 821-826, Münster: Votum

- Klemm, K. (1991): Jugendliche ohne Ausbildung: Die "Kellerkinder" der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 37, S. 887-898
- Kloas, P. W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Kohlheyer, G./ Westhoff, G./ Manfred 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: BIBB
- Krafeld, F.-J. (1989): Anders leben lernen. Von berufsfixierten zu ganzheitlichen Lebensorientierungen. Weinheim & Basel: Beltz
- Krafeld, F.-J. (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich
- Krafeld, F.-J. (1997): Mit Desintegrationsrisiken leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. In: Sozialmagazin. S. 30-37, Heft 9
- Lappe, L. (1999): Berufliche Chancen Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. S. 30-39, Heft 26
- Lex, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Bd. 3, München: DJI
- 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, S. 469-485, Münster: Votum
- Lippegaus, P. (1994): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Jugendberufshilfe und Berufshilfe. Reihe: Ausbildung für alle. Bonn: BMBWFT
- Möllemann, J. W. (1990): Veränderte Anforderungen an Qualifikationen. In: Der Arbeitgeber, Heft 4, S. 153-154
- Mollenhauer, K./ Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim & München: Juventa
- 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 gGmbH für Jugendhilfe. Heft 88. Bonn: BLK
- Nicase, I./ Bollens, J. (2000): Ausbildungs- und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapier 5/ 2000 aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München & Leipzig: DJI
- Nickolaus, R. (2003): Berufsbildungsforschung in Modellversuchen. Befunde des Projekts „Innovations- und Transfereffekte in Modellversuchen in der beruflichen Bildung“. S. 222-231, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99. Heft 2
- Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung (1994): Benachteiligter Jugendliche in berufsbildenden Schulen. Innovative Ansätze, Konzepte und Modelle für Fördermaßnahmen in Niedersachsen. Hildesheim: NLI

- 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, S. 141 –205, Ratingen: Eigendruck
- Petermann, F./ Petermann, U. (1992): Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. 3. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Petersen, W. (2003): Berufliche Fähigkeiten – Social Skills. Berufsvorbereitung in Deutschland und Großbritannien im Vergleich. Flensburg: Diss. Phil.
- Popp, J. (1993): Materialien zur Ausbildung benachteiligter Jugendlicher. Berlin: BIBB
- Raab, E. u. a. (1996): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München: DJI
- Rademacker, H. (1999): Hilfen zur beruflichen Integration. München: DJI
- 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. S. 77-86, Opladen: Leske & Budrich
- 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. S. 165-196, Münster: Lit
- Reis, C. (2003): Hartz- Gesetzgebung– Was wird aus benachteiligten jungen Menschen. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. S. 70-75, Heft 2
- Rützel, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. S. 109-120, Opladen: Leske & Budrich
- Rützel, J. (1999): Berufliche Bildung und Benachteiligter – Strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In: Stark, W., Fitzner, T./ Schubert, Ch. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. S. 72-88, Stuttgart: Klett
- 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: edition jab
- Schmitt-Rotermund, E./ Vondracek, F. W. (1999): Breadth of interest, exploration, and identity development in adolescence. In: Journal of Vocational Behavior 55, S. 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. S. 15-23, Kassel: Eigendruck
- 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: Eigendruck
- Seubert, R. (1984): Jugendliche außerhalb der Lehre- Zur Genese des Jungarbeiterproblems. In: Kell, A. u. a.: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsbildung. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahre mit dem Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen Bd. 1, S. 193-221, Soest: Eigendruck
- 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, S. 21-31, Hannover: Schroedel
- Silbereisen, R. K./ Zinnecker, J. (Hrsg.) (1999): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Stauber, B./ Walther, A. (2000): Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligtenprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: Pohl, A./ Sabine Schneider, S. (Hrsg.): Sackgassen- Umleitungen- Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. S. 17 – 34, Tübingen: Neuling- Verlag
- Sturzebecher, K./ Klein, W. (1983): Berufsausbildung im Erziehungsheim. Ein Integrationsmodell wird erprobt. Weinheim: Beltz
- Tessaring, M. (1991): Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. S. 45 ff., Heft 1
- Tessaring, M. (1994): Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Prognose 1989/91. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. S. 5-19, Heft 1
- Thiersch, H. (2002): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Fülber P./ Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 2., 2. Aufl., S. 777-789, Münster: Votum
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim & München: Juventa
- Weber, S. (2001): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen und institutionelle Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen: Westdeutscher Verlag

- Weiblen, E. (1997): Kooperation von Berufsschule, Betrieb, Berufsberatung und ausbildungsbegleitenden Hilfen. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, Ch. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. S. 200-211, Stuttgart: Klett
- 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: Duncker & Humblot
- 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. S. 76-88, Stuttgart: Holland & Josenhans

Viele Daten – (zu) wenig Erkenntnis? Zum Wert der empirischen Benachteiligtenforschung für die Pädagogik

Günter Ratschinski

Einleitung

Trotz anhaltender Kritik am *Dualen System* schneidet das deutsche Modell der Berufsausbildung im internationalen Vergleich nicht schlecht ab. In keinem vergleichbaren Land ist der Anteil der Jugendlichen pro Jahrgang, die eine formale Berufsausbildung bekommen oder abgeschlossen haben so hoch wie bei uns (Baethge 2003). Aber auch in keinem vergleichbaren Land ist der Stellenwert einer abgeschlossenen Berufsausbildung höher (Solga 2003). Wer keinen Beruf erlernt, reduziert seine Chancen auf stabile Beschäftigungsverhältnisse deutlich mehr als in anderen Ländern. Die Möglichkeiten, jemals zur Kernbelegschaft eines Unternehmens zu gehören und damit relative Beschäftigungssicherheit zu erhalten, sind gering. Fehlende Berufsausbildung erhöht nicht nur das Risiko von Arbeitslosigkeit, materieller Minderversorgung und unsteter Arbeitsbiographien, sondern auch Kosten für die Gesellschaft in Form von Unterstützungsleistungen („sozialer Transferleistungen“) und Folgekosten devianter Entwicklung. Insofern ist das gesellschaftliche Interesse besonders hierzulande an einer „Ausbildung für alle“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2002) mehrfach begründet.

1980 wurde von der Bundesregierung nach Auswertung mehrerer Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit das Programm zur Förderung Benachteiligter aufgelegt, um die Zahl der nicht formal ausgebildeten Jugendlichen zu reduzieren.

Zu reagieren war auf fehlende Lehrstellen infolge wirtschaftlicher Rezession und auf eine zunehmende Zahl von Ausbildungsabbrüchen. Deshalb bestand das Benachteiligtenprogramm aus der Einrichtung außerbetrieblicher Ausbildungsstätten und von ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) gegen Ausbildungsabbrüche. Gleichzeitig wurde die Zielgruppe umbenannt. Die Jungarbeiter, Ungelernten und Hilfsarbeiter wurden zu Benachteiligten, nachdem sich in einigen Studien zeigte, dass bestimmte demographische Merkmale in Zeiten fehlender Lehrstellen zur systematischen Benachteiligung führen. Das sprichwörtliche „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ aus den sechziger Jahren wurde ersetzt durch die „muslimisch-türkische Arbeitertochter in einer großindustriellen Krisenregion“ (Raab 1996, 195). Als Risikofaktoren gelten immer noch Religion, soziale Herkunft, Geschlecht, schulische Vorbildung und ethnische Zugehörigkeit.

In der Folgezeit wurden eine Reihe von Programmen, Initiativen und Modellprojekten gestartet, die allesamt das Ziel hatten, die Zahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung zu senken. Die Benachteiligtenförderung etablierte sich als Institution, die nicht mehr als Krisenintervention oder Überbrückungsmaßnahme für Zeiten des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen anzusehen ist, sondern als eigenständiger Teil der beruflichen Bildung mit eigener pädagogischer Konzeption.

Fundiert wurde die Pädagogik der Benachteiligtenförderung durch Adaptationen verhaltenstherapeutisch orientierter Sozialtrainings (Bonifer- Dörr, 1992) und durch die Verwertung vielfältiger praktischer Erfahrungen aus den genannten Modellprojekten und aus dem pädagogischen Alltag, aber auch durch etliche Untersuchungen zur Erfassung der individuellen Besonderheiten, typischer Handlungsmuster und Merkmale dieser Jugendlichen.

Empirische Untersuchungen liegen seit den 60er Jahren mit unterschiedlichen Fragestellungen aus verschiedenen Disziplinen vor. Ein Teil ist der soziodemografischen Struktur- und Planungsforschung zuzuordnen, ein Teil der soziologisch fundierten Übergangsforschung. Diese beiden Forschungstraditionen finden in der Benachteiligtenforschung regelmäßig Beachtung (Lex 2002; Schober 1992; Solga 2003). Weniger Aufmerksamkeit finden Untersuchungen zum differentiellen Berufswahlverhalten Jugendlicher, die nicht unter dem Etikett Benachteiligte firmieren, aber Aufschlüsse über pädagogisch relevante Prozesscharakteristika von Handlungs- und Entscheidungsmustern bieten. Ebenso selten rezipiert werden Studien, in denen Bildungs- und Entwicklungsprozesse in einem Verlauf beschrieben werden, der die Berufseinmündung einschließt.

Dieser Buchbeitrag will diese Perspektiverweiterung an exemplarischen Beispielen vornehmen. Er schließt an die Verortung der Forschung zur Benachteiligtenförderung in der allgemeinen Forschungslandschaft an (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski 2004) und akzentuiert empirische Forschungsprojekte und Datenerhebungen aus dem deutschen Sprachraum. Zudem mag er ergänzende Aspekte zur wissenschaftlichen Grundlegung einer beruflichen Förderpädagogik liefern, die später vorgestellt wird (Bojanowski 2005, in diesem Band).

Eine zweite angestrebte Perspektiverweiterung ist zeitlich-epochal. Auch wenn die Gruppe der ungelerten Jugendlichen der 50er und 60er Jahre sozialstrukturell nicht vergleichbar sein mag mit denen der 80er und 90er Jahre (Schober 1992), können die psychologischen Bedingungsmuster durchaus Invarianzen zeigen. Diese Perspektive wird umso bedeutungsvoller, als es nach Ergebnissen einiger Studien kaum noch Jugendliche gibt, die von vornherein auf eine qualifizierte Berufsausbildung verzichten, „und schon gar keine anhand bestimmter Merkmale wie Geschlecht, Nationalität und sozialer Herkunft beschreibbaren spezifischen Gruppen“ von Ausbildungsverzichtern (Raab 1996, 194).

1. Berufslosigkeit früher und heute

Zu Beginn der Industrialisierung waren für Fabrikarbeiter Berufsausbildungen überflüssig oder gar hinderlich. In den tayloristisch organisierten Arbeits- und Produktionsabläufen fungierten Maschinen als Hauptproduktivkräfte, denen Menschen in einfachen reproduktiven Arbeitshandlungen zuarbeiten mussten. Die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten waren leicht und schnell jedem Mann (Männern, Frauen und z.T. auch Kindern) vermittelbar. Das Handwerk und seine durch die Zünfte organisierte Berufsausbildung verloren zunehmend an Bedeutung. Es wurde von wichtigen Märkten verdrängt und drohte in Deutschland des 19. Jahrhunderts zu verelenden. Der Staat reagierte auf den Druck der Handwerksverbände mit Handwerkerschutzgesetzen, in denen als wichtiger Teil der Befähigungsnachweis verankert war, nach dem Niederlassungsfreiheit und Ausbildungsbefugnis nur Handwerksmeistern zugestanden wurde. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts wurde auch von der deutschen Industrie ein Bedarf an ausgebildeten Facharbeitern gesehen. Als Ausschüsse Ausbildungsinhalte festlegen sollten, orientierten sie sich am Modell der Handwerksausbildung. In Fabriken etablierte sich neben einem Heer ungelernter und angelernter Arbeiter als mittlere Ebene die Facharbeiterschaft, mit den aus dem Handwerk übernommenen Statusgruppen der Lehrlinge und Meister. Dennoch war es noch in den 30er Jahren unter Industriearbeitern üblich, dass Jugendliche ohne Berufsausbildung als Jungarbeiter ins Arbeitsleben eintraten. Ebenso selbstverständlich waren die ungelernten Mägde und Knechte für bildungsferne Schichten auf dem Lande. Der Anteil der Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung betrug zwischen den Weltkriegen über ein Drittel. Nach dem zweiten Weltkrieg sank die Ungelerntenquote auf ein Viertel und in den 50er und 60er Jahren auf etwa 10% der Altersjahrgänge von 14 bis 18 (Münch, Musielak, Schober, Stratmann, Winterhager 1979). Die Lage änderte sich grundsätzlich, als 1969 mit dem Berufsbildungsgesetz Anlernberufe abgeschafft wurden. Jugendliche müssen seitdem in einem der (inzwischen rund 380) anerkannten Ausbildungsberufe einen Ausbildungsplatz finden, wenn sie nicht ohne Ausbildung bleiben wollen.

1.1. *Berufslosigkeit in Zeiten der Vollbeschäftigung*

In der Zeit der Vollbeschäftigung von Mitte der 50er bis Anfang der 70er Jahre war eine Berufsausbildung nicht notwendig, um Beschäftigung zu finden. Die Wirtschaft florierte und tausende Lehrstellen blieben unbesetzt. Internationale Vergleiche und Prognosen machten jedoch deutlich, dass die deutsche Wirtschaft ihre wiedererlangte Weltmarktposition langfristig nur halten könnte, wenn Begabungsreserven ausgeschöpft und betriebliche Weiterbildungen intensiviert würden. Im Rahmen einer allgemeinen Bildungsoffensive wurden auch die Ungelernten als Ressource entdeckt, die für Aus- und Weiterbildungen motiviert

werden konnten. Die Erfassung ungelernter Jugendlicher war damals noch relativ einfach über die Einschreiblisten der Berufsschulen möglich, weil nicht-akademische Berufsausbildungen mit 20 Jahren gewöhnlich abgeschlossen waren. In einer Repräsentativbefragung von ca. 1500 Berufsschülern, die Anfang 1964 nach Zufall aus Jungarbeiterklassen ausgewählt wurden, erklärten immerhin 60% ihre Bereitschaft zu Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie damit Lohnsteigerungen erreichen konnten. Andererseits war Verdienst nur für 14% der Mädchen und 9% der Jungen wichtigstes Kriterium für die Arbeitsplatzwahl. Ein Großteil der Jungarbeiter war den Anforderungen einer Berufsausbildung offensichtlich nicht gewachsen. Etwa die Hälfte der Jugendlichen hatte keinen Schulabschluss, 38% der Jungen und 15% der Mädchen wurden aus der Schule entlassen, andere waren vorzeitig abgegangen. Jeder vierte hatte eine Lehre abgebrochen (29% der Jungen und 24% der Mädchen), aus gesundheitlichen Gründen (28%), wegen Überforderung (15%), um mehr zu verdienen (10%) oder weil sie „keine Lust mehr“ hatten (24%). Als Fazit der Untersuchung wurden insbesondere bei den weiblichen Jugendlichen Bildungsreserven in beträchtlichem Umfang festgestellt, die nach Auffassung der Autoren durch verstärkte Aufklärungsarbeit, Berufsberatung und bessere Kontrolle der Lehrstellen ausgeschöpft werden könnten (Kuhlmeyer, Blume 1966).

Die verbreitete Vorstellung, dass Jugendliche deshalb mehr oder weniger freiwillig auf eine Ausbildung verzichten, um schnell Geld zu verdienen und selbständig zu sein, wurde auch in einer zweiten Studie nicht bestätigt, die in Fragestellung, Methodik und Ergebnisaufbereitung wegweisend für folgende Erhebungen wurde. Höhn und ihre Mitarbeiter untersuchten, befragten und testeten 1970 und 1971 $n=1000$ junge Erwachsene im Alter von 16 bis 26 Jahre aus dem gesamten Bundesgebiet. In Abgrenzung zu Angelernten wurden Ungelernte definiert als Beschäftigte, die eine formlose Einarbeitungszeit von weniger als einem halben Jahr erhielten. Die Stichprobe war gemessen am Mikrozensus 1964 repräsentativ für die vier Merkmale Alter, Geschlecht, Branchenzugehörigkeit und Ortsgröße (Höhn 1974, 81). Daten wurden über Fragebogen erhoben, über ein gelenktes Interview, einen Intelligenztest, der auch im unteren Leistungsbereich genügend differenziert, und eigens entwickelte Bildungsmotivationstests.

Nur gemessen an den Mittelwerten wird das Stereotyp des Ungelernten bestätigt: „Herkunft aus der Arbeiterschicht, Volksschulbildung, leicht unter dem Durchschnitt liegende Begabung, Beschäftigung mit einfachen Arbeiten, niedriger Lohn (...), Bevorzugung leichter Unterhaltung in der Freizeit (und) wenig spontanes Weiterbildungsinteresse“ (Höhn 1974, 338).

Eindruckvoller erwies sich die Unterschiedlichkeit der untersuchten Gruppe. Nur 41% waren „echte“ Ungelernte, die bewusst auf eine Berufsausbildung verzichtet haben („Verzichter“), ein Viertel hatte nach abgeschlossener Ausbildung eine Ungelerntentätigkeit – oft wegen der besseren Verdienstmöglichkeiten - in einer

anderen Branche aufgenommen („Umsteiger“) und ein Drittel ist in einer angefangenen Ausbildung gescheitert („Abbrecher“).

Differenziert nach Geschlecht ergaben sich deutlich unterschiedliche Verteilungen: Mädchen haben häufiger (55%) auf die Ausbildung verzichtet („verhinderte Gelernte“), Jungen sind öfter (42%) in Berufsausbildungen gescheitert („gescheiterte Gelernte“), viele aus Überforderung.

Der Durchschnitts-IQ der Gesamtgruppe lag mit 85 deutlich unter dem Durchschnitt, 22% erreichten gar nur Werte unter IQ=75. Die IQ-Werte der Umsteiger lagen höher als die der Abbrecher und Verzichter, Frauen erreichten einen deutlich höheren IQ als Männer. Der IQ-Mittelwert-Unterschied zwischen Männer und Frauen ist bei den Verzichtern am größten (zugunsten der Frauen).

Zwischen Begabung und Bildungsmotivation bestand ein bedeutsamer Zusammenhang ($r=34$). Umsteiger erweisen sich bildungsmotivierter als Abbrecher und Verzichter. Insgesamt zeigte sich nur etwa ein Drittel als gut motiviert für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen (Höhn 1974, 344). Besonders die (insgesamt besser begabten) Frauen zeigten im Bildungsmotivationstest niedrigere Werte als die Männer. Sie waren aber trotz niedrigerer Löhne mit ihrer Situation zufriedener als die Männer.

Allgemein waren die Befragten mit ihrer Arbeit und dem Betrieb zufrieden (Frauen mehr als Männer), unabhängig von Lohnniveau und Branche, aber über die Hälfte hätte – wenn möglich - lieber eine Berufsausbildung. In der Statusunzufriedenheit sehen die Autoren Ansatzpunkte für die Motivierung zu Weiterbildungsmaßnahmen. Für eine lang andauernde Weiterbildung reicht die Motivation aber nicht aus, stattdessen sollten kleine Ausbildungsbausteine angeboten werden, die zu raschen Zwischenabschlüssen führen (Höhn 1974, 349). Wie wir inzwischen wissen, dauerte es zwanzig Jahre, bis dieser Vorschlag in der Modularisierungsdebatte konkretisiert wurde.

Gegenüber der Untersuchung von Kuhlmeier & Blume (1966) ist die Quote der Sonderschulabsolventen und Hauptschulabbrecher mit 16% (männliche Ungelernte 21%, weibliche 12%) deutlich niedriger (Höhn 1974, 220). In den 60er Jahren lagen die entsprechenden Prozentanteile bei 76% für die Jungen und 58% für die Mädchen (Kuhlmeier, Blume 1966, 24). Auch wenn in den Jungarbeiterklassen der Kuhlmeierstudie keine Umsteiger und weniger Abbrecher vertreten waren, ist der Unterschied - bei Repräsentativität beider Stichproben - vermutlich nur zum Teil auf die unterschiedlichen Arten der Stichprobenerhebungen zurückzuführen.

1.2. *Berufslosigkeit bei struktureller Arbeitslosigkeit*

Die erste Rezession 1967 führte in der Bundesrepublik zu einer Arbeitslosenquote von bis zu 2,1% bei der Basisrate von unter 1,3% (Hradil 2001), ohne dass die Jugendarbeitslosigkeit davon betroffen war. Der Ausbildungsmarkt reagierte anscheinend unabhängig vom Arbeitsmarkt. Das wurde damals als Erfolg des dualen Systems gedeutet und als Vorteil gegenüber rein schulischen oder betrieblichen Berufsausbildungen begriffen. Erst nach der Rezession infolge der Ölkrise 1973 wurde deutlich, dass bei einer allgemein steigenden Arbeitslosenquote auch die Jugendarbeitslosigkeit nicht unbetroffen bleibt und staatliche Maßnahmen und Interventionen erforderlich werden (Felber 1997).

Als zweiter Risikofaktor erwiesen sich die geburtenstarken Jahrgänge der Jahre 1960 bis 1966, die Anfang der 80er Jahre auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt drängten. Statt 500.000 Lehrstellen mussten Handwerk und Wirtschaft mindestens 700.000 Lehrstellen bereitstellen, wenn alle Interessenten versorgt werden sollten.

Diese Entwicklungsphase wurde von der größten Verlaufsstudie begleitet, die in Deutschland bisher zum Übergang Jugendlicher in die berufliche Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit durchgeführt wurde. Nach dem Vorbild des US-amerikanischen *Talent-Projektes* wurden vom Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit im Jahr 1977 in der IAB-Basiserhebung ca. 63.000 Schüler der 9. Klasse und 33.000 Schulabgänger (jeweils geschichtet nach Bundesland und Schulart) postalisch befragt (Saterdag, Stegmann 1980) und in zwei weiteren Wellen nachuntersucht (Stegmann, Kraft 1987). Die Neuntklässler sollten über ihre Ausbildungs- und Berufspläne und ihre Zielvorstellungen Auskunft geben und Angaben zu ihrem Informationsverhalten und allgemeinen Rahmenüberlegungen machen. Die Absolventenkohorte berichtete über Aktivitäten bei Stellensuche und Bewerbungen und über den Berufseintritt.

Die angespannte Arbeitsmarktlage hatte sowohl bei den Schulabgängern als auch bei den Jüngeren zu einer Flexibilisierung der Ausbildungsabsichten geführt. Jugendliche bewarben sich früher und häufiger für ein breiteres Ausbildungsspektrum. Neun Monate vor Schulabschluss hatten sich schon 30% der Realschüler und 19% der Hauptschüler beworben (Saterdag, Stegmann 1980, 143). Allgemein variierte der Zeitpunkt der Bewerbung mit der Schulart. Je höher das Bildungsniveau, desto früher begannen die Schüler sich um einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu bewerben. Sonderschüler und Hauptschüler ohne Abschluss bewarben sich erst dann, wenn die meisten Lehrstellen schon vergeben waren. Wenige Wochen vor Schulende strebten 53% der Sonderschüler eine Lehre an, aber nur 39% bewarben sich um eine Lehrstelle (Saterdag, Stegmann 1980, 119). Sie schrieben zudem weniger Bewerbungen und berück-

sichtigten weniger mögliche Ausbildungen. Ihr Bewerbungsverhalten war unflexibel und folgte einer falschen Strategie.

Nach Schulabschluss waren 37% der erfassten Jugendlichen mindestens einmal arbeitslos; von den Hauptschülern ohne Abschluss und den Sonderschülern überstieg der Anteil sogar 60% (Stegmann, Kraft 1988). Gute Schulnoten und eine abgeschlossene Berufsausbildung erwiesen sich auch dann als Schutzfaktoren, wenn die regionale Arbeitsmarktsituation problematisch war.

2. Einstellungen und Bewältigungsstrategien

Nach einer Phase sorgfältiger und teilweise groß angelegter quantitativer Untersuchungen folgte Mitte der 80er Jahre geradezu ein Paradigmenwechsel zu qualitativen Untersuchungen (vgl. Heyn, Schnabel, Roeder 1997). Abgesehen vom aufkommenden Schulenstreit zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung schienen die quantitativen Aspekte der Problemlage klar. Die notorisch benachteiligten Jugendlichen waren identifiziert und Risikofaktoren ermittelt. Das Interesse galt fortan der Frage, wie Jugendliche psychisch mit dem Problem angespannter Arbeitsmarktlage und mangelnder Ausbildungsplätze umgingen und ob sich dadurch ihre Einstellung zu Beruf und Erwerbsarbeit grundlegend änderte.

2.1. *Einstellungen zu Arbeit und Beruf*

Statt repräsentative Stichproben zu erheben, wurden typischerweise Gruppen von Jugendlichen zusammengestellt, die bekannte Problemlagen oder Merkmalskategorien repräsentieren sollten. Auf diese Weise haben Baethge und Mitarbeiter 168 junge Erwachsene aus Arbeiter- und Angestelltenberufen, Gruppen von Arbeitslosen und Ungelernten und Mitarbeiter in Alternativbetrieben betrieblich und regional gebündelt für qualitative Interviews ausgewählt. Wichtige sozialstrukturelle und sozialisatorische Merkmale waren „in realistischen Größenordnungen in der Untersuchungsgruppe vertreten“ (Baethge, Hantsche, Pell, Voskamp 1988, 58).

Aus dieser hoch selektierten Gruppe, die in den Jahren von 1983 bis 1987 befragt wurde, sind nur ein Drittel problemlos in die von ihnen gewünschte Berufsausbildung eingemündet. 18% haben ohne besondere Wünsche ein akzeptables Lehrstellenangebot angenommen, 8% bekamen erst nach einigen Schwierigkeiten die gewünschte Ausbildung, 23% gaben sich mit Notlösungen zufrieden und 14% scheiterten.

Die zweite Schwelle von der Berufsausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis überwand nur die Hälfte problemlos, viele mussten harte Kontinuitätsbrüche in Kauf nehmen. Nach Art und Anzahl der Etappen bis zur Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit lassen sich die einzelnen Berufsverläufe sechs Typen zuordnen. 42% hatten einen glatten Berufsverlauf und 28% sind gescheitert, von den jungen Frauen sogar 37% (Baethge et al. 1988, 66). Die 16 Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind ausnahmslos gescheitert. Rückblickend werden Misserfolge meist äußeren Umständen zugeschrieben und Erfolge der eigenen Leistung, Anstrengung etc.

Obwohl über die Hälfte der Jugendlichen (58%) Krisenerfahrungen gemacht hat, räumen 80% Arbeit und Beruf einen hohen Stellenwert in ihrem Leben ein. 31% haben ein ausgesprochen arbeitsorientiertes Lebenskonzept, 30% halten Beruf und Privatleben für gleich wichtig (ausbalanciert), 26% sind eher familienorientiert und 16 % sind freizeitorientiert mit hoher Distanz zur Arbeit. Wer gut durch die Krise kommt, entwickelt ein eher arbeitsorientiertes oder ein ausbalanciertes Lebenskonzept. Die an der Krise gescheiterten zeigen gewöhnlich eine Wertschätzung der Freizeit. Ihre Freizeitorientierung ist jedoch weniger als Ausdruck eines bewusst angestrebten Lebensstil zu bewerten als vielmehr Flucht oder Resignation.

Die Erwartungen an die Arbeit variieren zwischen Selbstverwirklichung und Existenzsicherung. Trotz Krisenerfahrung suchen zwei Drittel eher subjektive Zufriedenheit als materielle Belohnung. Für ehemalige Hauptschüler und Krisenopfer ist materielle Sicherheit und Einkommen wichtiger, für Real- und Oberschulabsoventen Selbständigkeit. Für 42% der Befragten ist Selbständigkeit in der Tätigkeit die dominante Anspruchsdimension an die Arbeit, für 24% soziale Integration, für 7% jeweils Karriere und „fringe benefits“ und für 20% Einkommen und materielle Sicherheit. Für junge Frauen ist – davon abweichend – soziale Integration mit 37% gleich wichtig wie Selbständigkeit.

Obwohl die quantitativen Ergebnisse wegen der gezielten Stichprobensamensetzung keine Repräsentativität beanspruchen können und damit Verallgemeinerungen nicht statthaft sind, erscheinen Proportionsverschiebungen in der Stichprobe exemplarisch bedeutsam. Neben den bekannten 14%, die ohne Ausbildung bleiben, gelingt der Hälfte der erfassten Jugendlichen der Einsteig in die Arbeitswelt nur mit erheblichen Zugeständnissen und besonderen Anstrengungen.

Auch 10 Jahre danach haben Arbeit und Beruf für Jugendliche trotz weiterhin angespannter Arbeitsmarktlage einen hohen Stellenwert. Heyn et al. haben in einer Teiluntersuchungen des MPI-Längsschnitts über Bildungsverläufe (BiJu) den arbeitsbezogenen Werte- und Einstellungswandel von Jugendlichen untersucht. Insgesamt 1344 Schülern der 10. Klassen verschiedener Schulformen aus Nord-

rheinwestfalen, Sachsen und Thüringen wurden in den Jahren 1992 und 1995 wiederholt schriftlich befragt.

Ebenso wie in der Shellstudie '85 zehn Jahre zuvor (Allerbeck, Hoag 1985) werden Beruf und Arbeit für wichtig gehalten. Nur 9% meinten in der Erstbefragung, auch ohne Arbeit glücklich werden zu können (Heyn et al. 1997, 293). Einstellungen zur Arbeit wurden durch vier Arbeitsmotive erfasst, die sich über beide Erhebungszeitpunkte als faktoriell hinreichend stabil erwiesen. Es sind dies intrinsische Motive (abwechslungsreiche Tätigkeit etc.), extrinsische Motive (gut verdienen etc.), Macht-Prestige-Motive (Einfluss ... haben etc.) und Entlastungsmotive (gute Arbeitsbedingungen etc.). Intrinsische und extrinsische Motive wurden sowohl von späteren Auszubildenden als auch Jugendlichen, die weiter zur Schule gingen, für wichtiger gehalten als Macht und Entlastung. Während die Einschätzungen bei Gymnasiasten über drei Jahre nahezu unverändert blieben, sank für die Auszubildenden die Wichtigkeit intrinsischer und extrinsischer Gratifikationen. Die Autoren erklären dies mit unterschiedlichen und veränderten Bewertungsstrategien. Während Gymnasiasten einer (unverbindlicheren) Optionslogik aus der *Oder-Perspektive* (entweder viel Spaß oder viel Geld) folgen, orientieren sich Auszubildende nach der erzwungenen Realitätsprüfung ihrer beruflichen Ambitionen an einer Realitätslogik, für die eine *Und-Perspektive* (Beruf bietet sowohl Geld als auch Ansehen) charakteristisch ist. Diese Interpretation wird gestützt durch deutlich höhere Skaleninterkorrelationen bei Auszubildenden.

Geschlechtsunterschiede bestehen nicht mehr in Bezug auf den individuellen Stellenwert der Berufsarbeit wie noch 1962 (Allerbeck, Hoag 1985), weder in der Erhebung 1985 von Allerbeck & Hoag noch 1995 in der BiJu-Studie. Frauen bevorzugen jedoch stärker intrinsische Berufsaspekte, extrinsische gewichten sie gleich stark wie Männer. Weibliche Auszubildende werten zudem die Arbeitsbedingungen (Entlastungsmotive) höher. Gegenüber der Erstbefragung sinkt die subjektive Wichtigkeit der Arbeitsmotive bei den weiblichen Auszubildenden deutlich stärker als bei den männlichen. Die Ernüchterung über die konkrete Berufsarbeit ist größer. Erklärbar ist dieser Unterschied damit, dass die Schülerinnen seltener (47%) als die Schüler (65%) den Wunschberuf fanden, der intrinsisch befriedigt (Heyn et al. 1997, 301).

Im Ost-West-Vergleich ergeben sich kaum Unterschiede. Die Wichtigkeitsprofile der Arbeitsmotive sind für Gymnasiasten nahezu gleich und für die Auszubildenden ähnlich. Die geringen Unterschiede bei der Erstbefragung der Ausbildungsaspiranten sind bedingt durch das geringere Lehrstellenangebot in den neuen Bundesländern. 20% waren im Osten noch auf Lehrstellensuche gegenüber 3 Prozent in NRW. In der Zweitbefragung der Auszubildenden ergaben sich im Ost-West-Vergleich keine Unterschiede mehr.

2.2. Einstellungen zur Berufsausbildung

Der Verzicht auf eine Berufsausbildung ist nicht nur vor dem gesellschaftlichen Hintergrund wirtschaftlicher Prosperität und Vollbeschäftigung beobachtbar, sondern auch in Zeiten struktureller Massenarbeitslosigkeit. Höhn hatte vor 1970 einen Anteil der Ausbildungsverzichter von 41% unter den Ungelernten ermittelt. Bei den 19- bis 26jährigen lag der Prozentsatz bei 35%. Drei Jahrzehnte später wurde vom Meinungsforschungsinstitut EMNID – wiederum in einer repräsentativen Stichprobe – ein Verzichteranteil von 38% der Jugendlichen ohne Berufsausbildung in der Altersgruppe von 20 bis 29 Jahren ermittelt (bmbf 1999). Auch die Zahl der Ausbildungsabbrecher ist mit 34% (früher) und 36% (heute) vergleichbar.

Auf die EMNID-Studie wird gewöhnlich Bezug genommen, wenn es um Größenordnungen der Benachteiligung geht. Die Ermittlung der Ungelerntenquote ist seit der Bildungsexpansion Ende der 60er Jahre nicht mehr lediglich aus den Berufsschulstatistiken möglich. Durch die inzwischen bestehende Vielzahl der Berufsvorbereitungs-, -grundbildungs- und -ausbildungswege und die allgemeine Verlängerung der Verweildauer im Bildungssystem ist eine valide Bestimmung der Ungelerntenquote nur in Längsschnittsbeobachtungen, annäherungsweise (z.B. über den Mikrozensus) oder retrospektiv möglich (Schober 1992). Aus retrospektiven Antworten wurde 1990 ein Ungelernten-Anteil von 14,1% unter 7000 befragten Jugendlichen aus den alten Bundesländern ermittelt. Die Quote lag bei den deutschen Jugendlichen insgesamt bei 12%, bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss bei 16% und bei denen mit Realschulabschluss bei 6%. Ausländische Jugendliche blieben zu 39% ohne Ausbildung, Jugendliche ohne Hauptschulabschluss sogar zu 75% (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1991).

1998 wurde die Erhebung mit gleicher Fragestellung an einer nach Alter, Geschlecht und Nationalität repräsentativen Stichprobe von 14.782 jungen Erwachsenen im Alter von 20-29 wiederholt. Die Probanden wurden 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). Diese 11,6% - die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung - ist der Durchschnittswert aus 8,1% deutschen und 32,7% ausländischen Jugendlichen. Noch höher liegt der Prozentsatz Ungelernter bei türkischen Jugendlichen mit 39,7%. Für ältere türkische Jugendliche bzw. junge Erwachsene wurde mit 46,5% sogar der höchste Prozentsatz ermittelt. Ausländische junge Frauen arbeiten häufiger als deutsche (32,1%) ohne Ausbildung im Haushalt (45,1%) und sind offensichtlich wenig an Ausbildung interessiert. Nur jede 20. hat um Arbeit nachgefragt (bmb+f 1999, 37). Die Wahrscheinlichkeit, einen Berufsabschluss zu erreichen, sinkt auf 9%, wenn die erste Tätigkeit nach der

Schule Kindererziehung war oder eine Beschäftigung als Hausfrau (bmbf 1999, 54).

Die EMNID-Ergebnisse werden durch zeitgleich erhobene Mikrozensusdaten im Wesentlichen bestätigt. Klemm (2000) macht jedoch auf gravierende Mängel aufmerksam, die die Entdeckung wichtiger neuer Entwicklungen verhindern. Die EMNID-Studie ist – nach seinen eigenen Reanalysen des Datensatzes - in Bezug auf die Schulabschlüsse nicht repräsentativ. Besonders die für die Benachteiligtenquote wichtige Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss ist deutlich unterrepräsentiert. Nur 1,9% haben nicht mindestens einen Hauptschulabschluss gegenüber 7,7% in der Grundgesamtheit (ohne Ausländer). Der Stichprobenfehler führt nicht nur zu einer Unterschätzung der Ungelerntenquote, sondern auch zu einer Überschätzung des Frauenanteils unter den Ungelernten, weil bei den Schulabbrechern die männlichen Jugendlichen deutlich dominieren. Tatsächlich ist – nach Daten des Mikrozensus 1998 – der Frauenanteil unter den 20-30jährigen ohne formalen Berufsabschluss erstmals kleiner als der der Männer. Bei einer Ungelerntenquote von 11,5% beträgt der Anteil für die Frauen 10,2% und für die Männer 12,4% (Klemm 2000). Gemessen an der reinen Prävalenzrate ist das Geschlecht – im Gegensatz zum fehlenden Schulabschluss – demnach kein Benachteiligungsfaktor mehr.

3. Maßnahmenerfolge und Erwerbsverläufe

Veränderungen von Prävalenzraten und Merkmalsmustern Benachteiligter sind außer durch den Einfluss epochaler wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen auch auf eine Vielzahl v. a. staatlicher Interventionen rückführbar, die in den letzten Jahrzehnten gestartet wurden. Seit den 70er und 80er Jahren wurde ein Spektrum von Fördermaßnahmen für Jugendliche mit schlechten Startchancen geschaffen, das die Quote der nicht beruflich ausgebildeten Jugendlichen senken sollte. Die staatliche Arbeitsverwaltung, aber auch das Jugend- und das Bildungsministerium, der Europäische Sozialfonds und die Kommunen finanzieren mittlerweile einzeln und zusammen Angebote und Projekte einer Vielzahl außerschulischer Träger der Benachteiligtenförderung zur beruflichen Integration Jugendlicher. Erfolg oder Misserfolg dieser Maßnahmen ist ein Indiz für die Veränderbarkeit des Problems und ggf. für die gesellschaftliche Verursachung.

Ende der 70er Jahre wurden zudem in den meisten Bundesländern einer KMK-Empfehlung von 1973 folgend Berufsvorbereitungsjahre in Vollzeitform eingerichtet, um den Ausbildungsmarkt von zu erwartenden geburtenstarken Jahrgängen zu entlasten und Jugendlichen berufliche Perspektiven zu erhalten. Damit wurden neben dem klaren Statusübergang von der Schule ins Duale System

neue Wege bzw. Umwege ins Ausbildungssystem geschaffen. Begleitet wurde diese Maßnahme von einigen Modellversuchen, in denen Vorgehensweisen und Verfahrensformen variiert und überprüft wurden (z.B. Kell et al.1984) und von wenigen Evaluationsstudien, von denen zwei hier vorgestellt werden.

3.1. Schulische Berufsvorbereitung

Kohlheyer und Westhoff untersuchten nach drei Jahren Laufzeit der Berufsvorbereitungsjahre (BVJ) 1983 Ziele und Effekt von beruflichen Vollzeitschulen und insbesondere die Frage, ob sie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Befragt wurden neben 8600 Schulabgängern aus Berufsfachschulen im Herbst 1979 auch 4000 BVJ-Absolventen im Herbst 1980. Jeder dritte Teilnehmer an Berufsvorbereitungsmaßnahmen in Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wurde nach Zufall ausgewählt und zweimal schriftlich befragt, drei Monate nach Ende des BVJ im Herbst 1980 und erneut im Herbst 1981. Als Kontrollgruppen (KG) dienten Jungarbeiterklassen mit insgesamt n=700 Schülern. Der Effekt der Berufsvorbereitungsjahre war erwartungsgemäß gegenüber der ungelernt arbeitenden Kontrollgruppe günstiger. BVJ-Absolventen gingen zu 32% in Ausbildung (Jungarbeiter zu 18%), 13% zur Schule (Jungarbeiter zu 8%), 32% in Arbeit (Kontrollgruppe (KG): 55%) und bleiben zu 23% ohne Arbeit (KG: 19%). In Ausbildung und in weitergehende Maßnahmen untergekommen sind insgesamt 86% männliche Deutsche, 76% weibliche Deutsche und 63% Ausländer. Ihren Berufswunsch konnten 28% der Befragten in vollem Umfang verwirklichen, 5% blieben innerhalb der Berufsgruppe, 8% kamen in eine verwandte Berufsgruppe und die Mehrheit fand schließlich in einer anderen Berufsgruppe eine Ausbildung.

Die berufsvorbereitenden Maßnahmen der staatlichen Arbeitsverwaltung waren deutlich erfolgreicher als die schulischen Berufsvorbereitungsjahre. Aus den Berufsvorbereitungsmaßnahmen des Arbeitsamtes gingen 54% ins Duale System über, nach schulischem BVJ in NRW nur 31%, in RP 28% und in Hamburg nur 22% (Kohlheyer, Westhoff 1983, 26).

Insgesamt gesehen war die Erhöhung der Eingliederungschancen in den Arbeitsmarkt durch das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) gering. Es gab kaum eine Reduktion der Unversorgtenrate (23%) gegenüber Jungarbeiterklassen der Teilzeitberufsschulen (19%). Effekte der BVJ werden überdeckt durch Einflüsse von Geschlecht, Nationalität und schulischer Voraussetzungen.

Das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (IES) der Universität Hannover kam nach Sichtung der niedersächsischen Schulstatistiken zu noch niedrigeren Erfolgsquoten. Nur 19% der BVJ-Absolventen konnte 1992 in den Teilzeitbereich der Berufsschulen übergehen (im Vergleich zu 32% der BiBB-

Studie). Insgesamt 62% wurden im BGJ, in Fachschulen oder in Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit institutionell weiter betreut.

Im qualitativen Teil der Studie führte das IES in den Jahren 1991 bis 1993 mit 28 BVJ-Schülern und 14 BVJ-Lehrern aus 7 Berufsschulen zu drei Zeitpunkten Interviews durch. Das erste Interview fand zu Beginn des Schuljahres (Oktober bis Dezember 1991) statt, das zweite gegen Ende (Juni 1992) mit 24 Schülern und das dritte eineinhalb Jahre danach mit 19 Schülern (11 telefonische Interviews) (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (IES) 1994).

Das Ergebnis war ernüchternd. Allgemein hat das BVJ für Ausbilder keine Relevanz. Man sieht keine Unterschiede, bemerkt keine Effekte (keinen Entwicklungsvorsprung) und entscheidet bei der Einstellung neuer Auszubildender nach persönlichem Eindruck und nicht nach Vorerfahrungen.

Gegenüber Effekten der schulischen Berufsvorbereitung sind die Effekte der Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit mittlerweile besser dokumentiert. Der Berufsbildungsbericht 2004 weist eine Übergangsquote der Teilnehmer berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen in die betriebliche Ausbildung im Jahr 2003 von knapp 34 Prozent aus (bmbf 2004, 136).

Insgesamt jedoch ist die Datenlage zu Ergebnissen der Benachteiligtenförderung wegen der Unübersichtlichkeit der Bildungsangebote unbefriedigend. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, müssen Datenquellen aus fragmentierten und segmentierten Politik-, Handlungs- und Maßnahmenfeldern zusammengeführt werden (Kutscha 2004).

3.2. Erwerbsbiographien Benachteiligter

Als besonders ergiebige Quelle für Erwerbsbiographien haben sich die Lebensverlaufsstudien des Max Plank-Instituts für Bildungsforschung erwiesen, in denen zunächst ca. 8000 Männer und Frauen der Geburtsjahrgänge um 1920, 1930, 1940, 1950, 1955 und 1960 wiederholt befragt wurden (Wagner 1996). Später wurden die Kohortenvergleiche in Zusammenarbeit mit dem IAB um die Jahrgänge 1964 und 1971 ergänzt und um Stichproben aus den neuen Bundesländern erweitert (Solga 1996).

Eines der markantesten Ergebnisse der MPI-Kohortenvergleiche ist die geradezu prägende Wirkung der ersten Berufsausbildung. Finden Schulabgänger in Zeiten schwieriger Wirtschaftslagen keine Lehrstellen und gehen ungelernete Arbeitsverhältnisse ein, dann holt nur ein verschwindend geringer Teil die Ausbildung nach, wenn sich die Wirtschaftslage gebessert hat (Blossfeld 1985).

Fehlende Schulabschlüsse werden dagegen zunehmend häufiger nachgeholt. Von den 1940 und 1950 geborenen Schulabgängern ohne Schulabschluss haben bis zum 30. Lebensjahr nur 3% einen Schulabschluss nachgeholt, von den 1955 und 1960 geborenen waren es schon 25% und die jüngsten Jahrgänge 1964 und 1971 haben zu 30% den Schulabschluss nachträglich erworben, zu meist vermutlich im Rahmen von berufsvorbereitenden Maßnahmen (Solga 2003).

Damit können negative Marktchancen wenigstens teilweise reduziert werden. Fehlende Berufsausbildung und fehlender Schulabschluss wirken negativ kumulierend. Im MPI-Kohortenvergleich lag die Arbeitslosenquote der 25- bis 34jährigen Ausbildungslosen bei 18,8%, die der Ausbildungslosen ohne Schulabschluss bei 25,5% (Solga 2003).

4. Selbst und Fremdbestimmung

Übergangsprozesse in die Arbeitswelt und darin eingebundene Erklärungsansätze der Berufswahl werden üblicherweise grob unterteilt in Wahltheorien und Zuweisungstheorien. Zuweisungsprozesse werden traditionell soziologisch und Wahlprozesse eher psychologisch fundiert (Seifert 1989). In diesem Zusammenhang wird die Berufseinmündung gesellschaftlich Benachteiligter (Haupt- und Sonderschüler) eher als Zuweisung beschrieben, während z.B. Abiturienten ein größeres Spektrum beruflicher Optionen offen steht und die Berufseinmündung als Ergebnis eines Wahlprozesses abgebildet wird. Als empirisch nachgewiesen gilt, dass Eltern von Abiturienten weniger Einfluss auf Berufswahl ihrer Nachkommen nehmen als Eltern von Hauptschülern und Eltern von Töchtern (Ernst 1997; Lange 1978).

4.1. Fremdbestimmung durch die Umwelt

Grundsätzlich werden die beruflichen Orientierungen durch zwei Korrekturen beeinflusst, durch Korrekturen des Milieus und durch Korrekturen des Arbeitsmarktes (Beck, Brater, Wegener 1979), jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Konsequenzen.

Beck et al. befragten in halbstandardisierten Interview 123 männliche Jugendliche aus dem süddeutschen Raum, von denen etwa die Hälfte (n=58) „ihren Berufswunsch aufgrund fehlender Lehrstelle hatten ändern bzw. hatten unerwünscht lassen müssen“ (Beck et al.1979, 33). Sie waren in leicht zugänglichen Ausbildungen untergekommen (Metzger, Maurer, Kellner, Schreiner), in denen die Zahl der offenen Lehrstellen größer war als die Zahl der Bewerber. Die andere Hälfte (n=65) hatte präferierte Lehrstellen (Einzelhandelskaufmann, Kfz-

Mechaniker, Elektroinstallateur) bekommen, bei denen die Zahl der Bewerber größer war als die Zahl der Stellenangebote.

Trotz gleichen Einkommens und gleicher Zugangsvoraussetzungen werden Berufe sehr unterschiedlich bewertet. „Aus der Sicht der Lehrlinge sind die ihnen formell offen stehenden Berufe keineswegs gleichwertig oder in der Berufswahl austauschbar; vielmehr werden hier klare Unterschiede sowohl hinsichtlich der Berufe untereinander als auch hinsichtlich der persönlichen Distanz zu den Berufen wahrgenommen, bis hin zur radikalen Ablehnung bestimmter Berufe“ (Beck et al. 1979, 61).

Für die Lehrlinge waren Maßstäbe wie Sicherheit, Einkommen und Belastungen der Arbeit nicht relevant. Die Ähnlichkeit der Berufe ergab sich aus erforderlichen persönlichen Eigenschaften und Lernvoraussetzungen für den Beruf. Arbeit, die den Fähigkeiten der Jugendlichen nicht entsprach, wurde abgewertet. Die Fähigkeiten der Jugendlichen erwiesen sich als abhängig vom Herkunftsmilieu. In einer bestimmten sozialen Schicht werden gleiche Fähigkeiten erworben. Aber einzelne Grundfähigkeiten sind nicht milieuspezifisch. „Nicht die Einzelfähigkeit, aber ihre charakteristische Kombination variiert mit relativ feinkörnigen Differenzierungen im sozialen Herkunftsmilieu der Lehrlinge, so dass Personen aus unterschiedlichen Statusgruppen auch unterschiedliche Fähigkeitskombinationen aufweisen“ (Beck et al. 1979, 61).

Für diese für bestimmte Milieus nachgewiesenen Fähigkeitskombinationen musste es sozial verwandte Berufe geben. An diese dem Milieu angepassten Berufen orientieren sich – nach Beck et al. – die Befragten bei ihrer Berufswahl.

Im nächsten Schritt wurden der Wunschberuf und die tatsächliche Ausbildung auf „Milieugemessenheit“ untersucht. Auffälliges Ergebnis war, dass die gewünschte Ausbildung tendenziell über dem Niveau der Herkunftsfamilie lag. Jedoch zeigte sich auch, dass der Beruf der alternativ von den Lehrlingen ausgeübt wurde, deutlich unter dem sozialen Status der Herkunftsfamilie lag.

Wie kam es zu diesem Ergebnis? Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie aufgrund des schlechten Arbeitsmarktes ihren Wunschberuf nicht verwirklichen konnten. Ein weiteres Hindernis waren die Berufsvoraussetzungen, denen die Lehrlinge nicht gerecht werden konnten. Die geringen Angebote des Arbeitsmarktes waren als Ursache für eine nicht milieukonforme Berufswahl zu interpretieren.

Beck et al. teilten die Befragten in zwei Gruppen, in die der Strukturbeeinflussten und in die der Milieubeeinflussten. Die Lehrlinge, die strukturell beeinflusst waren, mussten mehr Strapazen auf sich nehmen, z.B. längere Anfahrtswege bis hin zu arbeitsbedingten Wohnortwechseln. Der Einfluss der Herkunftsfamilie

wirkte sich so aus, dass die Befragten wesentlich früher wussten, welchen Beruf sie erlernen wollten. Durch diese frühe Berufswahl schienen sie zielstrebig und konsequenter. Allerdings ergriffen sie später einen milieukonformen Beruf.

Das Herkunftsmilieu konnte also als ein „Stabilisator der vorhandenen feinkörnigen Binnenstruktur sozialer Ungleichheit“ (Beck et al. 1979, 64) gesehen werden. Passte der Beruf nicht zum Herkunftsmilieu der Lehrlinge, wurde er von den Eltern und vom Freundeskreis stark abgelehnt, besonders dann, wenn er unter dem Niveau der Herkunftsfamilie lag. Der Elterneinfluss auf die Berufswahl konnte in Härtefällen auch zur Überforderung der Jugendlichen führen. Vermittlung durch das Arbeitsamt führte dagegen eher zum sozialen Abstieg.

Die Enttäuschung war bei den Befragten am größten, die durch die strukturellen und arbeitsmarktbedingten Beeinflussungen ihren Traumjob nicht verwirklichen konnten und in einem nicht präferierten Beruf untergekommen waren.

4.2. *Fremdbestimmung durch den Arbeitsmarkt*

Eine Enttäuschung über nicht verwirklichte Berufswünsche konnten Heinz und Mitarbeiter an eine Stichprobe Bremer Hauptschüler, deren Weg sie in Ausbildung und Beruf verfolgten, nicht feststellen. Ihre Wünsche, Ambitionen und Entscheidungen waren schon lange vor der aktuellen Berufswahlsituation vom angespannten Arbeitsmarkt im Bremen der frühen 80er Jahre beeinflusst. Das Mögliche wurde zum Erwünschten (Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl, Witzel 1987).

In einem qualitativen Längsschnittdesign führte das Autorenteam in den Jahren 1979 bis 1983 im Jahresabstand Interviews mit anfangs 208 Bremer Hauptschülern in drei Teilstichproben durch. Die erste Gruppe bestand auch 78 Hauptschülern, die von der 7. Klasse bis Schulende nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt wurde. 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 aus den transkribierten Gesprächsprotokollen abgeleitet, dass die Lage auf dem Arbeitsmarkt alle Berufsvorstellungen dominiert. Nicht Interessen oder Fähigkeiten bestimmen die Berufswünsche, sondern die Angebote des Arbeitsmarktes. „Zur positiven Begründung von Berufswünschen dient sie bereits in der 7. Klasse 20%, in der 8. Klasse 52% und in der 9. Klasse 68% der befragten Hauptschüler. Noch eindeutiger fällt das Ergebnis für die Ablehnung von Berufswünschen aus: Ausschlaggebend sind arbeitsmarktbezogene Überlegungen für fast die Hälfte der Schüler bereits in der 7. Klasse. Dieser Prozentsatz steigt in Verbindung mit Bewerbungserfahrungen auf 82% der Schüler in der 9. Klasse“ (Heinz et al. 1987, 261). Wichtig ist für die Jugendli-

chen, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen und Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Sie sind bereit, auch Ausbildungsplätze anzunehmen, die weit von ihren ursprünglichen Wünschen abweichen. In Nachhinein werden diese zufälligen Ausbildungsgänge oft biographisch so umdefiniert, als hätten sie immer schon ihren Vorstellungen entsprochen.

Das Arbeitsmarktdiktat ist also dem Interessenbezug vorgelagert. Solange der Arbeitsmarkt keine dauerhafte Schönwetterlage vorsieht, „werden solche Entscheidungskriterien wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen von Hauptschülern eine periphere Bedeutung haben“ (Heinz et al. 1987, 264). Die Einmündung in den Arbeitsmarkt erfolgt dann nicht über Berufswahl, sondern über Berufszuweisung.

Einen ebenfalls starken Einfluss der regionalen Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation hat das Deutsche Jugendinstitut (DJI) im Projekt Jugend und Arbeit festgestellt (Raab 1996). In den Jahren 1988 bis 1991 wurde der Übergang von anfangs $n=329$ und zuletzt $n=195$ Jugendlichen in den „wirtschaftlich und soziokulturell kontrastierenden“ Regionen München ($n=106$; prosperierende Wirtschaft mit vielfältigen Arbeitsplatzangeboten) und in Duisburg ($n=89$; Stahl-Monostruktur in der Krise) verglichen. In einem qualitativen Längsschnittansatz wurden Daten in drei Wellen in Leitfadeninterviews erhoben. Die Untersuchungsgruppe war nach unterschiedlichen Startbedingungen (also nicht repräsentativ) zusammengestellt, Jugendliche mit Startschwierigkeiten waren überrepräsentiert. Die Hälfte der Jugendlichen befand sich im ersten Ausbildungsjahr, die andere Hälfte in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung oder der Berufsschulen.

Kein Unterschied bestand hinsichtlich des (hohen) Stellenwertes der Arbeit und der Orientierungsschwierigkeiten, die Jugendliche bei Berufswahl und Berufsplanungsprozess zeigten (Rademacker 1998, 58). Die unterschiedlichen regionalen Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituationen hatten jedoch erheblichen Einfluss auf den Eingliederungsprozess, und zwar schon am Schulende v.a. über die Bildungsbeteiligung. Im Gegensatz zu München nutzten im strukturschwachen Duisburg mehr Jugendliche die Möglichkeit, weiterführende Schulabschlüsse im beruflichen Schulwesen nachzuholen (Raab 1996). Nur in Duisburg – nicht in München – hatten Jugendliche die Hoffnung auf ein erfülltes Berufsleben gänzlich aufgegeben. 9 der 89 Duisburger Jugendlichen gehörten zu den Resignierten (Pritzl 1996). Der Anteil der Karriere-, Job- und Familienorientierten war in München und Duisburg etwa gleich hoch.

4.3. Segregation des Arbeitsmarktes

Die Berufs- und Arbeitsstellenzuweisung erfolgt nach der Theorie der Arbeitsmarktsegregation mit systematischer Benachteiligung einiger Personengruppen.

Die Segregationstheorie geht als Konzept davon aus, „dass der Arbeitsmarkt in bestimmte in gegeneinander relativ abgeschottete Teilarbeitsmärkte zerfällt, die auch nur bestimmten Arbeitskräftegruppen zugänglich bzw. nicht zugänglich sind“ (Lex 2003, 38). Kernbelegschaften genießen relative Sicherheit vor rezessionsbedingten Kündigungen, die Betriebe investieren in ihre Aus- und Weiterbildung und bemühen sich um enge Bindung ihrer Mitarbeiter. Arbeitnehmer, die nicht zur Kernbelegschaft gehören und die gewöhnlich den demografischen Kategorien Frauen, Ausländer und Hauptschüler angehören, genießen diese Privilegien nicht. Für Benachteiligte schließlich, zu denen auch Jugendliche ohne Ausbildungsabschluss zählen, bleiben oft nur Beschäftigungen im öffentlich subventionierten zweiten Arbeitsmarkt. Dessen Tätigkeiten liegen im öffentlichen Interesse und sind „zusätzlich“. Ziel der Maßnahmen ist die Integration in den ersten Arbeitsmarkt, die über eine befristete qualifizierende Tätigkeit erreicht werden soll“ (Lex 2003, 43).

Zur Spezifizierung der Arbeitsmarktsegregation auf die Übergangsprozesse und Erwerbsverläufe Benachteiligter befragte Lex von 1990 bis 1992 rund 2200 junge Erwachsene der Altersgruppe von 18 bis 25 Jahren, die in Maßnahmen des DJI- Modellprojekts „Arbeitsweltbezogene Sozialarbeit“ aufgenommen waren. Das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ wurde vom Bundesjugendministerium gefördert. Es hatte das Ziel, Übergangshilfen in den Arbeitsmarkt besser zu koordinieren und wurde in den Jahren 1989 bis 1993 durchgeführt. Gefördert wurden 55 Projekte in den alten Bundesländern und ab 1990 zusätzlich 35 Projekte in den neuen Bundesländern. Nur 6 Projekte in den alten Ländern nahmen nicht deutsche Jugendliche zur Zielgruppe (Lex 1997, 19).

In der schriftlichen Befragung wurde die Chronologie ausbildungs- und erwerbsbiographischer Ereignisse erfasst. Die Ergebnisse entsprachen den Befürchtungen: Jugendliche, die ihre Ausbildung nicht im Dualen System absolviert haben, sondern in überbetrieblichen Einrichtungen, haben erhebliche Nachteile auf dem Stellenmarkt (Lex 1997, 311). Risikofaktoren sind: Frau, nicht-deutsch, überbetriebliche Ausbildung, nicht mindestens mittleres Schulniveau. Optimal ist männlich deutsch und fit (Lex 1997, 314).

Neben diesen üblichen Merkmalen beruflicher Benachteiligung erweisen sich auch Berufseinstiegsprozesse als wichtige Einflussfaktoren auf die spätere Berufsbiographie und – wie die Autorin annimmt – auf die Einordnung in die unsicheren Segmente des zweiten (öffentlich subventionierten) Arbeitsmarktes.

Lex unterscheidet drei Verlaufstypen (Lex 1997, 313): Aussonderung ist vorübergehende Episode: gute Schulabschlüsse; Integration ist unwahrscheinlich: lange Arbeitslosigkeit, viele Fördermaßnahmen und (drittens) Perspektive unklar:

kurze Qualifizierung. Lediglich das erste Berufseinstiegsmuster erlaubt eine optimistische Erwerbsprognose.

Nicht nur die Benachteiligten selbst, sondern auch die Anbieter von Übergangshilfen lassen sich nach dem System von Lex zu Typen gruppieren. Vermittlungserfolge korrelieren mit Wirtschaftsnähe und führen zu Segmentierungen im System der Übergangshilfen. So haben Teilnehmer an Maßnahmen der Jugendberufshilfe weniger Arbeitsmarktchancen als wirtschaftsnahe Anbieter (Lex 2003).

5. Berufswahlverhalten

Ziel aller berufsvorbereitenden Maßnahmen ist es, Jugendlichen Entscheidungshilfe bei der Berufswahl zu geben und sie für die Anforderungen von Ausbildung und Beruf vorzubereiten. In Begriffen entwicklungspsychologisch fundierter Berufswahltheorien soll Berufsreife oder Berufswahlreife erworben werden, Ausbilder und Praktiker sprechen von Ausbildungsreife. Reifungskonzepte sind eng an theoretische Positionen gebunden, die Ergebnisse systematischer Berufswahlforschung sind. Theorieorientierte Berufswahlforschung die international üblich ist, wird im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt betrieben (Bergmann 2004).

Die deutsche Tradition der Berufswahlforschung zeichnet sich – nach theoretisch motivierten Anfängen (Ries 1970) - durch pragmatisches, a-theoretisches und interdisziplinäres Vorgehen aus. Gewöhnlich wurde versucht, verschiedene Personengruppen an einem umfassenden Katalog von Einflussfaktoren und Prädiktoren zu vergleichen. Die herangezogenen Vergleichsgruppen bestanden bis in die 80er Jahre hinein aus Schülern der verschiedenen Schulformen (Allehoff 1985; Bender-Szymanski 1976; Lange 1978), nach der Wiedervereinigung dominierten Ost-West-Vergleiche (Ernst 1997; Fobe, Minx 1996). Zuvor wurden einige wenige Arbeiten zum Berufswahlverhalten Ungelernter vorgelegt.

5.1. Ungelernte und Hauptschüler

Das Berufswahlverhalten Benachteiligter ist selten gezielt untersucht worden. Eine der wenigen Arbeiten zu diesem Thema legte Klaus Beck (1976) vor. Er überprüfte anhand der Daten aus der Ungelerntenstudie von Höhn (1974) ein systemtheoretisch konzipiertes Entscheidungsmodell, das das Berufswahlverhalten der in der Höhnstudie ermittelten Ungelerntentypen erklären sollte. Umsteiger, Abbrecher und Verzichter wurden - in dieser Reihenfolge - als unterschiedliche Ausprägungen des Berufsniveaus definiert, das als Explanandum des Modells dient. Als Prädiktoren definiert er die Emotional- und die Rationalkom-

ponente der Motivation und vier Intelligenzdimensionen: Raum-Lage-Erfassung (Körperabwicklung), Grundrechnen, Rechenaufgaben und Begriffsähnlichkeit bzw. Begriffsgegensatz. Zur Beschreibung der primären Sozialisationsbedingungen wurden Schulabschluss und Beruf von Vater und Mutter herangezogen und die Schullaufbahn der Probanden.

Zwar konnten die Hypothese bestätigt werden, dass sich die Ungelerntentypen systematisch in Motivation und Kognition unterscheiden und dass sie sich entsprechend der Rangreihe Umsteiger, Abbrecher und Verzichter anordnen lassen, aber die Prognose kann nicht befriedigen. Mit einem statistischen Gruppierungsverfahren (nonparametrische Diskriminanzanalyse) konnten mit Hilfe der zwei Motivations- und der vier Kognitionsmesswerte lediglich 25% der Fälle richtig zu den Teilgruppen der drei Ungelernten-Typen zugeordnet werden (Beck 1976, 191). Frauen zeigten durchgängig niedrigere Leistungs- Motivationswerte, auch dann, wenn Intelligenz als Kovariante kontrolliert wird (Beck 1976, 204). Mit einer Adaptation des Risiko-Wahlmodells von Atkinson auf Berufswahlprozesse konnte nur unbefriedigende Datenanpassung erreicht werden.

Becks Anliegen war es, ein allgemeines Berufswahlmodell vorzulegen, das er mangels anderer Daten an der hochselegierten Gruppe Ungelernter überprüft hat. Insofern ist es kein Spezialmodell des beruflichen Entscheidungsverhaltens Benachteiligter.

In einer aktuellen Studie haben Heckhausen & Tomasik (2002) mit dem Berufswahlverhalten von Berliner Hauptschülern der 10. Klassen (n=470) Aspekte der Kontrolltheorie der Lebensspanne überprüft. Sie konnten in einem 10-Monatslängsschnitt mit fünf Messzeitpunkten nachweisen, dass der bei Berufsentscheidungen notwendige Kompromiss im Anspruchsniveau in wenigen Monaten vorstatten gehen kann, wenn Schüler Erfahrungen mit Bewerbungen um Lehrstellen machen, und dass Wunsch-Erwartungs-Konvergenzen auch zwischen nur graduell unterschiedlichen Alternativen auftreten. Prestigediskrepanzen zwischen „Traumjob“ und „interessantem Beruf“ näherten sich im Untersuchungszeitraum an das Prestigeniveau des nur „interessanten Berufs“ an, wenn die Bewerbungsfrist näher rückte.

Das Prestigeniveau der Wunschberufe wurde weitgehend durch die Schulleistungen bestimmt (50% Varianzaufklärung). Je nach Schulleistungsverlauf konnten Kompromisse in einer Erhöhung, Passung oder Senkung des Prestiges bestehen. Bewerbungen um eine Lehrstelle mit hohem Sozialprestige z.B. führten zu einer Verbesserung der Schulnoten. Die Autoren werten ihre Ergebnisse als Bestätigung eines Fristenmodells der Entwicklungsregulation, das optimale Zeitfenster für die Erledigung von Entwicklungsaufgaben vorsieht, und als Bestätigung des Kompromissmodells von Gottfredson (Heckhausen, Tomasik 2002).

Für eine differentielle Beschreibung von Berufswahlprozessen sind systematische Vergleiche verschiedener Personengruppen notwendig. Erst dann kann auf funktionale Besonderheiten z. B. Benachteiligter geschlossen werden. Als Annäherung können Vergleiche von Hauptschülern mit Schüler anderer Schulformen herangezogen werden, die bisher in regelmäßigen Abständen vorgelegt wurden.

5.2. Schulgruppen-Vergleiche

Einen für diesen Untersuchungsansatz typischen Schülervergleich hat Lange (1978) vorgelegt und gleichzeitig einen Eindruck von der Vielfalt möglicher Einflussfaktoren auf den Berufswahlprozess vermittelt. Er definiert Berufswahl als kombiniertes Ergebnis einer Interaktionssituation (zwischen dem Berufswähler und Personen seiner Umwelt), einer individuellen Handlungssituation und einer Entscheidungssituation. Danach ordnet er jeder der drei Situationen bisher ermittelte Einflussfaktoren zu und versucht Kausalbeziehungen zwischen den Variablen nachzuweisen. Die Handlungssituation umfasst in einer evaluativen Dimension Einschätzungen der beruflichen Werthaltungen und des beruflichen Anspruchsniveaus und Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, in einer kognitiven Dimension Kenntnisse des Berufsspektrum und beruflicher Statusunterschiede und in einer modalen Dimension Merkmale der Entscheidungsstrategien. Die Entscheidungssituation ist definiert durch Priorität von Laufbahnwahl versus Arbeitgeberwahl (und vice versa) und durch Art und Umfang des Informations- und Suchverhaltens. Die Datenbasis für die empirischen Vergleiche lieferte eine schriftliche Befragung von 124 Haupt-, 250 Real- und 132 Oberschülern (jeweils in den Abschlussklassen) und 181 Studenten in den Abschlussemestern. Neben der Schulform diente das Geschlecht als unabhängige Variable. Über Variationen mit der Höhe des Schulniveaus lassen sich diskriminierende Merkmale ermitteln, die Hinweise für Besonderheiten bei der Berufswahl Benachteiligter geben können.

Entgegen der Erwartung erwies sich das Entscheidungsverhalten von Hauptschülern als nicht weniger rational als das der Real- und der Oberschüler. Sie werden allerdings stärker von ihren Eltern beeinflusst, wobei Jungen auf allen Schulniveaus mehr Entscheidungsfreiheit eingeräumt wird. Hauptschüler zeigen die höchste Orientierung am beruflichen Aufstieg (sie müssen am unteren Ende der beruflichen Prestigeskala einsteigen) und die höchste Genussorientierung (vgl. allerdings Ergebnisse und Interpretation von Baethge et al.). Ihr Informationsverhalten ist weitgehend fremdbestimmt und die Höhe des subjektiven Informationsniveaus ist direkt abhängig von Schicht und Schulleistung und indirekt (vermittelt über soziale Orientierung) vom Geschlecht (Lange 1978, 123). Subjektive Fähigkeitsunterschiede konnte Lange wegen der Peergruppenbezogenheit der Selbstauskünfte nicht feststellen. Für die Ermittlung des Fähigkeitsni-

veaus und des Fähigkeitsmusters ist die Anwendung von Intelligenztests – wie in der Ungelernten-Studie von Höhn - unumgänglich.

Ein weitgehend rationales Entscheidungsverhalten bei Hauptschülern hatte vorher eine breit angelegte Befragung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung vorgelegt. Bender-Szymanski (1976) betont die Bedeutung der mit einer Berufsentscheidung verbundenen Handlungskonsequenzen und ihrer Bewertung. Schüler bewerten die antizipierten Entscheidungsfolgen nach drei Kriterien: nach ihren Interessen, nach Zutrauen und nach Können bezogen auf die beruflichen Anforderungen bzw. die Ausbildungsanforderungen.

Die Befragungsergebnisse von ca. 1900 Hauptschülern legen eine Entwicklungsabfolge nahe: In der 7. Klassen orientieren sich die Schüler vorwiegend am Können, in der 8. und 9. Klassen überwiegend am Zutrauen bei ihrer Berufswahl (Bender-Szymanski 1984). Die eingeschätzte Eignung und das Zutrauen haben größeren Einfluss auf die Entscheidung als Interessen. Bei erfolgreichen Auszubildenden sind die Beziehungen zwischen Können und Anforderungen sowie zwischen Zutrauen und Anforderungen größer als die zwischen Interessen und Anforderungen. Bei den nicht erfolgreichen Auszubildenden ist es umgekehrt (Bender-Szymanski 1976).

Gewöhnlich erfolgte die empirische Absicherung von Berufswahlmodellen an Gelegenheitsstichproben. Repräsentative Erhebungen sind selten. Eine Ausnahme ist eine groß angelegte Studie aus den Jahren 1974 bis 1975, die Allehoff (1985) auswertete. Untersucht wurde eine (nahezu) repräsentative Stichprobe von ca. 6600 Schüler der 9. und 10. Klassen aus 252 Haupt-, Real-, Ober- und Gesamtschulen aus dem gesamten Bundesgebiet (außer Bayern) mit einem Berufsinteressentest (B-I-T II) und einem Intelligenztest. Außerdem wurden - neben demographischen und sozialen Daten – auch Wertorientierungen und Erziehungsstile erfasst. Überprüft wurden Hypothesen zum Einfluss der Schicht (Herkunftsfamilie), der Schule und individueller Variablen (Interessen, Werte). Erwartungskonform erwies sich die Schicht als bester Prädiktor für die Berufswahl. Entgegen der Erwartung nahmen weder Leistungsmotivation noch Interessenbreite mit steigender Schulbildung zu und unter den vorgegebenen 17 beruflichen Wertorientierungen stellte (schichtunabhängig) materielle Gewinnorientierung den Hauptfaktor dar (Allehoff 1985, 145).

5.3. Ost- Westvergleiche

Ebenfalls pragmatisch a-theoretisch wurden nach der deutschen Wiedervereinigung Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Ost und West beim Übergang in die Ausbildung und Erwerbsarbeit erfasst. Die Stichproben waren gewöhnlich

grob parallelisiert, selten repräsentativ. Die Items wurden aus früheren Erhebungen zu Schulvergleichen übernommen.

In einem retrospektiven Ansatz befragte Ernst im Frühjahr 1994 insgesamt 1100 Auszubildende im ersten Lehrjahr aus Bonn (n=525) und Leipzig (n=575) im Alter von 16 bis über 23 Jahren zu Übergangsproblemen von der Schule in den Arbeitsmarkt. Die Befragung erfolgte schriftlich und war als deskriptive Bestandsaufnahme konzipiert. Erfragt wurden in erster Linie Motive für die Berufswahl, Einflüsse von Interaktionspartnern und Verhaltensstrategien bei der Lehrstellensuche (Ernst 1997). Allgemein erwiesen sich die Unterschiede im Berufswahlverhalten und in der Berufswahlmotivation als wenig substantiell. Die ostdeutschen und die westdeutschen Jugendlichen zeigten eine hohe Affinität in den Lebens- und Berufsvorstellungen (Ernst 1997, 196). In Bezug auf Interaktionspartner gaben 24% bzw. 27% (Bonn) die Eltern als maßgebliche Quelle für Berufswahlinformationen an, 42% bzw. 26% (Leipzig) Freunde und Bekannte. 15% in Leipzig und 8% in Bonn haben auf Initiative der Eltern die Lehrstelle erhalten (Ernst 1997, 105). Die informative Rolle der Arbeitsämter ist unbestritten, aber ihre Vermittlerrolle ist zumindest im Westen eher unbedeutend: 19% haben in Bonn die Lehrstelle über das AA bekommen, 38% in Leipzig (Ernst 1997, 115). Allgemein haben die Leipziger Auszubildenden also etwas weniger selbstbestimmt entschieden. Sie haben sich mehr von Eltern und Berufsberatern beeinflussen lassen. Dennoch wirkte der sowohl in Bonn als auch in Leipzig erfolgreiche Einstieg in die Arbeitswelt homogenisierend.

Bei Befragungen von Schülergruppen, denen der Einstieg in die Arbeitswelt noch bevorsteht, sollten größere Ost-West-Unterschiede in Bezug auf Befürchtungen und Erwartungen an die Berufs- und Ausbildungsplatzwahl zu verzeichnen sein.

Fobe und Minx ließen 1992 ca. 1900 Schulabgänger aus Ost und West und aus allen Schulformen Aufsätze über ihre Zukunft verfassen und erhoben parallel in einem halbstandardisierten Begleitfragebogen übliche soziodemografische Daten, Wertorientierungen und Wunschvorstellungen für die Zukunft. Nach dieser Studie steigt der Anteil realitätsbezogener Berufs- und Erwerbskonzepte mit dem Niveau der Schulform. 17% der Abgänger aus Hauptschulen gegenüber 21% aus Realschulen und 35% aus Oberschulen äußern in den Aufsätzen und Fragebögen Berufspläne, die konkrete und realisierbare Handlungsabsichten enthalten. Wunschkonzepte (Idealkonzepte ohne Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzungen) sind mit 70 bzw. 72% in Haupt- und Realschulen etwa gleich häufig vertreten und werden in Gymnasien von 62% der Schulabgänger geäußert (Fobe, Minx 1996, 76).

Die Bedeutung des Berufes und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wurden in Ost und West erwartungsgemäß unterschiedlich eingeschätzt. Angesichts der prekären Arbeitsmarktlage im Osten bekam der Beruf einen besonders hohen

Stellenwert und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wurde zunehmend in Frage gestellt.

6. Fazit und Schlussfolgerungen

(1) Wie der Überblick gezeigt hat, wissen wir vergleichsweise viel über sozialstrukturelle und demografische Merkmale von Jugendlichen, die von gesellschaftlichen Benachteiligungen bedroht sind. Regelmäßige Bestandsaufnahmen und Erhebungen zeigen zudem Veränderungen in Prävalenzraten und strukturellen Zusammensetzungen der Zielgruppen. Diese Ergebnisse sind wichtig für die Abschätzung des Bedarfs an politischen, sozialen und pädagogischen Maßnahmen und sind insofern für Planungen und Prognosen unerlässlich. Die Forschungen in diesem Bereich werden dominiert durch staatliche Zentraleinrichtungen, die Zubringerdienste für politische Entscheidungsträger leisten. Je nach Zuständigkeitsbereich werden so die Perspektiven von Arbeitsmarkt (IAB), Jugendhilfe (DJI) oder Berufsausbildung (BiBB) betont.

Die überwiegend gewählten Untersuchungsansätze sind betont pragmatisch, deskriptiv, oft bewusst a-theoretisch und oft interdisziplinär, auch wenn soziologische Orientierungen deutlichen überwiegen. Nach der üblichen Klassifizierung empirischer Forschungsansätze in den Sozialwissenschaften gehören die meisten Studien zu den *populationsbeschreibenden Maßnahmen*, die zur Feststellung von Merkmalsprävalenzen in definierten Populationen dienen und sich zur Hypothesengenerierung eignen (Bortz 1984). Für diese Verfahren ist der Umfang und v.a. die Repräsentativität der Stichproben entscheidend, damit Aussagen über Häufigkeiten verallgemeinert werden können. Gemessen an diesen Kriterien ist der aktuelle Umfang des Benachteiligtenproblems durch die Daten des Mikrozensus am besten bestimmt worden (vgl. Kap. 4.2.). *Systematische Hypothesengenerierung* ist demgegenüber selten vordringliches Ziel solcher Studien gewesen. Es ging weniger darum, den Forschungsprozess anzuregen als, aktuell vordringliche Fragen zu beantworten. Dieser Mangel ist irritierend. Denn tragfähige Theorien zu Übergangsprozessen in den Arbeitsmarkt liegen seit hundert Jahren (seit Frank Parsons in den USA) vor und sind seitdem um etliche Perspektiven, Akzente und paradigmatische Verortungen bereichert worden. Dass bisher keine einzelne Theorie befriedigen konnte, liegt sicher nicht nur an der Komplexität des Gegenstandes, sondern auch an ihrer wenig systematischen Weiterentwicklung – vor allem hierzulande. Nach intensiven Aktivitäten in den 70er Jahren, in denen auch gute Theorieentwicklungen vorgelegt wurden (z.B. von Ries 1970), erlahmte das Interesse deutlich. Die Berufswahlforschung in Deutschland Mitte der 90er Jahre (Schober, Gaworek 1996, 7) knüpft nicht mehr an klassische Theorien an und hat internationale Weiterentwicklungen (z.B. in Brown & Associates 2002) gar nicht wahrgenommen. Auch explizit for-

schungsorientierte Untersuchungen fühlen sich eher theoriegenerierenden Konzepten verpflichtet, als dass sie aus bestehenden Theorien systematisch Hypothesen ableiten und überprüfen. Die Kernaussage der Studie von Heinz et al. (1987) z.B., dass Interessen, Neigungen und Fähigkeiten bei Hauptschülern im Vergleich zur Arbeitsmarktsituation schwache Einflussfaktoren sind, können im Lichte von Theorien erklärt werden. Nach Gottfredsons Berufswahltheorie entwickeln sich Selbstkonzept und Berufskonzept in einer Abfolge: Geschlechtstyp, Prestige - und erst dann Interessen, Fähigkeiten und andere Elemente eines internen Selbst (Gottfredson 1981; vgl. auch Ratschinski 2001). Für Hauptschulabsolventen sollte danach das Halten eines gewissen Prestigeniveaus und eines bestimmten Grades von Geschlechtskonformität Priorität vor Neigungen und Fähigkeiten haben. Der Jugendliche, der Schlosser statt Tischler wird und das im Nachhinein so biografisch umdeutet, als wollte er schon immer Tischler werden, bewegt sich in der gleichen Akzeptanzzone. Die Argumentationsfigur „Zu jedem Resultat der Berufssuche lässt sich ein passender Berufswunsch finden“ (Heinz et al. 1987, 190) müsste ergänzt werden, „soweit er in akzeptablen Toleranzgrenzen von Geschlechtstyp und Prestige liegt“.

(2) Die soziologisch fundierte Struktur- und Planungsforschung hat den Einfluss situativer, geographischer und epochaler Faktoren deutlich gemacht und die Wirkungen von Konjunktur, Geburtenrate und Systemunterschieden von Ost und West offen gelegt. Die Ergebnisse sind wichtige Rahmendaten für die Benachteiligtenförderung. Für die konkrete pädagogische Arbeit mit den betroffenen Jugendlichen haben jedoch andere Zusammenhänge Priorität. Die schulischen Defizite gehören zu den epochalen Invarianten. Sie haben sich - trotz inzwischen nachgewiesener Segmentierungen auf dem Arbeitsmarkt - über die Jahrzehnte als stabile und deutlich dominierende individuelle Einflussfaktoren auf berufsbezogene Benachteiligungen erhalten. Eine nicht abgeschlossene Hauptschule erhöht nach wie vor dramatisch die Abbrecher- und Verzichter-Quote. Gründe für Schulversagen gelten ebenfalls als entscheidende Barrieren für erfolgreiche Berufsausbildungen: geringe Kenntnisse in Deutsch und Mathematik, geringe Lernmotivation, geringes Selbst- und Leistungsbewusstsein, familiäre Probleme oft verbunden mit Sozialisationsdefiziten und – spätestens seit den Ergebnissen der Pisa-Studie – geringes Textverständnis oder allgemein mangelnde *Literacy* (Baumert et al. 2001). Jeder fünfte deutsche Neuntklässler bringt nicht die schulischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufsausbildung mit (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003) und Versäumnisse der Schule bei der Vermittlung von Lernmotivation haben nachweislich noch nach 20 Jahren Effekte auf berufliches Lern- und Leistungsstreben (Stuhlmann 2005). In keinem vergleichbaren Land hält sich die „soziale Vererbung“ der Benachteiligung so hartnäckig wie bei uns, obwohl für Schulbesuch und Studium – im Gegensatz zu anderen Ländern – (noch) keine Gebühren anfallen. Die soziale Herkunft bestimmt die soziale Zukunft und zwar hauptsächlich die vermittelte

Schulbildung. Sozial benachteiligte Schüler scheitern in und an der Schule und zudem an einem Erwerbssystem in Deutschland, das stärker als das anderer Länder beruflichen Erfolg vom Schulabschluss abhängig macht (Solga 2003).

(3) Bevor Jugendliche in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung aufgenommen werden, haben sie Entwicklungsprozesse durchgemacht, die Regelmäßigkeiten aufweisen und für ihre aktuelle Situation Bedeutung haben. Das Wissen über die Entwicklung beruflicher Einstellungen und berufsbezogenen Verhaltens z.B. kann pädagogische Maßnahmen fundieren und strukturieren. Wenn biografische Etappenziele auf dem Weg zur Berufsfähigkeit ermittelt werden können, sind sie in pädagogische Zwischenziele übersetzbar und können mit bewährten didaktischen Methoden angestrebt werden.

Wissen ist in Theorien organisiert (in diesem Fall in Entwicklungstheorien beruflichen Verhaltens), die empirische Ergebnisse in Erklärungszusammenhänge bringen, neue Datenerhebungen anregen und die pädagogische Praxis unterstützen. Obwohl seit über 50 Jahren Entwicklungstheorien der Berufswahl vorliegen, ist unser Kenntnisstand unbefriedigend. Neue internationale Entwicklungen bleiben in Deutschland weitgehend unbeachtet und eigene Forschungen werden in diesem Bereich kaum betrieben. Zwar wurde das Thema *Berufswahl* von einigen Entwicklungspsychologen bearbeitet (Kracke 2002; Schmitt-Rodermund, Vondracek 2002), aber jeweils bezogen auf entwicklungspsychologische Konzeptionen und nicht auf Traditionen der Berufswahlforschung. In den aktuellen Bildungsverlaufsuntersuchungen (z.B. BIJU) und Längsschnittstudien (Fend, Berger, 2005) sind Schulversager systematisch unterrepräsentiert. Was fehlt, sind gute Theorien oder theoretische Weiterentwicklungen, die Benachteiligtenförderungen über Erfahrungen aus Modellprojekten und *good-practice*-Beispielen hinaus wissenschaftlich begründen können.

Ansatzpunkte für theoretische Weiterentwicklung bietet beispielsweise das klassische Konzept der *Berufsreife* (Super, Savickas, Super 1996). Obwohl *Eignung* z.B. unabdingbare Voraussetzung für die Aufnahme in einer Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen für Benachteiligte ist (Eckert 1999), sind Begriffe wie Berufsreife, Berufswahlreife und Ausbildungsreife, die Eignung definieren könnten, in der Diskussion der Benachteiligtenförderung und in der wissenschaftlichen Diskussion außer Mode gekommen.

Kritisiert wurden Assoziationen mit biologistischen Wachstumsprozessen und nicht zeitgemäßen Entwicklungskonzeptionen. Der Begriff der Berufswahl*kompetenz* schien eher geeignet, die pädagogische Vermittelbarkeit von Teilfähigkeiten zu beinhalten und damit als Zielsetzung für Berufsvorbereitungsmaßnahmen zu dienen (Dibbern, Kaiser, Kell 1974). Er war damit allerdings entkoppelt von einem umfangreichen Bestand empirischen und theoretischen Wissens zur Berufswahlreife und einer sorgfältigen und elaborierten Konzeptua-

lisierung. 30 Jahre nach einer gründlichen Bestandsaufnahme in einem Gutachten (Hagmüller, Müller, Schweizer 1975), das weniger Einfluss als verdient auf die Benachteiligtenforschung hatte, könnte eine Renaissance dieses Konzepts der Forschung die neuen Impulse geben, die einen Ausweg aus der a-theoretischen Datensammelei eröffnet. Die internationale Literatur bietet traditionelle (Crites 1989) und innovative Ansätze (Brown & Associates 2002), auf die aufgebaut werden könnte.

Literatur

- Allehoff, W. H. (1985). Berufswahl und berufliche Interessen. Göttingen, Hogrefe
- Allerbeck, K. R./ Hoag, W. J. (1985): Jugend ohne Zukunft? München, Piper
- Baethge, M. (2003): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky/ K. U. Mayer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. S. 525-580, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt
- Baethge, M./ Hantsche, B./ Pelull, W./ Voskamp, U. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen, Leske + Budrich
- Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Stanat, P./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, Leske+Budrich
- Beck, K. (1976): Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelernter junger Arbeiterinnen und Arbeiter. Bad Heilbrunn, Obb, Klinkhardt
- Beck, U./ Brater, M./ Wegener, B. (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt/ Main, Campus
- Bender-Szymanski, D. (1976): Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung. Weinheim, Beltz
- Bender-Szymanski, D. (1984): Bedingungen der Bewältigung von Berufswahlproblematik im Jugendalter. In: Olbricht/ E. Todt (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. S. 209-225, Berlin, Springer
- Bergmann, C. (2004): Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.): Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie (Bd. D/III/3 Enzyklopädie der Psychologie. S. 343-387, Göttingen, Hogrefe
- Blossfeld, H.-P. (1985): Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 18(2), S. 177-197
- bmbf. (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BiBB/ EMNID-Untersuchung. Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung

- Bojanowski, A./ Eckardt, P./ Ratschinski, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. bwp@ (bwp-online), 6, S. 1-27
- Bonifer-Dörr, G. (1992): Arbeiten mit dem Förderplan. Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Bonn, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
- Bortz, J. (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin, Springer
- Brown, D./ Associates (Hrsg.) (2002): Career choice and development. 4 Aufl. San Francisco, Jossey-Bass
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf - Benachteiligtenförderung -. Bonn, BMBF publik
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn BMBF, Referat Publikationen
- Crites, J. O. (1989): Career development in adolescence: Theory, measurement, and longitudinal findings. In D. Stern/ D. Eichorn (Hrsg.): Adolescence and work. Influences of social structure, labor markets, and culture. S. 141-156, Hillsdale, N.J.,: Erlbaum
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
- Dibbern, H./ Kaiser, F.-J./ Kell, A. (1974): Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Bad Heilbrunn/ Obb., Klinkhardt
- Eckert, M. (1999): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. In: H. Biermann/ J. Rützel (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. S. 56-75, Stuttgart, Holland + Josenhans
- Ernst, C. (1997): Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig. Bielefeld, Bertelsmann
- Felber, H. (Hrsg.) (1997): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München, DJI
- Fend, H./ Berger, F. (2005): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Entwicklungsverläufe von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25(1), 4-7
- Fobe, K./ Minx, B. (1996): Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (BeitrAB 196)

- Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), S. 545-579
- Hagmüller, P./ Müller, W./ Schweizer, H. (1975): Berufsreife: Merkmale und Instrumente zu ihrer Untersuchung. Hannover, Schroedel
- 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. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), S. 199-219
- Heinz, W. R./ Krüger, H./ Rettke, U./ Wachtveitl, E./ Witzel, A. (1987): "Hauptsache eine Lehrstelle". Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. 2. Aufl. Weinheim, Deutscher Studien Verlag
- Heyn, S./ Schnabel, K. U./ Roeder, P. M. (1997): Von der Options- zur Realitätslogik. Stabilität und Wandel berufsbezogener Wertvorstellungen in der Statuspassage Schule-Beruf. In: A. Meier/ U. Rabe-Kleberg/ K. Rodax (Hrsg.): *Jahrbuch Bildung und Arbeit '97. Transformation und Tradition in Ost und West*. S. 281-305, Opladen, Leske + Budrich
- Höhn, E. (Hrsg.) (1974): Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation. (Bd. 13). Kaiserslautern, Georg Michael Pfaff Gedächtnisstiftung
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. (8. Aufl.). Opladen, Leske+Budrich
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (IES). (1994): Situation und Verbleib von Schülerinnen und Schülern des Berufsvorbereitungsjahres in Niedersachsen. Hannover, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover
- Kell, A./ van Buer, J./ Reising, B./ Schmidt, A./ Seubert, R./ Schwartz, J. (1984): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsgrundbildung. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundbildungsjahr in Nordrhein-Westfalen. Band 1: Kennzeichnung der Schülerpopulation aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht. Soest, Westfalen, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Klemm, K. (2000): Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung - Zustandsbeschreibung und Perspektiven. Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung (Arbeitspapier 12)
- Kohlheyer, G./ Westhoff, G. (1983): Berufsvorbereitung - was kommt danach? Ergebnisse einer ersten Welle einer Repräsentativerhebung im Herbst 1980 bei Absolventen der Berufsvorbereitung des Jahrgangs 1979/80. (Bd. 54). Berlin, Bundesinstitut für Berufsbildung
- Kracke, B. (2002): The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, S. 19-30
- Kuhlmeyer, E./ Blume, O. (1966): Die Ungelernte, ihre Herkunft, ihre Arbeit. Ergebnisse einer Untersuchung über die wirtschaftliche und soziale Lage Jugendlicher ohne Lehr- und Arbeitsvertrag. Göttingen, Schwartz

- Kutscha, G. (2004): Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: M. Baethge/ K.-P. Buss/ C. Lanfer (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht - Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. S. 165-197, Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Lange, E. (1978): Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten. München, Fink
- Lex, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München, Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Lex, T. (2002): Individuelle Beeinträchtigungen und soziale Benachteiligung - eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In: P. Fülbier/ R. Münchmeier (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1, 2. Aufl. S. 469-485, Münster, Votum
- Lex, T. (2003): Segmentierungen im Übergangssystem. In: L. Lappe (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. S. 37-50, München, Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Münch, J./ Musielak, H.-J./ Schober, K./ Stratmann, K./ Winterhager, W. D. (1979): Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag. Bericht der Wissenschaftlichen Kommission. Düsseldorf, Der Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
- Pritzl, C. (1996): Arbeit und Beruf in den Lebensorientierungen von Jugendlichen - der Versuch einer Typologie. In: E. Raab (Hrsg.): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittsuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. S. 161-184, München, Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Raab, E. (1996): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittsuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München, Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Rademacker, H. (1998): Differenzierte Wege von der Schule in den Beruf. Veränderte Rahmenbedingungen des Berufseinstiegs und neue Handlungsstrategien Jugendlicher für die Bewältigung des Übergangs. In: H.-P. Schäfer/ W. Sroka (Hrsg.): Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern. S. 51-65, Berlin, Duncker & Humblot
- Ratschinski, G. (2001): Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche. In: R. Enggruber (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher: Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. S. 165-196, Münster, Lit
- Ries, H. (1970): Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern, Huber
- Saterdag, H./ Stegmann, H. (1980): Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse der Basiserhebung einer Längsschnitt-Untersuchung. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (BeitrAB 41)

- Schmitt-Rodermund, E./ Vondracek, F. W. (2002): Occupational dreams, choices and aspirations: adolescents' entrepreneurial prospects and orientations. *Journal of Adolescence*, 25, 65-78
- Schober, K. (1992): Ungelernte Jugendliche. Zur veränderten Sozialstruktur und Genese einer Problemgruppe. In: C. Brinkmann/ K. Schober (Hrsg.): *Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit im Zeichen des Strukturwandels. Chancen und Risiken am Arbeitsmarkt*. S. 71-107, Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (BeitrAB 163)
- Schober, K./ Gaworek, M. (Hrsg.) (1996): *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle*. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (BeitrAB 202)
- Seifert, K. H. (1989): Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: E. Roth (Hrsg.): *Organisationspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie D/II/3*, S. 608-630, Göttingen, Hogrefe
- Solga, H. (1996): Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel in der ehemaligen DDR. *ZA-Informationen*, S. 38, 28-38
- Solga, H. (2003): Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. In: K. S. Cortina/ J. Baumert/ A. Leschinsky/ K. U. Mayer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. S. 711-754, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt
- Stegmann, H./ Kraft, H. (1987): Ausbildungs- und Berufswege von 23-24jährigen. Methode und ausgewählte Ergebnisse der Wiederholungserhebung 1985. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 20(2), S. 142-163
- Stegmann, H./ Kraft, H. (1988): Erwerbslosigkeit in den ersten Berufsjahren. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 21(1), S. 1-15
- Stuhlmann, A. (2005): Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz in frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), S. 67-81
- Super, D. E./ Savickas, M. L./ Super, C. M. (1996): The life-span, life-space approach to careers. In: D. Brown/ L. Brooks (Hrsg.): *Career choice and development*. 3. Aufl. S. 121-178, San Francisco, Jossey-Bass
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Opladen, Leske+Budrich
- Wagner, M. (1996): Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Die westdeutschen Teilstudien. *ZA-Informationen*, 38, S. 20-27

Die berufliche Benachteiligtenförderung – eine vorrangige bildungspolitische Gestaltungsaufgabe

Erhard Schulte

Vorbemerkung

Die berufliche Benachteiligtenförderung (bBNF) – es gibt sie bisher nicht, jedenfalls nicht als eingeführten Begriff, schon gar nicht als ein zusammenhängendes System und als insgesamt anerkannten Bestandteil der beruflichen Bildung, leider auch nicht als ein bildungs- bzw. berufsbildungspolitisches Projekt, das einen der Bedeutung dieses Handlungsfeldes angemessenen vorderen Rang auf der politischen Agenda einnimmt. Was es gibt, sind anerkanntswerte Ansätze zur besseren Strukturierung und erste Entwicklungsschritte in Teilbereichen. Davon soll hier die Rede sein und vor allem auch von einem Entwurf einer Benachteiligtenförderungs-Politik, die angesichts der großen Herausforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft als besonders wichtig begriffen werden muss. In diesem Beitrag wird den strukturellen Aspekten im Vergleich zu den inhaltlich-pädagogischen Fragen mehr Bedeutung gegeben, weil sich hier die größten Aufgaben stellen.

Schon an dieser Stelle sei auf die besondere Bedeutung hingewiesen, die dem Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung (BAVB) im Gesamt der bBNF zugemessen wird. Die Probleme beim Übergang Schule-Berufsausbildung werden für eine ständig wachsende Zahl von Jugendlichen immer dringlicher. Und das eben nicht nur, weil das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen nun schon seit Jahrzehnten unzureichend ist, sondern auch aufgrund der – zunehmend problematischer werdenden – persönlichen Befindlichkeiten vieler Jugendlicher im Ausbildungsalter. Wenn es in der bBNF eines Schwerpunktes bedarf, dann muss er hier in der BAVB liegen. Das wird nicht zuletzt durch die aktuellen Entwicklungen in der Arbeitsmarktpolitik nahe gelegt, die – aus der Perspektive der beruflichen Bildung betrachtet – sowohl die Chance zur Konzentration der Mittel und Maßnahmen, als auch das Risiko der Fehlsteuerung bieten.

1. Berufliche Benachteiligtenförderung: Begriff und Sachlage

Beginnen wir mit dem Terminologischen, das ja immer auch Realität und ihre Wahrnehmung widerspiegelt. Der hier verwendete Begriff „berufliche Benachteiligtenförderung“ soll zweierlei zum Ausdruck bringen. Einerseits soll damit ein Personenkreis benannt werden, der – aus welchen Gründen auch immer – daran gehindert ist, gleichberechtigt an den Angeboten teilzuhaben, die Staat und

Gesellschaft zur persönlichen Entwicklung und sozialen Integration bereit halten, und der demzufolge einer besonderen Förderung bedarf. Andererseits soll mit dem Zusatz „beruflich“ die Intention der zum Ausgleich der Benachteiligung(en) vorgesehenen Förderung zum Ausdruck gebracht werden. Die berufliche Förderung benachteiligter junger Menschen ist auf die Aufnahme und den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung und den Übergang in Beschäftigung gerichtet. Insofern entspricht ihr Ziel dem der beruflichen Bildung generell. Eine Besonderheit besteht aber darin, dass die bBNF ihre Schwerpunkte in der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung und in der Unterstützung des Ausbildungsprozesses hat.

Der Begriff „berufliche Benachteiligtenförderung“ existiert in den einschlägigen Gesetzestexten nicht, weder im Berufsbildungsgesetz, noch in den Sozialgesetzbüchern. Es gibt aber Begrifflichkeiten, die in engem Zusammenhang mit der „beruflichen Benachteiligtenförderung“ stehen. In § 242 Sozialgesetzbuch (SGB) III wird der hinsichtlich einer Berufsausbildung förderungsbedürftige Personenkreis mit „lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Auszubildenden“ beschrieben. Dem ist auch die jüngste Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vom 23.12.2002 gefolgt. Die hiermit neu in das Berufsbildungsrecht einbezogene BAVB soll sich ebenfalls an lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Personen richten. In § 50 BBiG wird der Personenkreis der BAVB genauso definiert wie im SGB III der Adressatenkreis der Benachteiligten-Ausbildung. Der Gesetzgeber hat damit ein Zeichen gesetzt: Es gibt benachteiligte junge Menschen, die der beruflichen Förderung in beiden Bereichen bedürfen: in der BAVB, damit sie zur Aufnahme einer Ausbildung und in der Ausbildung selbst, damit sie zu deren erfolgreichem Abschluss befähigt werden.

Hier könnte mit Recht eingewandt werden, dass zur bBNF über die BAVB und die Benachteiligten-Ausbildung hinaus weitere Förderbereiche gehören. Zu denken ist beispielsweise an die beruflich ausgerichtete Schulsozialarbeit und das Nachholen von Ausbildungsabschlüssen (Nachqualifizierung). Wenn in diesem Beitrag für die bBNF ein engerer Rahmen gesetzt wird, dann deshalb, weil es wegen der herausragenden Bedeutung der beruflichen Erstausbildung gerechtfertigt erscheint, sie auf diesen Bereich der beruflichen Bildung auszurichten. Ein weiterer Grund liegt darin, dass die vor und nach der Erstausbildung liegenden beruflichen Fördermaßnahmen in jeweils besonderen Kontexten stehen; sie gehören zu den Bereichen Schule und Weiterbildung.

Einen ersten bedeutenden Entwicklungsschritt für die bBNF stellen die drei Benachteiligten-Beschlüsse des früheren Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit dar, insbesondere der Beschluss vom 27.5.1999 („Leitlinien zur Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener“). Diese Beschlüsse sind bis heute für die bBNF

grundlegend und richtungweisend. Hier werden die Bereiche der BAVB und der Ausbildung als ein zusammenhängendes Handlungsfeld betrachtet; hier wird sogar einmal ausdrücklich von der „beruflichen Benachteiligtenförderung“ mit drei Tätigkeitsfeldern (Ausbildungsvorbereitung, ausbildungsbegleitende Hilfen und außerbetrieblicher Ausbildung) gesprochen. Und für eine Politik der bBNF noch bedeutender: Die berufliche Förderung im Bereich der BAVB wird als „Daueraufgabe“ und die bBNF insgesamt als „integraler Bestandteil“ der beruflichen Bildung gekennzeichnet.

Auf Bundesebene sind die Benachteiligtenbeschlüsse des Bündnisses für Arbeit konstruktiv aufgenommen worden. Sie haben Ende 2002 sogar zu einem für die bBNF bedeutenden gesetzgeberischen Schritt geführt: die BAVB wurde in das BBiG einbezogen. Damit hat die bBNF in ihrem wichtigsten Bereich eine bildungsrechtliche Anerkennung und Verankerung gefunden. Ebenfalls in Umsetzung der Bündnisbeschlüsse wurde schon vorher im Jahr 2001 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das 6-Jahresprogramm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (kurz: BQF-Programm) initiiert. Mit einer breit angelegten Projektförderung in vier sog. Innovationsbereichen und insgesamt 17 Themenfeldern werden vielfältige Impulse zur – wie es heißt – strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der bBNF gegeben.

Es kann schon heute, nach zwei Dritteln seiner Laufzeit festgestellt werden, dass das BQF-Programm seine Ziele erreichen wird. Die Fachszene hat auf das Programmangebot überaus positiv reagiert, ablesbar an der großen Zahl der eingereichten Projektanträge. Wichtige Impulse gehen auch von den Infrastruktureinrichtungen des Programms aus. Im Programmbeirat wird der Sachverstand aus Wissenschaft und Verwaltung zusammen geführt. Der für die fachlich-organisatorische Durchführung des Programms eingerichtete Projektträger hat sich zu einem zentralen Ansprechpartner für die Fachszene entwickelt. Zwei für das BQF-Programm wichtige Organisationseinheiten wurden beim Bundesinstitut für Berufsbildung geschaffen: eine Initiativstelle zur Betreuung der Vorhaben im Migrantinnen-Bereich und das „Good Practice Center Benachteiligtenförderung“ zur Sammlung, Sichtung und Verbreitung von Projektergebnissen. Erwähnung verdient auch, dass es für Programm-Vorhaben, die den Schulbereich betreffen, zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit mit den Kultusministerien der Länder in einer Länderbegleitgruppe gekommen ist.

Unter den mehr als 100 im Rahmen des BQF-Programms geförderten Einzelprojekten haben Vorhaben zentrale Bedeutung, die zu strukturellen Verbesserungen in der bBNF führen sollen. Hierzu gehört vor allem die „Entwicklungsinitiative: neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“. Denn am Beispiel der von der Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderten BAVB sollte gezeigt werden, wie Strukturschwächen der bBNF überwunden werden können

und mehr Effizienz in der Förderung erreichbar ist. Um die Zusammenhänge besser verstehen zu können, muss an dieser Stelle ein Blick auf Daten und Merkmale gerichtet werden, die für die bBNF kennzeichnend sind. Erst dann werden auch die Vorschläge zur Weiterentwicklung der bBNF am Schluss dieses Beitrags verständlich. Nach den Zahlen des letzten Berufsbildungsberichts (BMBF 2004) ist davon auszugehen, dass sich allein im Bereich der BAVB pro Jahr rd. 470.000 Jugendliche befinden. Diese Zahl setzt sich zusammen aus rd. 307.000 Schülern in den verschiedenen Berufsschulklassen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln (Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr, Teile der Berufsfachschulen) sowie aus rd. 163.000 Neueintritten in BA-finanzierte Maßnahmen der B(A)BV. Die Kosten für die BAVB, schulische und außerschulische Maßnahmen zusammen genommen, sind auf bis zu 2 Mrd. Euro jährlich zu veranschlagen. Damit aber nicht genug, denn zur bBNF gehört außer der BAVB auch der Bereich der Ausbildung, soweit hier eine Förderung von benachteiligten Jugendlichen erfolgt. Zuletzt betrug die Zahl der von der BA geförderten neuen Teilnehmer an außerbetrieblicher Ausbildung (BaE) und ausbildungsbegleitenden Maßnahmen rd. 110.000. Der Mittelaufwand der BA belief sich in diesem Förderbereich auf rd. 1,1 Mrd. Euro.

Wenn man in die obigen Berechnungen noch die im einzelnen schwer zu beziffernden bBNF-relevanten Maßnahmen aus dem JUMP-Programm, aus Programmen der Länder und aus der kommunalen Jugendberufshilfe einbezieht, ist davon auszugehen, dass für die bBNF insgesamt zur Zeit Mittel zwischen 3,5 und 4 Mrd. Euro jährlich bereit gestellt werden. Davon stammen die meisten Mittel, nämlich alle Fördermittel der BA, aus der Arbeitslosenversicherung. Die Datenlage ist eindrucksvoll, schon sie allein legt Handlungsbedarf nahe. Bei der äußerst angespannten Lage in den öffentlichen Haushalten und bei den Sozialversicherungen muss größtes Interesse daran bestehen, die bereitgestellten Mittel möglichst effizient einzusetzen oder sogar mit weniger Mitteln mehr zu erreichen. Handlungsbedarf ist erst recht gegeben, wenn klar wird, dass Strukturdefizite und sonstige Fehlentwicklungen einen optimalen Mitteleinsatz verhindern. Vieles spricht dafür, dass in der bBNF Effizienzgewinne mit positiven Auswirkungen für beide Seiten zu erzielen sind, sowohl für die Geldgeber als auch für die geförderten Jugendlichen.

2. Zur aktuellen Förderpolitik der Bundesagentur

Zurück zur aktuellen Situation in der bBNF, die maßgeblich von der Förderpolitik der BA im Bereich der B(A)VB bestimmt wird. Weil die jüngsten Vorgänge exemplarischen Charakter haben, soll auf sie etwas detaillierter eingegangen werden. Um Effizienzreserven in der BA-geförderten B(A)VB zu nutzen, wurde – nach langen und sorgfältigen Vorbereitungen und in Zusammenarbeit von

BMBF und BA – die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ konzipiert und ab Ende 2001 in 24 Arbeitsamtsbezirken erprobt (vgl. z. B. Kersten, Winter 2004). Vorgesehen ist, dass unter der Devise „Personen- statt Maßnahmeorientierung“ die bis zu sieben verschiedenen, sich teilweise überschneidenden Fördermaßnahmen der BA durch ein kohärentes, flexibel handhabbares, transparentes und dem individuellen Förderbedarf besser entsprechendes Gesamtförderangebot ersetzt werden. Ferner sollen Eintritte und Austritte aus der Förderung erleichtert und die Potenziale mehrerer Bildungsträger zur Erweiterung des Berufswahlspektrums zusammen geführt werden. Weitere wichtige Merkmale der Entwicklungsinitiative sind: die Gliederung des Förderangebots in Förderabschnitte, die verpflichtende Kompetenzfeststellung zu Beginn, die Vermittlung von berufsbezogenen Inhalten in Form von Qualifizierungsbausteinen, von denen der IT-Baustein obligatorisch ist, sowie die Bildungsbegleitung und die Zusammenarbeit mit Betrieben. Als Richtschnur für alles gilt, dass jedem förderbedürftigen Jugendlichen soviel Förderung zuteil werden soll wie nötig, aber so wenig wie möglich.

In Orientierung an die Entwicklungsinitiative hat die BA noch während der Laufzeit der Modellerprobung im Jahr 2004 ihr „Neues Fachkonzept für berufsvorbereitende Maßnahmen“ verbindlich eingeführt. In dieses Konzept der BA haben wichtige Zielsetzungen der Entwicklungsinitiative Eingang gefunden (z.B. die Auflösung der Maßnahmekategorien, mehr Transparenz und eine bessere Strukturierung des Förderangebots). Zu Recht hat sich aber eine heftige Kritik daran entzündet, dass das „Neue Fachkonzept“ in anderen, wesentlichen Punkten von der Entwicklungsinitiative abweicht und sogar hinter schon früher erreichte Förder-Standards zurückfällt. So ist z.B. die Förderung auf 10 Monate beschränkt und der Personal-/Betreuungsschlüssel gegenüber der früheren B(A)VB-Förderung der BA deutlich verschlechtert worden. Hier haben offensichtlich finanzielle Gründe den Ausschlag gegeben und dazu geführt, dass die Ausgestaltung der BA-Förderung zu den deklarierten positiven Zielsetzungen in deutlichen Widerspruch geraten ist. Eine strikte Begrenzung der Förderdauer auf weniger als ein Jahr ist mit dem Ziel, die Förderung so weit wie möglich zu individualisieren, nicht vereinbar. Vor allem im Hinblick auf Jugendliche mit besonders schwierigen Eingangsvoraussetzungen muss die Möglichkeit gegeben sein, die Förderung zu intensivieren, was zeitliche Flexibilität und eine angemessene Personalausstattung der Bildungsträger voraussetzt. Außerdem muss grundsätzlich Kritik daran geübt werden, dass das „Neue Fachkonzept“ nicht konsequent auf die originären Zielgruppen der bBNF beschränkt ist und somit kein Beitrag zur klaren Profilierung dieses Handlungsfeldes geleistet wurde. Es wäre zu wünschen, dass die BA an ihrer Ankündigung festhielte, das „Neue Fachkonzept“ weiter zu entwickeln, wenn sich aus der zur Zeit noch laufenden Prozessbegleitung der Entwicklungsinitiative neue Erkenntnisse für notwendige Modifikationen ergeben.

Leider wird im „Neuen Fachkonzept“ der BA nicht klar gesagt, dass das Hauptziel der B(A)VB darin liegt, noch nicht „ausbildungsreifen“, benachteiligten Jugendlichen die Aufnahme einer Ausbildung zu ermöglichen – das und nur das entspricht der Konzeption der BAVB in der BBiG-Novelle. Im „Neuen Fachkonzept“ wird wohl auch an eine schnelle Vermittlung in den Arbeitsmarkt gedacht, direkt aus der B(A)VB, ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Zweifel an der berufsbildungspolitischen Ausrichtung des „Neuen Fachkonzepts“ werden noch bestärkt, wenn man es im Zusammenhang mit dem neuen SGB II sieht. Es ist zwar zu begrüßen, dass in § 3(2) SGB II ein Anspruch auf Vermittlung für alle erwerbsfähigen Hilfebedürftigen unter 25 Jahren begründet wird und eine intensivere Betreuung durch Fallmanager bzw. persönliche Ansprechpartner vorgesehen ist. Die Vermittlung soll aber entweder in Arbeit, Ausbildung oder in eine Arbeitsgelegenheit erfolgen. Es gibt keinen Vorrang für Ausbildung, obwohl es sich um junge Menschen im ausbildungsrelevanten Alter handelt. Bei der Vermittlung von jungen Menschen in Arbeit oder eine Arbeitsgelegenheit soll lediglich darauf hingewirkt werden, dass dabei auch ein Beitrag zur Verbesserung der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgt.

Das Neue Fachkonzept der BA für die B(A)VB lässt erkennen, dass vor allem die Absicht bestand, Mittel einzusparen. Wirtschaftlichkeitsüberlegungen, die auch Aspekte wie Maßnahmequalität, Effizienz und Nachhaltigkeit berücksichtigen, sind offensichtlich zu kurz gekommen. Dennoch: In der Fachszene der bBNF bzw. der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit sollte das mit der neuen Arbeitsmarktpolitik verfolgte Prinzip des „Förderns und Forderns“ nicht von vornherein in Frage gestellt werden. Es kommt aber alles darauf an, dass das „Fördern“ immer an die erste Stelle rückt. Das heißt auch, dass die auf eine solide berufliche Erstqualifizierung ausgerichteten beruflichen Förderelemente, wie sie im Bereich der bBNF entwickelt worden sind, ihrer Bedeutung für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration entsprechend vorrangig eingesetzt werden. Der in § 3 SGB II begründete Anspruch auf Vermittlung darf nicht mit den neuen Förderelementen „Einstiegsqualifizierung“ und „Schaffung von Arbeitsgelegenheiten“ als erfüllt angesehen werden. Benachteiligte Jugendliche, Jugendliche mit besonderem beruflichem Förderbedarf, dürfen nicht vorschnell in eine Art Anlernmaßnahmen und damit in berufliche Sackgassen einmünden, auch wenn das die Arbeitsmarktstatistik zunächst positiver erscheinen lässt.

Das Neue Fachkonzept der BA und das SGB II sind aktuelle Herausforderungen für die berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher. Sie allein wären schon Anlass genug, neue Konzepte zu entwickeln, um die bBNF – anknüpfend an die Benachteiligtenbeschlüsse des früheren Bündnisses für Arbeit – systematisch auszubauen und zu konsolidieren. Noch mehr sprechen gravierende Strukturprobleme der gegenwärtigen bBNF dafür, dieses Handlungsfeld neu zu konzipieren und ihm dauerhaften Bestand zu geben.

3. Zukunftsprobleme der beruflichen Benachteiligtenförderung

Ein Hauptproblem der bBNF ist darin zu sehen, dass sich die Maßnahmebereiche der bBNF im Laufe der Jahre verselbständigt haben, in Distanz bzw. parallel zur betrieblichen dualen Ausbildung. Ein Hauptproblem deshalb, weil diese Abschottung die ohnehin vorhandenen Schwierigkeiten hinsichtlich der Ausbildungs- und Beschäftigungsintegration leistungsschwächerer Jugendlicher weiter erhöht hat. Es gibt die sog. Schwellenprobleme im Zusammenhang mit der bBNF, und diese sind gravierend (vgl. z.B. Bylinski 2002). Für die Entwicklung zu einem Parallel-„System“ (ohne Systematik) gibt es verschiedene Gründe (vgl. Braun 2002). Sie liegen vor allem im Mangel an betrieblichen Ausbildungsstellen. Die Förderangebote der bBNF wurden mehr und mehr zu einem Ersatz für fehlende betriebliche Ausbildungsstellen. Diese Entwicklung zu einem „Auffangbecken“ für sog. marktbenachteiligte Jugendliche – das sind Jugendliche, die durchaus „ausbildungsreif“ sind, aber mangels betrieblicher Lehrstellen in der bBNF landen – hat übrigens auch verhindert, dass die bBNF in Konzentration auf ihre originären Aufgaben ein klares Profil gewinnen konnte.

Weitere Gründe dafür, dass sich bBNF als ungeordnetes Parallel-„System“ zur betrieblichen dualen Ausbildung entwickelt hat, bestehen in der Trägerstruktur und in den Fördertraditionen und -verfahren. Die BA-geförderte außerschulische bBNF stützt sich auf Einrichtungen der Jugend(berufs)hilfe/ Jugendsozialarbeit. Das hat einerseits den Vorteil, dass auf diese Weise die für die bBNF wichtige sozialpädagogische Komponente wirksam werden kann. Zum andern ist bei den Trägern der bBNF oft eine gewisse Distanz zu Beruf und Beschäftigung erkennbar. Die Frage ist immer virulent geblieben, wie stark angesichts der Besonderheiten der Zielgruppen der Betriebs- und Praxisbezug in der bBNF sein darf. Außerdem haben sich die Träger der bBNF im Laufe der Jahrzehnte, in denen sie in den Bereichen B(A)VB und BaE/abH Fördermittel von der Arbeitsverwaltung erhielten, wirtschaftlich auf diesen Mittelzufluss ausgerichtet. Sie sind eben auch Wirtschaftsbetriebe, die daran interessiert sein müssen, ihre eigene wirtschaftliche Existenz möglichst gut und langfristig zu sichern. Auch das trägt zur Verfestigung der Parallelstruktur bei; behindert wird außerdem die Bildung von Kooperationen im Trägerbereich und mit dem Umfeld.

Schon das bisher Gesagte zeigt, dass eine Reihe von z.T. schwerwiegenden Aufgaben zu lösen ist, wenn die bBNF ihrer Bedeutung entsprechend fest etabliert und zukunftssicher weiterentwickelt werden soll. Im Vordergrund stehen dabei Fragen der strukturellen Positionierung und Konsolidierung sowie der finanziellen Absicherung. Grundlegend ist, dass die bBNF als fester Bestandteil der beruflichen Bildung anerkannt wird, wie es die schon mehrmals erwähnten Bündnisbeschlüsse und die Erweiterung des BBiG um die BAVB nahe legen. Wenn das geschieht, kann sie nicht mehr primär oder in wesentlichen Teilen der

(aktiven) Arbeitsmarktpolitik zugerechnet werden; sie muss auch gegenüber der allgemeinen Jugendhilfe abgegrenzt werden. Das bedeutet nicht, dass kein enger Bezug zu Arbeitsmarkt und Beschäftigung bestünde, wie er ja auch generell für die berufliche Bildung gegeben ist. Das heißt auch nicht, dass in der bBNF Arbeitsformen der Jugendhilfe zu vernachlässigen wären. Die aus der Jugendhilfe entwickelte sozialpädagogische Unterstützung bleibt im Hinblick auf die besonderen Befindlichkeiten der Zielgruppen ein wichtiges Element der bBNF.

Die wichtigste Konsequenz aus der bildungspolitischen Positionierung der bBNF ergäbe sich hinsichtlich der Finanzierung. Es wäre nicht mehr sachgerecht, für die bBNF Mittel der Arbeitslosenversicherung in Anspruch zu nehmen, wie das bis heute weit gehend geschieht. Die Finanzierung der bBNF müsste aus allgemeinen Steuermitteln erfolgen, was endlich ermöglichen würde, die Arbeit der in der bBNF tätigen Akteure längerfristig abzusichern. Die bBNF bedarf dringend einer soliden Finanzierung. Die Art und Weise, wie bis heute Mittel für die bBNF aufgebracht und vergeben werden, macht jede längerfristige Arbeitsplanung bei den Bildungsträgern und selbstverständlich erst recht die Konsolidierung der gesamten bBNF unmöglich. Die jüngsten Vorgänge bei der Einführung des „Neuen Fachkonzepts“ waren dafür erneut ein deutlicher Beweis. Wer in welchem Umfang Steuermittel für die bBNF aufzubringen hätte und wie die Verantwortung für dieses Handlungsfeld festzulegen ist, wird sicherlich umstritten sein. Dringend zu wünschen wäre, wenn vor allem für die wichtige BAVB förderbereichsübergreifende Regelungen erreicht werden könnten, die einen koordinierten Einsatz von Ressourcen ermöglichen und nicht zuletzt zu den erforderlichen Strukturverbesserungen führten. Die Bereitschaft dazu, die bBNF als integralen Bestandteil des (Berufs-) Bildungswesens anzuerkennen und dafür rechtliche und finanzielle Grundlagen zu schaffen, dürfte wachsen, wenn ein überzeugendes Konzept für die Weiterentwicklung dieses Handlungsfeldes bereit stünde. Von Vorschlägen, die in diese Richtung weisen, soll jetzt abschließend die Rede sein.

4. Drei Vorschläge zur Weiterentwicklung des bestehenden Systems

Drei Aufgaben stehen bei der Weiterentwicklung der bBNF im Vordergrund: die *bessere Strukturierung der BAVB* (hin zu einem transparenten und für alle Beteiligten verlässlichen Fördersystem beim Übergang von Schule in Ausbildung), die *Neuausrichtung der beruflichen Förderung während des Ausbildungsprozesses* (mit dem Ziel, die betrieblichen Ausbildung stärker einzubinden) und – last but not least– die *engere Verknüpfung von BAVB und Ausbildung* (um der beruflichen Förderung mehr Kontinuität, aber auch mehr Flexibilität zu geben). Diese Aufgaben sind nicht neu (vgl. Schulte 2004). Bei ihrer Erfüllung kann an Entwicklungen angeknüpft werden, die schon eingeleitet wurden. Zu denken ist bei-

spielsweise an die schon erwähnte „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ im Bereich der BAVB, an die inzwischen ebenfalls gesetzlich verankerten Qualifizierungsbausteine, die BAVB und Ausbildung besser verbindenden sollen und an Beispiele der kooperativen Benachteiligten-Ausbildung im Zusammenwirken von Betrieb und Bildungsträger, wie sie kürzlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung untersucht und vorgestellt wurden.

1. Was die BAVB betrifft, kann zur Zeit nicht davon gesprochen werden, dass sie ihrer Hauptaufgabe, der Vermittlung von „Ausbildungsfähigkeit“ bzw. Hinführung zu einer anerkannten Ausbildung, ausreichend gerecht wird. Sie ist wegen ihrer Zersplitterung in einen schulischen und einen außerschulischen, trägergestützten Bereich mit jeweils verschiedenen Förderelementen überdies in höchstem Maße intransparent und führt zu Fehlplatzierungen förderbedürftiger Jugendlicher. Das alles resultiert in eklatanter Ineffizienz und in einer Verschwendung von Fördermitteln, was bei den gegenwärtigen Finanznöten nicht hingenommen werden kann. Zur Ineffizienz gehört auch, dass einerseits nicht alle förderbedürftigen Jugendlichen von Förderangeboten erreicht werden und andererseits in der BAVB nicht immer die Förderung erfolgt, die im individuellen Fall zur Vorbereitung auf die Aufnahme einer anerkannten Ausbildung die geeignetste ist.

An dieser Stelle muss von „Produktionsschulen“ die Rede sein. Der Begriff wird hier in Anführungszeichen gesetzt, weil er missverständlich ist. Denn es darf gerade nicht um schulförmig arbeitende Einrichtungen gehen, wenn sie ihre Funktion für die Förderung auch schulisch leistungsschwächerer Jugendlicher erfüllen sollen. Nach dänischem Vorbild ausgestaltete „Produktionsschulen“, die Lernen und Arbeiten im Rahmen konkreter Arbeitsaufträge konsequent verbinden, bieten Vorteile gleich in mehrfacher Hinsicht, inhaltlich-pädagogisch und strukturell-organisatorisch. Sie ermöglichen es, insbesondere schulabstinente und lernschwache Jugendliche in der Konfrontation mit praktischen, als sinnvoll erkannten Herausforderungen neu zu motivieren. Auf diese Weise stellen sie für Zielgruppen der bBNF bzw. der BAVB sowohl eine Brücke zur Reintegration in Schule als auch zur Integration in Ausbildung dar. Es wäre sinnvoll zu ermöglichen, dass in „Produktionsschulen“ auch die Schulpflicht erfüllt werden könnte, was für Schüler, die als potenzielle Schulversager anzusehen sind, große Bedeutung hätte.

Der größte Vorteil von „Produktionsschulen“ ist aber darin zu sehen, dass in ihnen – bei richtiger Ausgestaltung – die verschiedenen Lernorte und damit auch die Ressourcen der BAVB wirkungsvoll zusammengeführt werden können. Die Erfahrungen in der Bildungspolitik lehren, dass es überaus schwierig ist, zu zuständigkeits- und förderbereichsübergreifenden Regelungen zu kommen. Für eine effiziente Neuordnung der BAVB sind sie aber unbedingte Voraussetzung. Es sollte ernsthaft überlegt werden, wie die oft als wenig effizient kritisierte

schulische BAVB (sprich: BVJ, BGJ und Teile der BFS) in „Produktionsschulen“ überführt werden kann und wie dabei die Potenziale der Bildungsträger und insbesondere auch der regionalen Wirtschaft in vollem Umfang einbezogen werden können. Unterschiedliche Lernorte und Förderbereiche zusammen zu führen, ist mit einer neuen Institution, wie „Produktionsschulen“ sie darstellen, am ehesten erreichbar, aber auch nur dann, wenn eine rechtlich-organisatorische Form gefunden wird, die alle Beteiligten zu verantwortlichen Trägern der neuen Einrichtung macht.

2. Mit der Einbindung der regionalen Wirtschaft (Kammern oder einzelne Betriebe) in das Trägerkonsortium von „Produktionsschulen“ würde endlich auch die dringend erforderliche Betriebs- und Praxisnähe der bBNF verwirklicht. Die sog. erste Schwelle, der Übergang von der Schule in Ausbildung, wäre mit derartigen „Produktionsschulen“ leichter zu überwinden. Schon das wäre ein großer Gewinn. Aber es gibt in der bBNF ja noch die sehr hohe zweite Schwelle beim Übergang in die Beschäftigung. Auch bei der Lösung dieser Problematik sollte auf das Prinzip der engen Kooperation mit der Wirtschaft gesetzt werden. Es trifft zwar zu, dass die außerbetriebliche Ausbildung (BA-geförderte BaE) durchweg einen qualitativ hohen Stand erreicht hat. Aber die zweite Schwelle zu überwinden, ist für Teilnehmer an außerbetrieblicher Ausbildung verständlicherweise schwieriger als für Lehrlinge im dualen betrieblichen Ausbildungssystem. Denn dort ist die Ausbildung des Fachkräftenachwuchses Teil der betrieblichen Personalplanung. Von Anfang an kennen die Ausbildungsbetriebe ihre Lehrlinge und können sie mit den betrieblichen Anforderungen vertraut machen. Für den Ausbildungsbereich der bBNF sollten also im Hinblick auf die Zweite-Schwelle-Problematik neue Kooperations-Konzepte greifen.

Vorgeschlagen wird, die seit über 20 Jahren bestehende außerbetriebliche Ausbildung (BaE) durch ein Verbundsystem zu ersetzen, bei dem die Ausbildung benachteiligter junger Menschen gemeinsam durch Betriebe und Bildungsträger geschieht. Gedacht ist an eine engmaschige Verknüpfung von betrieblicher Ausbildung (vorrangig zur Vermittlung von berufspraktischen Inhalten) und außerbetrieblicher Ausbildung bei Bildungsträgern (insbesondere für zusätzliche Fördermaßnahmen vielfältiger Art). Ein solches Verbundausbildungssystem muss allerdings so organisiert sein, dass dem Entwicklungsstand und den Befindlichkeiten des – in der Regel auch nach der BAVB noch als leistungsschwächer anzusehenden – Auszubildenden in ausreichender Weise Rechnung getragen werden kann. Jederzeit müssen Übergänge von der betrieblichen Ausbildung in außerbetriebliche Förderung und umgekehrt möglich sein. Die Verbundausbildung funktioniert somit als ein System „kommunizierender Röhren“, bei dem die Ausbildungs- bzw. Förderanteile von Betrieb und Bildungsträger je nach Einzelfall unterschiedlich ausfallen. Der mögliche Einwand, dass die Besonderheiten der Zielgruppen der bBNF eine außerbetriebliche Ausbildung in Form der bisherigen BaE notwendig machen, wäre damit hinfällig. Es bietet sich ferner an, den

ebenfalls seit über 20 Jahren bestehenden und ebenfalls aufwändigen und kritikwürdigen Förderbereich der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) in der Verbundausbildung aufgehen zu lassen.

3. Die hier vorgeschlagene Verbundausbildung wird umso leichter zu praktizieren sein, je besser in der BAVB auf eine Ausbildung mit betrieblichen Anforderungen vorbereitet wird. Die Verknüpfung von BAVB und Ausbildung war schon Gegenstand der oben genannten Bündnis-Beschlüsse. Sie ist unverzichtbar, wenn eine spätere Einmündung in Betriebe, in Ausbildung wie in Beschäftigung, gelingen soll. Kooperation mit Betrieben findet in der BAVB seit langem und in beachtlichem Umfang über Betriebspraktika statt. Notwendig ist aber auch eine inhaltliche Ausrichtung der BAVB-Förderung auf betriebliche Anforderungen, soweit das vom Entwicklungsstand der Jugendlichen her möglich ist. Die Vermittlung von berufsfachlichen Elementen nach dem Prinzip von Qualifizierungsbausteinen ist von großer Bedeutung, ebenso aber auch die Förderung der Jugendlichen im Hinblick auf die Erwartungen, die Betriebe an das Sozialverhalten ihrer Auszubildenden richten. Es ist allgemein anerkannt, dass die Förderung in der BAVB die ganze Persönlichkeit des Jugendlichen im Blick haben muss. Zur Erleichterung des Übergangs in (betriebliche) Ausbildung muss es auch darum gehen, das Verhalten von benachteiligten Jugendlichen im Sinne von „Arbeits-tugenden“ zu stabilisieren. Inhaltliche Aufgaben dieser Art sind in der BAVB zu erfüllen, wenn eine engere Verknüpfung mit der Ausbildung erreicht werden soll.

5. Zum Abschluss

Die Weiterentwicklung der bBNF in der vorgeschlagenen Form ist von der Erfüllung wichtiger Voraussetzungen abhängig. Es bedarf nicht nur der Verständigung der bisher jeweils für Teilbereiche der bBNF Verantwortlichen auf Regelungen, die zu einem verlässlichen, kohärenten und transparenten Gesamtfördersystem führen. Ein äußerst schwieriges Unternehmen. Man denke an die Kontroversen über Zuständigkeitsverteilungen im Bildungsbereich. Erhebliche Probleme ergeben sich auch aus der konsequenten Einbeziehung der Betriebe in die bBNF. Dass sich Betriebe wieder stärker für die berufliche Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen öffnen, ist für alle hier dargestellten Vorschläge von grundlegender Bedeutung.

Sind die Vorschläge, die in diesem Beitrag zur Weiterentwicklung der bBNF gemacht werden, angesichts der vielen Hürden, die zu überwinden sind, illusionär? Die Antwort ist: nein. Denn es sprechen zu viele gute Gründe für eine Neuausrichtung der bBNF hin zu einem festen Bestandteil der beruflichen Bildung auf gesicherter finanzieller Grundlage.

Der erste und handfesteste Grund ist ein finanzieller. Die bBNF hat sich – ohne konzeptionelle Grundlage – quasi unter der Hand entwickelt und stellt sich heute als Konglomerat von Förderangeboten dar. Weil bisher eine Gesamtkonzeption fehlt, ist es auch nicht möglich, die beachtlich hohen Mittel, die für die bBNF aufgewendet werden, koordiniert und damit auch wirtschaftlich einzusetzen. Geldverschwendung können sich die öffentlichen Haushalte aber nicht leisten. Sie sind mehr denn je dazu gezwungen, Effizienzreserven und Einsparpotenziale zu nutzen, wie sie in der bBNF vorhanden sind. Das kann nur auf der Basis einer konzeptionellen Neuausrichtung geschehen, die die gesamte bBNF umfasst. Bei koordiniertem Einsatz der vorhandenen Ressourcen wird sich zeigen, dass nicht nur kein Qualitätsverlust in der Förderung eintritt, sondern im Gegenteil sogar eine Qualitätssteigerung erreichbar ist.

Die Förderung ohne System, die Kennzeichen der gegenwärtigen bBNF ist (spricht: „Maßnahme- und Förderdschungel“), ist nicht nur in finanzieller Hinsicht problematisch (spricht: „Geldverschwendung“), sondern auch im Hinblick auf den Nutzen für die Teilnehmer (spricht: „Maßnahmekarrieren“). Nicht zuletzt geht es auch um wirtschaftliche Belange. Einem bereits absehbaren, demografisch bedingten Nachwuchskräfte mangel sollte schon heute vorgebeugt werden. Wenn mit Blick auf die wirtschaftlichen und qualifikatorischen Herausforderungen immer wieder gefordert wird, dass in unserem Land alle Leistungspotenziale entwickelt und entfaltet werden müssen, darf die bBNF nicht ausgespart bleiben. Im Rahmen der bBNF sind Beweise genug erbracht worden, dass anfängliche Leistungsschwächen benachteiligter Jugendlicher durch gezielte, vor allem auch zeitlich ausreichende Förderung ausgeglichen werden können. Die bildungspolitische Zielsetzung „Ausbildung für alle“ muss auch für Zielgruppen der bBNF gelten, wenn nicht größere Gruppen von Jugendlichen von vornherein, schon nach Schulabschluss, zu sozialen Verlierern und gesellschaftlichen Randgruppen gestempelt werden sollen.

Mit dem zuletzt genannten Aspekt ist das bedeutendste Ziel genannt, dem sich eine Politik für die bBNF heute und in Zukunft verpflichtet fühlen muss. Wie es Aufgabe der beruflichen Bildung generell ist, ist es auch Aufgabe der bBNF, über die Vermittlung von beruflicher Handlungsfähigkeit die soziale Integration junger Menschen zu ermöglichen. Berufliche Qualifikation ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für selbstbestimmte und selbstverantwortete Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die bBNF zu einem integralen und leistungsfähigen Bestandteil der beruflichen Bildung auszubauen, ist somit nicht nur eine ökonomische Notwendigkeit, sondern auch ein wichtiger Schritt hin zur Festigung des sozialen Zusammenhalts in unserem Lande. An keiner Stelle unseres Bildungssystems ist die gesellschaftspolitische Bedeutung der persönlichen und beruflichen Förderung von Jugendlichen so evident wie in der bBNF. Die bBNF bietet in vielen Fällen die vorerst letzte Möglichkeit, junge Menschen aufzufangen und vor gesellschaftlicher Ausgrenzung zu bewahren. Es ist also mehr als gerechtfertigt,

in der bBNF eine vorrangige (bildungs-)politische Gestaltungsaufgabe zu sehen und sie entschlossen anzugehen.

Literatur

- Braun, F. (2002): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 761-774
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufsbildungsbericht 2004, Bonn & Berlin
- Bylinski, U. (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld
- Kersten, R./ Winter, J. (2004): Neue Elemente - neue Strukturen. Innovative Ansätze in der Berufsvorbereitung. In: Bojanowski, A./ Eckert, M./ Stach, M. (Hg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. Bielefeld, S. 29-40
- Schulte, E. (2004): Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe. Ein Zukunftsszenario. Analysen, Feststellungen und Vorschläge. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit. Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) e.V., Bonn

Wege zum Verstehen - reflektiertes Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung

Peter Straßer

Einführung

Ausführungen über das selbstgesteuerte Lernen gibt es viele – doch nur wenige beschäftigen sich mit der Förderung von Selbststeuerungsprozessen von sozial- und lernbeeinträchtigten Jugendlichen. Während in der psychologischen Forschung als wichtige Voraussetzung für Selbststeuerungsprozesse häufig von Metakognition, dem Wissen über das eigene Wissen, gesprochen wird, wird im folgenden aufgezeigt, dass der Begriff Metakognition im pädagogischen Prozess zu kurz greift. Um neben kognitiven auch emotional-motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten Rechnung zu tragen, wird nachfolgend von der Notwendigkeit eines „reflektiert- regulierten Lehrens und Lernens“ gesprochen. Was darunter zu verstehen ist und wie dies in der alltäglichen Unterrichtspraxis mit sozial- und lernbeeinträchtigten Jugendlichen umgesetzt werden kann, ist Inhalt der nachfolgenden Ausführung. Der leitende Grundgedanke hierbei ist: Nur wenn beide am Lehr- und Lernprozess beteiligten Seiten – Lehrer und Lerner – ein Bewusstsein für Lehr- Lernprozesse ausbilden, kann gezielt und umfassend gefördert und unterstützt werden.

„Erkenne Dich selbst.“

Dieser Aus- und Anspruch am Apollotempel in Delphi von einem der sieben Weisen – Thales von Milet – des antiken Griechenlands vor mehr als 2000 Jahren hat bis heute nichts von seinem herausfordernden Charakter verloren. Vielmehr scheint diese philosophische Aufgabe zunehmend wieder ins pädagogische und vor allem in das berufspädagogische Zentrum zu rücken. Wer sich in einer, wie vielfach beschrieben, immer komplexer und dynamisch werdenden Ausbildungs- und Arbeitswelt zurechtfinden will, benötigt neben erforderlichlichem Fachwissen und -können vor allem die Fähigkeit, sich schnell und selbstständig in neue Aufgabengebiete und Funktionsweisen einarbeiten zu können. Eine Grundvoraussetzung hierzu ist zweifellos das Wissen um das eigene Wissen und Können: Nur wer weiß, was er schon kann und weiß, kann sich gezielt notwendige und fehlende Informationen und Fähigkeiten aneignen. Heute bzw. seit den 70er Jahren wird auch von der Notwendigkeit des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens gesprochen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970; OECD 1996). Diese Fähigkeit und

wie sie ausgebildet und unterstützt werden kann, steht im Mittelpunkt der folgenden Ausführung. Die sokratische Erkenntnis „Ich weiß, dass ich nichts weiß.“ spiegelt die schwierige, lebenslange Anforderung und anspruchsvolle Aufgabe der eingangs erwähnten Selbsterkenntnis wider. Die Einsicht in das eigene Wissen schließt immer auch ein Erkennen dessen, was man nicht kennt, mit ein. Einsicht erfordert daher immer auch Mut und Selbstbewusstsein. Mut, sich der eigenen Grenzen und dem eigenem Nichtwissen bewusst zu werden und an dieser Erkenntnis zu arbeiten. Wer aber „Nichtwissen und -können“ von außen durch andere, z.B. Lehrende, Eltern usw. als negativ bewertet erfahren und im Laufe der Zeit verinnerlicht hat, bringt wenig Mut, Selbstbewusstsein und Motivation mit, sich mit negativ assoziiertem „Nichtwissen und -können“ auseinanderzusetzen.

1. Benachteiligte und Selbststeuerung – „Wissen sie wirklich nicht, was sie tun?“

Benachteiligten Jugendlichen¹ fehlt häufig aufgrund vielfältiger negativer Erfahrungen dieser Mut. Fehlende, bzw. behinderte Reflexion führt dazu, dass an die Stelle eines Sich- Selbst- Erkennens die Haltung eines „Sich- Selbst- Verkennens“ getreten ist. Nicht selten sind Selbst- Über- oder Unterschätzungen die Folgen. Vor allem innerhalb des Lernprozesses scheint die plakative Aussage des Filmklassikers: *„Denn sie wissen nicht, was sie tun“* den Zustand eines unreflektierten, passiven und angeleiteten Lernens treffend zu beschreiben. Doch so einseitig und kurzschlüssig ist es nicht. Erfahrung speist sich aus mehreren Quellen. Neben Erfahrungssubjekt und Erfahrungsobjekt spielt innerhalb des Lerngeschehens immer auch der „Erfahrungsraum“, die Lernumwelt eine entscheidende Rolle. Im Zuge konstruktivistischer Überlegungen nimmt hierbei der Lehrende als Gestalter von Lernumgebungen und Vermittler von Erfahrungen eine bedeutende Position ein (vgl. Arnold, Siebert 1999). Neben der Erfahrungsermöglichung ist der Lehrende vor allem auch für die Nutzung von Erfahrungen – der Erkenntnisgewinnung – zuständig. Hier gilt es den Lernenden Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie zunehmend selbstständig erkenntnisfähig werden.

Dieser Text skizziert den Versuch eines reflexiven Lehr- Lerntrainings², in dem beide am Lernprozess und damit auch an Lernerfahrungen beteiligten Akteure,

¹ Unter Benachteiligten wird im Folgenden von sozial- und insbesondere von lernbeeinträchtigten Jugendlichen ausgegangen. Zur Diskussion des Benachteiligtenbegriffs vgl. auch Bohlinger 2004; Schulte 2004.

² Während „reflektieren“ mit einer aktiven Dimension in Verbindung gebracht wird, betont „reflexiv“ einen der Reflexion folgenden, haltungskonstituierenden Aspekt (vgl. Rolus- Borgward 2002). Da

Lerner und Lehrende, miteinbezogen werden sollen. Dem nachfolgend beschriebenen Training liegt die Annahme zugrunde: Nur wenn dem Lehrenden bewusst ist, welche Vorgehens- und Kontrollmethoden er bei der Wissensvermittlung und beim Problemlösen vermittelt und einsetzt, kann er dem Lernen helfen, sich seines eigenen Lernverhaltens bewusst zu werden und gezielt weitere Lern- und Kontrollmethoden anbieten. Gleichzeitig erhält das Lehren eine weitere Lerndimension: Eine wichtige Voraussetzung zur Selbsterkenntnis ist das Sich-Selbst-Erkennen mittels Reflexion. Reflexion als die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Tun zu betrachten, setzt Distanz voraus. Ein möglicher Weg der Distanzierung ist der Weg über andere. Andere, die uns und unser Tun rückmelden, wobei aus dem Umweg zunehmend ein eigener Weg, ein eigenständiges Reflektieren werden sollte. Innerhalb des Lernprozesses kommt dem Lehrenden die Funktion des „reflektierenden Anderen“ zu. Angeleitet jedoch kann sich z.B. auch der Lernende über den Weg des Lehrens seines eigenen Verständnisses bewusst werden (vgl. Palincsar, Brown 1984; Carr 1998). Schwache Lerner haben nicht so oft die Gelegenheit, lernfördernde Lehrerfahrungen zu machen. Meist sind es gute Lerner, die die Möglichkeit erhalten, über Hilfestellungen für schwache Lerner reflexionsfördernde Lehrerfahrungen zu sammeln (vgl. Biemiller, Meichenbaum 1998). Häufig sind es die guten Lerner, die nach ihrem Verständnis gefragt werden. Schwache Lerner hingegen werden mehr nach der richtigen Handhabung bestimmter Techniken und weniger nach ihrem Verständnis gefragt (vgl. Brown, Campione 1986). Ziel der nachfolgend beschriebenen Untersuchung ist es, nach möglichen „Um-Wegen“, nach Lehr- und Lernerfahrungen zu suchen, die ein reflektiertes Lehren und ein reflektiert-reguliertes Lernen in der beruflichen Bildung Benachteiligter unterstützen.

Beschäftigt man sich mit der Förderung des selbstgesteuerten Lernens, so finden sich selten Publikationen, die sich mit der Förderung des selbstgesteuerten Lernens bei Benachteiligten in der beruflichen Bildung, insbesondere von lernschwachen Jugendlichen beschäftigen. Eine mögliche Erklärung hierfür kann u.a. darin gesehen werden, dass nach Ergebnissen der teils kritisch zu betrachtenden ATI-Forschung,³ die vor allem in den 70er Jahren Beachtung fand, schwache Lerner mehr von instruktionistischen als von situierten, offenen Lernumgebungen profitieren (vgl. Flammer 1975; Terhart 1979; Zielinski 1996). Bei den berichteten Vorteilen der direkten Instruktion ist jedoch immer auch zu fragen, welche Ziele und Leistungen damit verfolgt werden. Die direkte Instruktion bietet durchaus Vorteile bei der deklarativen Wissensvermittlung- vor allem gemessen an der dazu benötigten Zeit. Inwieweit jedoch auch Vorteile bei der

beides im Training unterstützt und gefördert werden soll, werden beide Begriffe synonym verwendet.

³ Mittelpunkt der Aptitude- Treatment- Interaktions- Forschung stellt die Untersuchung des Verhältnisses zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsformen dar.

Vermittlung von längerfristig wirksamen prozeduralen Wissen und Vorgehensweisen erreicht werden können, bleibt offen (vgl. Terhart 2000).

Wenn auch nicht von einer Polarisierung von Selbst- und Fremdsteuerung ausgegangen werden soll, so stellt sich dennoch die praktische Frage, wie Benachteiligte, insbesondere lernschwache Jugendliche, trotz der erwähnten Vorteile von instruktionistisch ausgeprägten Unterrichtsmethoden im selbstgesteuerten Lernen und dem zugrunde liegenden, eingangs beschriebenen Erkennen des eigenen Wissen und Könnens, unterstützt und gefördert werden können. Denn die Herausforderung einer sich rasch wandelnden Arbeitswelt bleibt: Wer nicht gelernt hat, Erfahrungen zu nutzen, den eigenen Lernprozess zu regulieren und selbstständig sein eigenes Wissen und Können ständig zu erweitern, wird in Zukunft mehr als in der Vergangenheit benachteiligt sein.

2. Reflexionsprobleme im Ausbildungsalltag

Ein Tag wie viele andere in der Ausbildungswerkstatt „RAD“. Patrick, Auszubildender, Zweiradmechaniker im 3. Lehrjahr, müht sich an diesem Morgen im Werkstattunterricht mit Berechnungen zur kreisförmigen Geschwindigkeit ab. In der Ausbildungswerkstatt „RAD“ haben über das Arbeitsamt zugewiesene benachteiligte Jugendliche die Möglichkeit, eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE) zu absolvieren. Für ein Lehrjahr, das aus 4-6 Azubis besteht, sind jeweils zwei „Teamer“ zuständig. Die Teamer sind je nach beruflichem Werdegang Meister, Sozialpädagogen oder Berufspädagogen. Während die praktische Ausbildung in der eigenen Werkstatt und in Praktikumsbetrieben erfolgt, findet die theoretische Ausbildung in der Berufsschule und im wöchentlichen „Werkstattunterricht“ statt. Die Themen des „Werkstattunterrichts“ ergeben sich meist aus den Anforderungen und den damit verbundenen Problemen der Jugendlichen mit den durchgenommenen Inhalten des Berufsschulunterrichts. Das selbstständige Rechnen und Lösen der Aufgaben bereitet Patrick sichtbar Schwierigkeiten. Nachdem das Thema und notwendige Formeln allgemein eingeführt und an praktischen Beispielen verdeutlicht wurden, besteht die Aufgabe nun darin, selbstständig einige Rechenaufgaben zu lösen. Während Patrick zunächst, wie im Laufe seiner Schulsozialisation gelernt, „gegeben“, „gesucht“ und „Lösung“ auf sein Lösungsblatt schreibt und nach notwendigen Formeln in der Formelsammlung sucht, fällt auf, dass er leise vor sich hin spricht. Es scheint, als würde die nur kaum hörbare und bruchstückhafte Sprache die eigene Handlung steuern. Nachdem er die richtige Formel gefunden, richtig umgestellt und die notwendigen Zahlen eingesetzt hat, beginnt Patrick mit der Rechnung. Verwundert überprüft er immer wieder sein Ergebnis. Er stockt: „Irgendwas stimmt hier nicht.“ Trotz mehrmaligen Nachprüfens findet

er den Fehler nicht. Es stellt sich heraus, dass, obwohl richtig hingeschrieben, er mit einer falschen Zahl gerechnet hat.

Im Einzelfall mag dies eine Unachtsamkeit sein. Doch auch an anderen Tagen und Aufgaben zeigt sich immer wieder ein unbewusstes und unkontrolliertes Vorgehen. Es entsteht der Eindruck, als würde manchmal die reine Aktion, das Tun im Vordergrund stehen - als ob durch das Tun einem möglichen Vorwurf entgegen gewirkt werde: Ich tue ja etwas, wenn es nicht gelingt, liegt es nicht an meiner Einstellung. Gerade bei schwachen Lernern ist häufig zu beobachten, dass sie ohne große Vorüberlegungen mit der Aufgabe beginnen und bei auftretenden Handlungsschwierigkeiten weniger reflektieren und nach Lösungshilfen und Strategien suchen (vgl. Klauer, Lauth 1997). So kommt es dazu, dass Zahlen vertauscht werden, Formeln richtig herausgesucht aber falsch hingeschrieben, Einheiten nicht umgerechnet und notwendige Lösungsinformationen übersehen oder nicht erkannt werden. Letztgenanntes lässt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Wissen, Kontrolle und Leistung erkennen (vgl. Helmeke, Weinert 1997). All dies ist vielen Praktikern bekannt und führt häufig zu zunehmend verzweifelter werdenden „Belehungsversuchen“. Warum fällt es dem schwachen Lerner so schwer, die Aufgabe trotz mehrmaliger Erklärungen zu verstehen? Warum kontrolliert er sein Vorgehen nicht? Wie kamen die Lerner mit besserem Vorwissen zu diesem „Mehrwissen“ und warum gelingt es anderen, meist schwachen Lernern nur schwerlich Wissen zu erlangen? Ist es eine Frage der Intelligenz? Kann das Lernverhalten überhaupt beeinflusst werden? Diese und weitere Fragen beschäftigen viele in der Ausbildung von benachteiligten und insbesondere lernschwachen Jugendlichen Tätige.

Befragt, warum er nicht bemerke, wenn etwas schief laufe, wenn er Zahlen und Formeln vertausche, gab Patrick zur Antwort: „Ich merk´ es nicht, wenn ich was falsch habe – ich habe doch auch gedacht, ich hab´ s richtig. Doch dann sagtest du irgendwann: He Patrick, du hättest hier die Umfangsgeschwindigkeit und nicht den Durchmesser einsetzen müssen. Aber ich hab´ s doch nicht gemerkt. Hätt´ ich das von alleine gemerkt, gesehn mit meinen eigenen Augen- eh du hast da was falsch - dann hätt´ ich´ s doch korrigiert. Aber ich hab das doch nicht gemerkt.“ Im weiteren Gespräch fragte ich Patrick, was ihm bei der Kontrolle des eigenen Vorgehens helfen würde. Patricks Antwort erscheint als eine gewünschte, automatisierte Antwort: „Alles raus schreiben, durchnummerieren, überall die Formelzeichen dran schreiben und dann richtig, richtig, richtig gucken, bevor ich noch mal nachdenken muss, was brauchst du überhaupt, welches Ergebnis willst du rauskriegen.“ Patrick verneint zunächst die Frage, ob ihm das zu anstrengend sei. Er ist sich durchaus des Problems bewusst und fragt selbst: „Was aber, wenn ich kontrollier´ und den Fehler trotzdem nicht merke? Was mach ich´ n dann. Dann hab ich ja trotzdem einen Fehler übersehen. Oder da ist einer, aber dann entdeck´ ich den vielleicht nicht? Dann hab ich zwar kontrolliert, aber was soll ich dann noch machen? Noch mal kontrollieren, noch

mal kontrollieren? Irgendwann seh´ ich´s dann wirklich nicht mehr.“ Ich erzähle ihm, dass nicht nur die Häufigkeit, sondern vor allem auch die „Qualität der Kontrolle“ wichtig ist, um eigene Fehler zu erkennen. Patrick wundert sich über den Begriff „Qualität der Kontrolle“, den er so noch nie gehört habe. Im weiteren Gespräch werden noch andere, die eigene Lernkontrolle beeinflussende Aspekte deutlich: „Das Schreiben mach ich nur nicht, weil ich keine Lust habe – das weiß ich. Ich mach zip, zip – ich hab keinen Bock schön zu schreiben, irgendwas in irgendeine Reihe zu schreiben. Wenn ich Bock hätte, dann könnt ich das auch- in eine Reihe schreiben und so. Und wenn ich drauf gucke, könnte ich auch finden was ich will.“

Der beschriebene Ausschnitt verdeutlicht eindringlich die Problematik und Komplexität: Neben Wissensschwierigkeiten kommt vor allem auch Könnens- und Wollensaspekten eine maßgebliche Bedeutung zu. Aebli & Ruthemann spitzen die Problematik mit den Worten „zu *skill* muss *will*“ zu (Aebli, Ruthemann 1987). Es wird deutlich, dass neben kognitiven Prozessen vor allem auch Attribuierungsprozesse und emotional-motivationale Aspekte eine wichtige Rolle innerhalb des Selbstregulierungsverhaltens spielen (vgl. Kuhl 1996; Sokolowski 1993; Dörner, Stäudel 1990). Emotionen, die Ausprägung von Motiven und das Erreichen von Zielen sowie die damit verbundene Wahrnehmung und Attribuierung der eigenen Wirksamkeit beeinflussen als erfahrungsbegleitende und konstituierende Prozesse die Ausgestaltung der eigenen Lernbiographie. Die Lernbiographie als Ergebnis gemachter Erfahrungen und Erkenntnisse stellt die Ausgangsbasis gegenwärtigen Lernverhaltens dar.

3. „Das versteh ich nicht“ - Lernbeeinträchtigungen und ihre Folgen

3.1. Schwierigkeiten schwacher Lerner

Meist besitzen Lernbeeinträchtigte eine weniger stark ausgeprägte Wissensbasis und ein geringeres Wissensbewusstsein – sie wissen oft nicht, was sie schon wissen und was nicht. Dies wiederum kann sich als Konsequenz der Nichtwahrnehmung des eigenen Wissens und Könnens negativ auf die Lernmotivation auswirken: „(...) *when you don´t know you don´t know something, you are scarcely motivated to learn it*“ (Sternberg 1998, 129). Dementsprechend aktivieren schwache Lerner in geringerem Maße ihr Vorwissen bei neuen Inhalten. Sie organisieren, strukturieren, überwachen und regulieren ihr Vorgehen beim Aufbau von neuem Wissen und beim Lösen von Problemen meist nur sporadisch. Häufig sind eigene Lernleistungen nicht bewusst bzw. sie werden äußeren Faktoren (z.B. leichte Aufgabe, Glück usw.) zugeschrieben. Es mangelt also an eigenem Lernbewusstsein, strukturiertem Vorwissen, handlungsleitenden Vorstellungen und an Kontroll- und Regulierungsprozessen (vgl. Weinstein 1986;

Zielinski 1996; Klauer, Lauth 1997). All dies beeinflusst das eigene Lernverständnis und Lernverhalten. Wer nicht weiß, was er schon weiß und wer Lernen als nicht beeinflussbaren und passiven Vorgang betrachtet, wird sich entsprechend in Lernsituationen passiv, ziellos und unmotiviert verhalten (vgl. Lompscher 1992; Klauer 1997; Matthes, Hofmann; Emmer 2000; Carr 1998). Schwache Lerner werden daher oft auch als „passive“ bzw. als „inaktive Lerner“ bezeichnet (vgl. Douglas 1988; Klauer, Lauth 1997).

Lauth (2000, 24/25) beschreibt das Lernverhalten schwacher Lerner zusammenfassend damit, dass sie

- weniger Zeit auf die aktive Verarbeitung der Aufgabenstellung verwenden,
- vorhandenes Vorwissen im geringeren Maße abfragen,
- weniger handlungsbegleitende Kontrolle über ihre Lerntätigkeit ausüben,
- seltener auf übergeordnete, regelhafte Vorgehensweisen zurückgreifen,
- seltener eine Aufgabe aktiv abbilden und das Lernproblem in eigenen Worten formulieren,
- seltener ein verbindliches Ziel, das sie später auch überprüfen können, für das eigene Lernen formulieren,
- ihr Lernen seltener überwachen und den eingeschlagenen Lernweg korrigieren, wenn er nicht zum Erfolg führt.

Oft fehlen übergreifende, handlungs- und kontrollleitende Vorstellungen in Form innerer Repräsentation, die für Lernbeeinträchtigungen mit verantwortlich sind: Wer kein Ziel hat, kann auch nicht feststellen, ob er sich noch auf dem richtigen Weg befindet. Häufig orientieren sich schwache Lerner mehr an konkreten und weniger abstrakten und weitreichenden Vorstellungen. Dies führt u.a. dazu, dass schnell nach Befriedigung von Bedürfnissen ohne Aufschub gestrebt wird und dementsprechend weniger Motivation und Anstrengungen zum Durchhalten und zur Kontrolle aufgebracht werden (vgl. Schopf 1998).

Schwierigkeiten haben lernbeeinträchtigte Jugendlichen vor allem im Bereich

- des notwendigen Vorwissens,
- der Selbststeuerung innerhalb des Lernvorgangs und
- bei der Aktivierung, dem Einsatz und der Überwachung von Strategien bei auftretenden Problemen.

Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen guten und schwachen Lernern. Schwache Lerner setzen nicht nur seltener Strategien ein und überwachen diese weniger, sie besitzen häufig auch eine größere Anzahl von ineffektiven Strategien, welche den Lernern selbst nicht bewusst sind (vgl. Klauer, Lauth 1997). Es scheint, als zeichne sich ein fataler Kreislauf ab zwischen fehlendem Wissen,

unbewussten ineffektiven Strategien und der Schwierigkeit, den Wissensaufbau bewusst zu planen, zu überwachen und zu regulieren, um dadurch Wissenslücken abzubauen. Hinzu kommen soziale und emotional-motivationale Aspekte, die einen bedeutenden Einfluss innerhalb des Lernprozesses darstellen und u.a. verantwortlich für die erwähnten Lernschwierigkeiten sind.

Die dargestellten Lernschwierigkeiten und die damit verbundene Fähigkeit der Selbstregulation werden meist durch mehrere, innere (z.B. emotionale Selbstregulationsfähigkeit) wie auch äußere Faktoren beeinflusst (z.B. Familie, Schule). Aufgrund der unterschiedlichen und oft gleichzeitig wirksamen Beeinflussungsmomente wird auch von einem „multifaktoriellen Wirkungsgefüge“ gesprochen (vgl. Zielinski 1996; Lauth 2000). Obwohl äußere Einflussfaktoren einen wichtigen und früh prägenden Einfluss auf innere Faktoren ausüben (vgl. Zimmermann, Spangler 2001; Exeler, Wild 2003), soll in diesem Text vor allem die innere Fähigkeit der Kontrolle und Selbstregulation und ihre Unterstützungsmöglichkeit im Vordergrund stehen.

3.2. *Metakognition – Wissen über Wissen*

Die Fähigkeit zur Selbstregulation innerhalb des Lernprozesses hängt u.a. vom Vorwissen, damit zusammenhängenden inneren handlungs- und kontrollleitenden Repräsentationen der Aufgaben- und Problemstellungen, der Fähigkeit zur prozessbegleitenden Reflexion und den Selbstregulationsprozess initiierenden und begleitenden emotional-motivationalen Prozessen ab. Eine Forschungsrichtung, die sich näher mit Fragen der Selbstregulation aus kognitiver Sicht beschäftigt, ist die Metakognitionsforschung. Einige der genannten, inneren Beeinflussungsaspekte sind in ihrem Wirkzusammenhang in Abbildung 1 dargestellt.

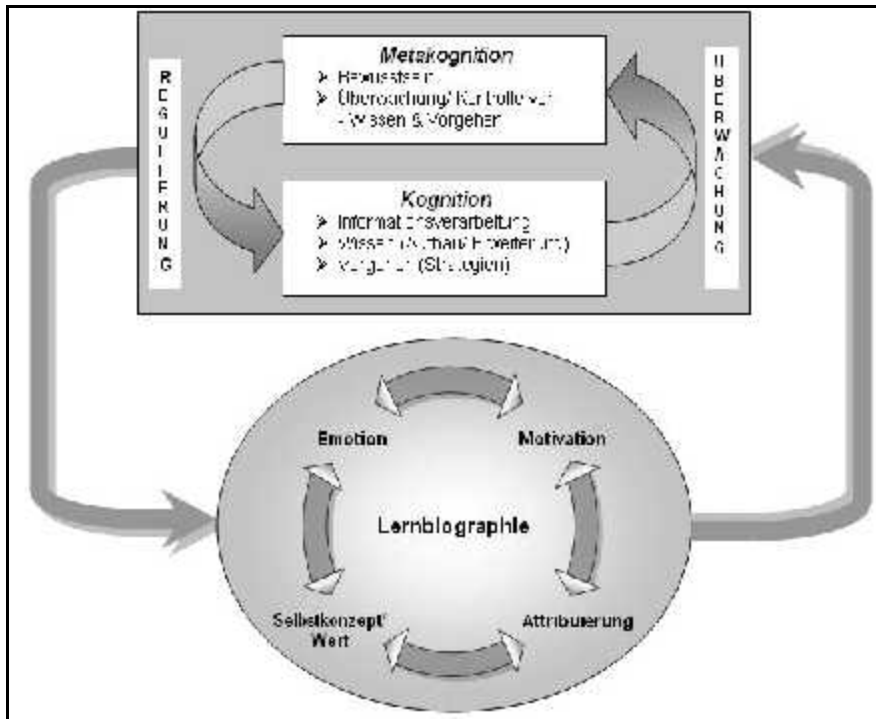


Abb. 1: Innere Beeinflussungsaspekte des Lernverhaltens

Die doppelten Pfeile im unteren Teil der Abbildung verdeutlichen die wechselseitige Beeinflussung der einzelnen, die Lernbiographie konstituierenden Aspekte. Die Lernbiographie nimmt einen entscheidenden Einfluss darauf, wie Informationen aufgenommen, verarbeitet und Wissen konstruiert wird (oberer Bereich). Prozesse der Wissenskonstruktion und des Problemlösens werden durch metakognitive Prozesse überwacht und reguliert. Wie sich dieser „Meta“- Prozess vorzustellen ist und was dabei geschieht wird im Folgenden näher beschrieben.

Initiiert wurde die Metakognitionsforschung zu Beginn der 70er Jahre durch John Flavell und die aufgeworfene Frage, warum manche Lerner trotz vorhandenem Strategiewissen und vorhandener Strategiefähigkeiten diese bei der Lösung von Aufgaben und Problemen nicht einsetzten. In den folgenden Jahren und Jahrzehnten bestand eine der Hauptaufgaben darin, herauszufinden, was die Gründe für dieses Verhalten sind. Das Konstrukt Metakognition wurde von Anfang an kritisch betrachtet. Während einige darin endlich die Möglichkeit sahen, Lernschwierigkeiten auch außerhalb des Intelligenzkonstrukts zu betrachten, warfen andere dem Konstrukt Metakognition begriffliche und theoretische Schwächen vor (vgl. Schneider 1989; Weinert 1990; Tisdale 1998). Zu klärende

Fragen waren u.a.: Was ist eigentlich Metakognition? Was unterscheidet Metakognitionen von Kognitionen? Und: Gibt es überhaupt einen nachweislichen Einfluss von Metakognition auf die Lernleistung? Erst als Schneider 1985 in einer Metaanalyse einen Zusammenhang zwischen Lernleistung und Metakognition nachweisen konnte, entwickelte sich die zuvor ins Stocken geratene Forschungsrichtung weiter (vgl. Schneider 1989; Hasselhorn 2001).

Metakognition beschreibt grob umrissen das Wissen um eigenes Wissen und Vorgehensweisen. Es beschreibt ein Wissen, bzw. ein metakognitives Empfinden über das eigene Wissen und Können (vgl. Flavell 1984; Hasselhorn 1992). Man weiß oder „spürt“, dass man etwas weiß und kann. Allgemein wird zwischen deklarativer und prozeduraler bzw. exekutiver Metakognition unterschieden. Eine der bekanntesten Metakognitionsdefinitionen stammt von Ann L. Brown: *„Metakognition hat – vorsichtig formuliert – mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun“* (Brown 1984, 61). Deklarative Metakognition beschreibt Fakten- bzw. Begriffswissen, das man bewusst benennen kann, wohingegen prozedurale Metakognition vor allem Wissen über Vorgehensweisen beinhaltet. Man weiß, wie man bestimmte Aufgaben- und Problemstellungen angehen und lösen kann. Prozedurales Wissen als Handlungs- und Vorgehenswissen läuft meist aufgrund wiederholter und routinierter Durchführungen unbewusst ab. Es ist daher meist nicht direkt verbal mitteilbar, da es zunächst aufgrund von Automatisierungsprozessen ins Unterbewusstsein abgesunken ist. Dennoch, trotz der Prozeduralisierung, wie die Entstehung prozeduralen Wissens aus deklarativem Wissen auch genannt wird (vgl. Anderson 1983 in: Funke 2003; Opwis 1998), ist auch dieses Wissen, wenn nicht bewusstseinspflichtig so dennoch bewusstseinsfähig und damit, wenn auch unvollkommen, verbal mitteilbar (vgl. Schapfel 1995; Hacker, Skell 1993). Ein Autofahrer, der seit Jahren Auto fährt, muss nicht lange darüber nachdenken, wie er seinen Wagen steuert und sich im Straßenverkehr verhält. Ein Anfänger hingegen lernt Schritt für Schritt anhand differenzierter (deklarativer) Anweisungen, wie er den Wagen zu steuern und sich im Straßenverkehr zu verhalten hat. Gefragt, was alles beim Autofahren zu beachten sei, muss der routinierte Fahrer sein automatisiertes und unbewusstes Wissen zunächst nach und nach ins Bewusstsein rufen. Wissen, welches nicht mitteilbar ist, bereitet dem Fahrlehrling unmittelbar Schwierigkeiten, wenn er in unbekannte, nicht vermittelte Situationen gerät. Dass bei verbalen Vermittlungen nicht alle Einzelheiten mitteilbar sind und es zu Differenzen zwischen verbalen Äußerungen und tatsächlicher Handlung kommen kann, stellt auch ein empirisches Problem bei der Erhebung verbaler Daten dar (vgl. Garner 1988). Gerade diese Problematik, dass wir mehr können als wir wissen und mitteilen können, macht es erforderlich, „ungeübten“ Lernern Wissen und vor allem Vorgehensweisen zu vermitteln, wie sie in unbekanntem Situationen „verfahren“ bzw. sich selbst „steuern“ können.

Die Frage, wie allgemein oder spezifisch dieses Wissen um Vorgehensweisen sein sollte, verweist auf eine Spezifitäts- bzw. Generalitätsproblematik. Zusammenfassend beschreiben Weinert & Schrader (1997) die Problematik folgendermaßen: *„Je allgemeiner eine Regel, eine Strategie oder eine Heuristik ist, d.h. in je mehr unterschiedlichen Situationen sie mit Gewinn angewendet werden kann, desto geringer ist ihr Beitrag zur Lösung anspruchsvoller inhaltlicher Lern- und Denkaufgaben“* (S.299-300). Einen „Königsweg“ scheint es nicht zu geben (vgl. Weinert 1994; Friedrich, Mandl 1992). Vielmehr besteht die Lösung im Verknüpfen der beiden Elemente, Tiefe und Breite. Prozedurales Wissen bzw. prozedurale Metakognition sollte in spezifischen Kontexten und Problemstellungen vermittelt und eingeübt werden. Um einen Transfer des Erlernten auf andere Anwendungssituationen zu erleichtern, sollte immer wieder mit Hilfe variierender Aufgaben- und Problemstellungen auf Transfer- bzw. Verallgemeinerungsmöglichkeiten des vermittelten Wissens verwiesen werden. Es wird davon ausgegangen, dass ein Training bzw. Unterricht umso strukturierter und instruktionistischer sein sollte, je weniger die kognitiven Voraussetzungen ausgeprägt sind (vgl. Friedrich, Mandl 1992). Unter Berücksichtigung dieser Annahmen sollte dennoch auch bei schwachen Lernern von Anfang an ein, wenn auch zunächst angeleitetes, prozessorientiertes, reflektiert-reguliertes Lernen Ziel der sich Schritt für Schritt zurücknehmenden Hilfestellungen sein (vgl. Collins, Brown, Newman 1989).

Innerhalb des Lernprozesses und bezogen auf die Lern- und Behaltensleistung kommt der prozeduralen Metakognition eine große Bedeutung zu (vgl. Schneider 1989; Weinert 1994; Klauer, Lauth 1997). Mit Blick auf mögliche Unterstützungsmöglichkeiten ist daher zu fragen, welche Aspekte eine prozedurale Metakognition auszeichnen. Bei Durchsicht der Literatur finden sich folgende konstituierende Aspekte immer wieder:

- Planung,
- Überwachung (monitoring),
- Regulierung und
- Auswertung kognitiver Prozesse.

Aufgrund der genannten Aspekte wird prozedurale Metakognition häufig auch mit Kontrollstrategien in Verbindung gebracht (vgl. Krapp, Weidenmann 2001). Eine klare Abgrenzung von Kontroll- und Lernstrategien besteht nicht und verweist auf die Abgrenzungsproblematik kognitiver gegenüber metakognitiver Prozesse. In der Literatur wird bezüglich Lern- und Kontrollstrategien häufig auch von Primär- und Stützstrategien gesprochen (vgl. Friedrich, Mandl 1992). Während sich erstgenannte unmittelbar auf den Wissenserwerb beziehen (Informationsaufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Wissenskonstruktion), werden unter Stützstrategien den Wissenserwerb überwachende und regulierende Maßnahmen subsumiert (vgl. Abb. 1). Die angesprochene Abgrenzungs-

problematik wird in der Praxis deutlich: Wenn z.B. ein Leser während des Lesens immer wieder selbst Fragen zum Text stellt, so kann es sich hierbei einerseits um eine Informationsverarbeitungsstrategie, andererseits aber auch um eine Kontrollstrategie handeln (vgl. Brown 1984). Eine klare Trennung kognitiver und metakognitiver Prozesse bzw. von Lern- und Kontrollstrategien erscheint häufig lediglich aus empirischer Sicht sinnvoll, um einzelne Prozesse näher untersuchen zu können. Insgesamt und vor allem aus praktischer Sicht ist von interdependenten, teils parallel ablaufenden Prozessen auszugehen.

Ähnlich verhält es sich auch mit der Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernmethoden. Wenn bspw. ein Lehrer mittels Mindmap-Methode einen neuen Lerninhalt vorstellt und gleichzeitig bewusst darauf hinweist, dass die eingesetzte Methode zur Strukturierung und Visualisierung des eigenen Wissens und Sachinhalten dienen kann, so wird bei der subjektiven, aktiven Anwendung der Lehrmethode durch den Lerner aus dieser Lehr- eine Lernmethode. Natürlich ist nicht automatisch jede Lehr- auch eine Lernmethode⁴. Ein Übergang findet erst statt, wenn die eingesetzte Lehrmethode neben dem zu transportierenden Inhalt mit zum Lerninhalt wird. Neben der bewussten Vermittlung ist vor allem die anschließende aktive, selbstständige Auseinandersetzung und Anwendung des Lerners entscheidend (vgl. Rolus- Borgward 2002).

3.3. *Bewusstsein verbindet - Metakognition und Reflexion*

Innerhalb des Lernprozesses spielen neben Kognitionen noch weitere Aspekte eine wichtige Rolle. Auch metakognitive Prozesse sollten daher nicht alleine auf die Betrachtung kognitiver Prozesse beschränkt bleiben. So schreiben Hacker und Skell (1993) angelehnt an Tichimirow (1980): „Die sogenannten Metakognitionen bezeichnen jene psychischen Vorgänge und Repräsentationen, die mentale Prozesse regulieren und kontrollieren. Sie dürfen nicht auf kognitive Prozesse reduziert werden. Motive, Ziele und Emotionen haben ausschlaggebende Funktionen auch beim Regulieren von mentalen Tätigkeiten“ (Hacker, Skell 1993, 81). Im Laufe der Zeit erfolgte eine zunehmende Erweiterung des Metakognitionskonstrukts um emotional-motivationale Aspekte und Attribuierungsprozesse (vgl. Groteluschen, Borkowski, Hale 1990). Während einige Autoren dazu übergehen, das Konstrukt Metakognition um angrenzende Konstrukte zu erweitern, fordern andere eine stärkere und deutlichere Abgrenzung (z.B. Weibert 1990; Hasselhorn 1992). Vor diesem Hintergrund scheint vor allem aus pädagogisch-praktischer Sicht eine Erweiterung des Metakognitionskonstrukts sinnvoll: Das Bewusstmachen und die Vermittlung von Lern- und Kontrollstrategien ist innerhalb der konkreten Lehr-Lernsituation nur unter Einbezug und Berücksichtigung angrenzender bzw. beeinflussender Prozesse wie z.B. emotional-

⁴ Zur Problematik des Lernen Lehrens und der Differenzierung von Lehr- und Lernmethoden siehe u.a. Kath 2003; Terhart 2000; Eigler 1983.

motivationaler und sozialer Prozesse angemessen zu realisieren. Wer zur Reflexion anregen und damit Wissen und häufig verdrängtes Nicht-Wissen-Wollen bewusst machen will- muss neben kognitiven vor allem die Reflexion verhandelnde bzw. blockierende emotionale Aspekte mit berücksichtigen.

Ausgehend von einer Erweiterung des Metakognitionskonstrukts stellt sich daher die Frage, inwieweit sich Metakognition gegenüber angrenzenden Konstrukten wie z.B. Attribution, Kognition und speziell vom Vorgang der Reflexion überhaupt noch abgrenzen lässt und in wieweit es überhaupt – auch mit Blick auf eine Begriffsdiffusion – pädagogisch sinnvoll ist, einen „begrenzten“ Metakognitionsbegriff zu verwenden (vgl. Weinert 1990; Brown 1984). Da Reflexion Metakognition wesentlich beeinflusst bzw. für diese konstituierend ist (vgl. Simons 1989; Cranach 1983) und Reflexion neben kognitiven stets auch soziale, emotional-motivationale Prozesse mitberücksichtigt, soll im Weiteren daher anstatt von einem metakognitiven von einem „reflektiert-regulierten Lernen“⁵ gesprochen werden. Die Bezeichnung „reflektiert-reguliert“ weist darauf hin, dass von einem bewussten, von Lehrenden und Lernenden sprachlich mitteilbaren Regulierungsprozess ausgegangen werden soll. Automatisierte, unbewusste Steuerungsprozesse sind im Alltag die Regel. Erst bei unbekanntem, nicht mit vorhandener Routine lösbaren Problemstellungen wird das eigene Vorgehen bewusst. Automatisierte Vorgänge stellen grundsätzlich eine Entlastung kognitiver Kapazitäten dar. Das Bewusstmachen automatisierter, unbewusster Prozesse kann u.U. zu einer Beeinträchtigung oder gar zu einem Abbruch des Handlungsverlaufs führen (vgl. Tisdale 1998). Der Versuch der bewussten Koordination beim Hinunterlaufen einer Treppe lässt dies schnell deutlich werden. Wenn also Reflexion zur Beeinträchtigung und kognitiven Mehrbelastung führen kann, warum sollten dann gerade schwache Lerner zusätzlich damit belastet werden? Wäre es nicht sinnvoller, zunächst Routinen zur Entlastung zu schaffen?

Routinen sind sicherlich notwendig, aber es sollten bewusst eingeübte Routinen sein. Wie bei den Ausführungen über Lernschwierigkeiten erwähnt, besitzen schwache Lerner neben einem gering ausgeprägten Kontroll- und Regulierungsverhalten nämlich häufig unbewusst wirksame uneffektive Strategien (vgl. Matthes, Hofmann, Emmer 2000). Diese beeinflussen unbewusst, routiniert und somit auch beeinträchtigend ablaufende Handlungsprozesse. Erst das Kennen dieser uneffektiven Strategien und Prozesse ermöglicht Veränderungen und das Erlernen neuer, wirksamer Strategien. Eine wichtige Voraussetzung dafür, neben der Bereitschaft zur Reflexion stellt die sinnhafte Einsicht des Lerners dar. Ein Schüler wird seinen Lernprozess nur selbst überwachen, Strategien einsetzen

⁵ Hierbei wird, wie bei Siebert und seinen Ausführungen bzgl. des „reflexiven Lernens“, davon ausgegangen, dass das „reflektiert-regulierte Lernen“ keine eigene Lernform ist, „sondern eine Lernhaltung, die andere Lernprozesse nicht ersetzt oder außer Kraft setzt, sondern ergänzt und transzendiert“ (Siebert 1982, 50).

und regulieren, wenn er den emotionalen Eindruck und die kognitive Rückmeldung erhält, dass sich die Bemühungen in positiver Art und Weise (z.B. durch bessere Noten, Anerkennung durch den Lehrenden usw.) bemerkbar machen (vgl. Aebli, Ruthemann 1987; Douglas 1988). Das Wahrnehmen solcher Bemühungen kann durch einen Unterricht gefördert werden, in dem das prozesshafte Vorgehen und Selbstregulieren bewusst gemacht, angeleitet, unterstützt und, gemessen an individuellen Fortschritten, rückgemeldet und bewertet wird. Dies setzt auch eine Loslösung von einer output- und darstellungsorientierten Unterrichtsgestaltung hin zu einem prozess- und damit auch verstehensorientierten Unterricht voraus. Eine Strategie, die bewusst gelernt und als wirksam erfahren wurde, kann in ähnlichen Situationen auch leichter wieder aktualisiert und transferiert werden.

Es zeigt sich: Nicht das Warum, sondern das Wie ist die entscheidende Frage bei der Vermittlung und Förderung eines reflektiert-regulierten Lernens. Da Verdrängung und Unbewusstsein immer auch eine Schutzfunktion besitzen, sind diese bei der Förderung und Unterstützung auf dem Weg zu einer Selbststeuerung mit zu berücksichtigen (vgl. Dörner, Stäudel 1990). Wer fördern will muss (mit)fühlen. Dies gilt besonders für einen so sensiblen und umfassenden Bereich, wie ihn Reflexions- und Bewusstseinsprozesse darstellen (vgl. Matthes, Hofmann, Emmer 2000). Diese Erkenntnis verweist erneut auf die Notwendigkeit, neben kognitiven vor allem auch emotional-motivationale Aspekte bei der Förderung bewusster Lehr-Lernprozesse miteinzubeziehen. Wie lässt sich nun ein reflektiert-regulierter Lernprozess bei lernbeeinträchtigten Jugendlichen fördern?

4. Spurensuche – ein Bericht über erste empirische Erfahrungen

4.1. *Lehren lernen – Lernen lehren*

Schon bei meiner mehrjährigen Tätigkeit als pädagogischer Mitarbeiter im abH-Bereich fiel mir immer wieder, gerade bei lernbeeinträchtigten Jugendlichen, auf, dass sie ein weniger ausgeprägtes Bewusstsein für das eigene Lernverhalten und -vorgehen hatten. Meist versuchten sie Aufgaben- und Problemstellungen mechanisch, d.h. mit auswendig gelerntem Wissen und Vorgehensweisen zu lösen. Bei Aufgaben, die einen Transfer verlangten, stießen sie damit schnell auf Probleme und alsbald stellte sich häufig eine grundlegende Resignation ein. „Das kann ich nicht“ und die verinnerlichte Einstellung „das konnte ich noch nie“ weisen auf negative Lernerfahrungen und damit verbundene Attribuierungsprozesse hin. Bei intensiver und bewusster Beschäftigung mit den Jugendlichen und ihrem Lernverhalten zeigte sich jedoch, dass diese Jugendlichen durchaus in der Lage sind, reflektiert und positiv-konstruktiv an ihrem Lernverhalten zu arbeiten. Wenn sich ein Jugendlicher während einer schwierigen Aufgabe mit den Worten

„Ok, ok – jetzt mal langsam, nicht wieder ablenken lassen – was hab ich eigentlich bis jetzt - was ist denn noch mal gesucht?“ hörbar selbst reguliert, ist ein erster entscheidender Schritt zu einem reflektiert-regulierten und damit auch selbst beeinflussbaren Lernen getan. Die philosophische Erkenntnis – „ich weiß, dass ich nichts weiß“ – wird hier zur praktischen Anleitung im Sinne „ich weiß, dass ich etwas nicht weiß und ich werde mich darum kümmern“.

Diesen metakognitiven Wissensspuren wollte ich in einer ersten „teilnehmend-mitmachenden Exploration“ (vgl. Petersen 2002) in der eingangs beschriebenen Einrichtung „RAD“ weiter nachgehen. Im Juni 2003 begab ich mich hierzu mehrere Wochen lang in die „Praxis“ des Werkunterrichts und des Ausbildungsalltags, um Spuren reflektiert-regulierten Lernens zu finden und erste strukturierte Erkenntnisse zu erlangen.

Während ich zu Beginn Unterricht und Werkstattpraxis zunächst teilnehmend beobachtete, gewann nach einigen Tagen die mitmachende und selbst gestaltende Unterrichtstätigkeit mehr und mehr an Gewicht. Im Vordergrund der eigenen Unterrichtstätigkeit stand einerseits das Transparentmachen des eigenen Lehrverhaltens und den damit verbundenen Lehrmethoden und andererseits das Bewusstmachen von Vorgehensweisen der Jugendlichen sowohl im praktischen, als auch theoretischen Ausbildungsalltag. Das Hauptaugenmerk lag vor allem darauf, den Jugendlichen einen Einblick in das eigene Lernverhalten zu ermöglichen und Hinweise auf Lern- und Kontrollprozesse zu geben. So befragte ich z.B. die Jugendlichen vor der Lösung einer Aufgabe nach der eigenen Vorgehensweise, einer Lösungsidee und einem Lösungsplan. Hinzu kamen „Anschlussfragen“ nach ähnlichen, bekannten Aufgaben, um vorhandenes Vorwissen zu aktivieren. Eine weitere Möglichkeit, um einen Bezug zum anschließend errechneten Ergebnis herzustellen und damit eine Eigenkontrolle zu erleichtern, war das Stellen einer Schätzfrage zu Beginn einer Aufgabe. Des Weiteren wurde zur Reflexions- und Verstehensförderung ein gegenseitiges „Belehren“ der Jugendlichen untereinander im Sinne eines Lehr- Lernwechsels eingesetzt. Immer wieder wurden die Jugendlichen auf ihre Vorgehensweise angesprochen und im gemeinsamen Gespräch wurde nach Ursachen und möglichen „Lernhilfen“ gesucht.

Die Jugendlichen waren es nicht gewohnt, über „Lernen“ zu sprechen. Das Sprechen über Lernen allgemein und das eigene Lernverhalten im Speziellen führte im Laufe der vier Wochen zu einem erhöhten Bewusstsein für das eigene Lernen und damit verbunden zu einer größeren Bereitschaft, das eigene Vorgehen zu kontrollieren und zu regulieren – auch wenn die Qualität der Kontrolle weiterhin verbesserungswürdig blieb. Diese Erkenntnis findet sich auch in den Untersuchungen von Gräsel (1997) bzgl. des problemorientierten Lernens wieder: Alleiniges Modellieren und Hinweisen auf Kontroll- und Regulierungsmöglichkeiten lässt zwar Überwachungsaktivitäten ansteigen, führt jedoch nicht

gleichzeitig und automatisch zu einer qualitativen Verbesserung eigener Überwachungs- und Regulierungstätigkeiten (vgl. Gräsel 1997, 209 ff.). Eine Möglichkeit, Überwachungs- und Regulierungstätigkeiten auch qualitativ zu verbessern wird darin gesehen, nicht nur von außen Kontroll- und Regulierungsmöglichkeiten zu modellieren, sondern als Lerner selbst Lern- und Kontrollmethoden auszuprobieren und u.a. auch als Modell bzw. als „Lehrer“ für andere Lerner zu fungieren. Der Erkenntnis, dass ein guter Lerner sich selbst ein guter Lehrer ist bzw. die Fähigkeiten eines Lehrers benötigt (vgl. Simons 1992), wurde in der Entwicklung eines eigenen Trainings näher nachgegangen. Nachfolgend wird die Vermittlung und Anwendung von reflexionsfördernden Lehr- Lernmethoden innerhalb des entwickelten und durchgeführten Trainings näher beschrieben.

Umsetzungsversuche und Anleitungen zum „Selbstlernen“ und zur Unterstützung der Eigenkontrolle gibt es schon lange und in vielfältiger Form (z.B. Polya 1980; Meichenbaum, Asarnow 1979; Tümmers 1980; Jüngst 1978). Dennoch, trotz vielfältiger und seit längerer Zeit bekannter Unterstützungsmöglichkeiten der Lernregulation stellte sich heraus, dass beim Lernverhalten der Jugendlichen vor allem eine Produkt- und weniger eine Prozessorientierung im Vordergrund steht. Eine Erklärung hierzu mag sicherlich darin liegen, dass im berufsbildenden Unterrichtsalltag nach wie vor eine Produktorientierung und damit verbundene Methoden im Vordergrund stehen (vgl. Pätzold et al. 2003). Während in einer zweiten dreimonatigen Explorationsphase weitere Unterstützungsmethoden für ein reflektiert- reguliertes Lernen erprobt und ausgewertet wurden, wurde in einer dritten Phase zwei Monate lang ein mit Teamern und Lehrern gemeinsam erarbeitetes Training eingesetzt. Ziel dieses Trainings war es, alle am Lehr- Lernprozess beteiligten Akteure mit einzubeziehen und damit ein Bewusstsein und eine Motivation für den gemeinsamen Lehr- Lernprozess zu schaffen. Im Vordergrund des Trainings stand der Einsatz von Lehr- Lernmethoden, die ein reflektiert- reguliertes Lernen fördern.

4.2. „ReMoVe“ – Reflektieren, Modellieren und Verstehen - ein Training zum Selbstwissen

Aus den systematisch ausgewerteten Erfahrungen und Erkenntnissen der beiden Explorationsphasen in der Einrichtung „RAD“ wurde ein Training zur Förderung des reflektierten Lehrens und Lernens („ReMoVe“) entwickelt. Im Vordergrund des Trainings stand neben dem Kennenlernen eigener Lern- und Kontrollmethoden (**R**eflektieren) das Vermitteln (**M**odellieren) neuer Lern- und Kontrollmethoden und die Förderung eigener **V**erstehensprozesse. Das Training wurde an einer berufsbildenden Schule in einer Sonderform des BVJs - „BAVKA“ (Berufsausbildungsvorbereitung und dual- kooperative Ausbildung benachteiligter Jugendlicher) – Bereich Maler und Lackierer und mit dem 3. Ausbildungsjahr der

Zweiradmechaniker der Einrichtung „RAD“ für die Zeitdauer von vier Wochen in den Monaten Mai/ Juni 2004 durchgeführt.

Zunächst wurde gemeinsam mit beiden betreuenden Lehrern bzw. Teamern ein Projektinhalt für den Zeitraum von vier Wochen herausgearbeitet. Leitend hierbei war die Idee, einen sowohl zeitlich als auch inhaltlich klar abgrenzbaren Erfahrungsraum zu schaffen. Während im „BAVKA“ eine „Magnettafel mit Wassertropfen-Spritztechnik“ hergestellt werden sollte, stand bei den Zweiradmechanikern die „Motorinstandsetzung eines Viertakt- Motorradmotors“ im Vordergrund. Beide Projekte waren sowohl mit praktischen als auch theoretischen Anteilen angelegt. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wurde gewählt, um einerseits „motivationalen“ Engpässen entgegenzuwirken (was sich insbesondere bei den Jugendlichen des „BAVKAs“ bewährte) und andererseits die Forderung nach Handlungsorientierung einzulösen. Durch das Kennenlernen von Lern- und Kontrollmethoden und den unmittelbaren Einsatz im theoretischen als auch praktischen Bereich konnten vielfältige Kontroll- und Regulierungsmöglichkeiten erfahren und auf unterschiedliche Bereiche transferiert werden. Hinzu kam insbesondere im praktischen Bereich die unmittelbare und neutrale Rückmeldung über das Material bzw. die Praxis.

Wenn ein Jugendlicher einem anderen Jugendlichen das Bedienen einer Spritzpistole erklärt (Lehr-Lernwechsel), so kontrolliert er damit zum einen sein eigenes Verständnis und erhält zum anderen durch die angeleitete Unterweisung und das erzielte, sichtbare Ergebnis unverzüglich Rückmeldung. „Reflection in action“ nennt Donald Schön (1999) die unmittelbare Rückmeldung und die Auseinandersetzung mit einer Problemsituation, einem Dialog zwischen Situation und Handelndem, die als Lehrgespräch bei der Unterstützung des Lehren und Lernens mehr genutzt werden sollte. Der Dialog zwischen Situation und Handelndem (z.B. beim Problemlösen) und die didaktische Nutzung mittels „Lehrgespräch“, in dem ein Experte seinen Umgang mit der Situation hörbar für den Novizen modelliert, fördert nach Schön eine reflexive und flexible Haltung.

Neben dem Modellieren und dem angesprochenen „Lehr- Lernwechsel“⁶ wurden weitere Methoden eingesetzt, um die beschriebenen Aspekte prozeduraler Metakognition bewusst werden zu lassen. Den jeweiligen Aspekten prozeduraler Metakognition werden folgende, aus den beiden Explorationsphasen gewonnene und erprobte reflexionsfördernde Lehr- Lern- Methoden wie in Tabelle 1 dargestellt, zugeordnet.

⁶ (vgl. hierzu auch die Ausführungen über das von Palincsar, Brown (1984) entwickelte „*reciprocal teaching*“)

<i>Phase</i>	<i>Ziel</i>	<i>Methode</i>
Planen	Vorwissen aktivieren- Förderung von handlungs- und kontrollleitenden Repräsentationen	„Alltagsgeschichten“ Analogien Ergebnis schätzen Mindmap-Methode „Verständnis- Karten“
Durchführen (Überwachen/ regulieren)	Förderung eines Bewusstseins für das eigene Lernverhalten- und Vorgehen. Vermittlung von Überwachungs- und Regulierungsmethoden	Lehr- Lernwechsel Gegenseitige Vorgehensbeobachtung Textbearbeitung: - Unterstreichen - Überschriften/ Fragen Formulieren Merkwortmethode
Evaluieren	Vorgehensweisen und Wirksamkeit Methodenrückschau anhand von Ergebnissen bewusst machen	Arbeits-/ Reflexionsgespräche

Tabelle 1: Zuordnung der Lehr- Lernmethoden

Um unterschiedlichen, individuellen Lernvoraussetzungen, Lernweisen und inhaltlichen Aspekten gerecht zu werden, wurden bewusst unterschiedliche Methoden eingesetzt (vgl. Terhart 2000).

Gemeinsam mit den Lehrenden wurde überlegt, wann welche Inhalte und welche Methoden eingeführt werden sollten. Diese Planung sollte eine Orientierung und Vorbereitung für die jeweiligen Unterrichtsstunden erleichtern. Kurzfristige Änderungen waren trotz der Vorplanung jederzeit möglich. Die Möglichkeit der situativen Anpassung erwies sich als hilfreich, da es innerhalb der Durchführung immer wieder zu inhaltlichen Verschiebungen kam. Die situative Flexibilität bedeutete manchmal aber auch einen Mehraufwand an Absprachen, was teilweise aufgrund organisatorischer und zeitlicher Belastungen als anstrengend empfunden wurde. Im abschließenden Gespräch bewerteten die teilnehmenden Teamer und Lehrer die gemeinsame Planung, Durchführung und prozessbegleitende Reflexion des Trainings dennoch als hilfreich und motivierend. Vor allem wurde

als positiv bewertet, dass es sich nicht um ein vorgefertigtes Training handelte und auf die unmittelbare Ausgestaltung Einfluss genommen werden konnte.

Vor Beginn des vierwöchigen Trainings wurden die Lehrenden in einem eigens entwickelten Sensibilisierungstraining vorbereitet. Ähnlich wie bei dem von Kaiser & Kaiser (1999) entwickelten metakognitiven Training bestand das Ziel der zweitägigen Einführung darin, Lehrende für das eigene metakognitive Wissen und Vorgehen zu sensibilisieren. Vor allem prozedurales Wissen und damit verbundenes reflektiert- reguliertes Vorgehen sollte anhand theoretischen Inputs und praktischen Aufgabenstellungen bewusst kennengelernt und selbst erlebt werden. Die zweitägige Einführung entstand aus der sowohl theoretischen als auch praktischen Erkenntnis, dass Lehrende zwar Lern- und Kontrollstrategien im Unterricht einsetzen, diese ihnen aber häufig aufgrund der oben beschriebenen Automatisierung nicht mehr bewusst sind und sie diese somit auch nicht bewusst vermitteln können. Es fehlt also häufig ein Bewusstsein für situative Unterstützungsmöglichkeiten für die Lernenden innerhalb des Lernprozesses. Durch das praktische und theoretische Kennenlernen eigener Vorgehensweisen soll neben einer Sensibilisierung durch die gemachten Erfahrungen eine nachhaltige Wirkung über das vierwöchige Training hinaus erreicht werden.

Theoretische Grundannahmen des Trainings und der anschließenden vierwöchigen Umsetzungsphase bilden zum einen die *Prinzipien des prozessorientierten Lehrens und Lernens* von Simons (1992) und zum anderen die Beschreibungen des *cognitive-apprenticeship-Ansatzes* (Collins, Brown, Newman 1989).

Simons geht davon aus, dass ein selbstständiger Lerner die Fähigkeiten eines guten Lehrers besitzen müsse. Diese Betrachtungsweise erscheint insbesondere für das eigene Training interessant, da von Gemeinsamkeiten des Lehrens und Lernens ausgegangen wird. Ein guter Lehrer und, damit verbunden, ein guter Lerner zeichnet sich nach Simons vor allem durch folgendes aus:

1. Lernen vorbereiten können [eigene Ziele formulieren können],
2. Lernhandlungen ausführen können,
3. Lernhandlungen regulieren können,
4. Leistungen bewerten können,
5. Motivation und Konzentration erhalten können. (Simons 1992, 255)

Nüchtern stellt Simons fest, dass viele Lerner diese Fähigkeiten nicht besitzen. Vielmehr ist ihr Vorgehen häufig von unüberlegten und unreflektierten Handlungen geleitet. In der weiteren Ausführung erläutert Simons anhand von vierzehn Prinzipien, wie ein Übergang von einem prozessorientierten Lehren zu einem selbstständigen prozessorientierten Lernen gestaltet werden kann (vgl. Simons 1992). Die Prinzipien, die Simons beschreibt, sind aufgrund ihrer allgemeinen Formulierung sehr umfassend. Für den Praktiker stellt sich jedoch die

Frage nach der konkreten Ausgestaltung. Um die beschriebenen Prinzipien umsetzen zu können, erfolgte zur Ausgestaltung des Trainings eine Orientierung an den methodischen Beschreibungen des cognitive apprenticeship Ansatzes. Vor allem die von Collins, Brown und Newman beschriebenen Aspekte *modelling*, *articulation*, *reflection* und *exploration* beeinflussen maßgeblich die Realisierung der beschriebenen Lern- und Kontrollmethoden.

Nach der gemeinsamen Planung, der Methodenauswahl und dem zweitägigen Sensibilisierungstraining waren die Lehrenden angehalten, die beschriebenen Methoden einzusetzen, ihren Gebrauch im Unterricht verbal zu modellieren und auf weitere Einsatzmöglichkeiten hinzuweisen. Wie im cognitive apprenticeship beschrieben, war ein allmählicher Abbau von Hilfen (*scaffolding*, *fading*) und zunehmender Einbezug der Lernenden und ihrer Lern- und Kontrollmethoden vorgesehen. Vor allem beim erwähnten Lehr-Lernwechsel konnte dies gut umgesetzt werden. Nach dem zweitägigen Sensibilisierungsprogramm für die Lehrenden erfolgte jeweils an zwei Tagen der Woche die Umsetzung des projektorientierten Reflexionstrainings.

4.3. Dokumentation und Ergebnissicherung

Um einen Einblick in Umsetzungs- und Veränderungsprozesse sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden zu erhalten, wurde mit unterschiedlichen Methoden die Umsetzung des Unterstützungsprogramms dokumentiert. So wurde anhand einer gelegten Begriffstruktur und einem begleitendem Interview versucht, dass Lern- und Kontrollverständnis der Lehrenden vor- und nach dem Programm zu dokumentieren. Daneben waren die Lehrenden angehalten, anhand eines vorstrukturierten Tagebuchs täglich und unmittelbar den Einsatz und die Wahrnehmung der jeweils eingesetzten Methoden zu dokumentieren. Am Ende des Programms wurde mit den Lernenden und Lehrenden ein leitfadengestütztes, problemzentriertes Interview geführt. Die Lernenden wurden zu Beginn des Trainings mit einem Fragebogen nach ihrem Lernverständnis befragt. Der Fragebogen diente gleichzeitig auch als Trainingseinstieg, um den Jugendlichen einen ersten Zugang zum eigenen Lern- und Regulierungsverhalten zu ermöglichen und die Ziele des Unterstützungsprogramms zu vermitteln. Neben der Erhebung verbaler Daten wurde zusätzlich der durchgeführte Unterricht auf Video aufgezeichnet, um Hinweise auf die Umsetzungspraxis und damit verbundenen Schwierigkeiten zu erlangen. Bei all den Dokumentations- und Beschreibungsversuchen ist bewusst, dass bei einem „nur“ vierwöchigen Training lediglich Veränderungsansätze dokumentiert werden können. Um dauerhafte Veränderungen erzielen zu können, wäre eine längerfristige und durchgehende Veränderung des Unterrichts notwendig. Vorerst soll mit dem durchgeführten Training nach richtungsweisenden und vor allem praktikablen Ansätzen und Unterstützungsmöglichkeiten gesucht und erste systematische Erfahrungen und Erkenntnisse gewonnen werden.

5. Ein erster Ausblick

Die Auswertung der erhobenen Daten von fünf Auszubildenden, zehn Schülern und jeweils zwei Lehrern und zwei Teamern ist noch nicht abgeschlossen. Nach erster Durchsicht der Interviews zeichnet sich ab, dass das Training insgesamt von den Lehrenden und Lernenden positiv bewertet wurde. Schwierigkeiten gab es dennoch. So zeigt sich, dass das Bewusstmachen von Lehr- Lernmethoden innerhalb des Unterrichts ungewohnt ist. Immer wieder versanken die Lehrenden aufgrund vielfältiger Unterrichtstätigkeiten (z.B. motivieren, disziplinieren, organisieren usw.) in einem routinierten Agieren. Um Lehrenden und Lernenden das Lehren und Lernen von Lern- und Kontrollmethoden zu erleichtern, sind fest etablierte und routinierte Reflexionsphasen (z.B. zu Beginn und am Ende des Unterrichts), in denen verwendete Lern- und Kontrollmethoden nochmals resümiert werden, sicherlich eine Erleichterung. Es zeigte sich: Beide, Lehrende und Lernende sind nicht gewohnt, über die eigenen Lehr- bzw. Lernmethoden zu reflektieren und diese im Unterrichtsgeschehen bewusst zu machen. Als hilfreich und teilweise arbeitsaufwendig erwiesen sich die kurzen Vor- und Nachbesprechungen mit den Lehrenden, bei denen Inhalte, Methoden und Ablauf des Unterrichts nochmals kurz ausgewertet und die nächste Stunde geplant wurde. Eine Möglichkeit, dies aufrecht zu erhalten und zu routinieren, wäre u.U. das Einrichten eines wöchentlichen, reflexiven Team-Teaching-Kreises. Aber auch kollegiale Beratung der an einem Ausbildungsgang Beteiligten wäre denkbar. Aus methodischer Sicht wurde vor allem der Lehr- Lernwechsel als positiv bewertet. Die Lehrenden fühlten sich u.a. durch den Wechsel entlastet. Die meisten Jugendlichen fanden es gut, bzw. „interessant“, anderen etwas erklären zu können und dabei das eigene Verstehen zu überprüfen. Zwei Jugendliche fanden das gegenseitige Erklären nicht so gut. Ein Jugendlicher beschrieb den Lehr-Lernwechsel folgendermaßen: *„Dann weiß man wenigstens, dass man es richtig erklärt hat, und dann sage ich mal, kann man es auch für sich besser behalten. Weil, wenn man etwas erklärt kriegt dann vergisst man´s wieder und so hat man es auch dem anderen erklärt und dann weiß man auch, dass man es richtig kann. Dann weiß man´s für´s nächste Mal auch noch“*.

Auch wenn es sich zunächst nicht um repräsentative Ergebnisse handelt, so sind die ersten Erfahrungen mit dem durchgeführten Training dennoch ermutigend. Im Nachhinein schimmert aus der Erfahrung die Erkenntnis: Positive Aussichten setzten Einsichten voraus – Zutrauen ist ein erster Weg zur Einsicht.

Literatur

- Aebli, Hans/ Ruthemann, Ursula (1987): Angewandte Metakognition: Schüler vom Nutzen der Problemlösestrategien überzeugen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 19. Jg., H. 1, S.46-64
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Biemiller, Andrew/ Meichenbaum, Donald (1998): The Consequences of Negative Scaffolding for Students Who Learn Slowly – A Comentary on C.Addison Stone´s“ The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities“. In: Journal of Learning Disabilities, Vol 31, No 4, S. 365- 369
- Bohlinger, Sandra (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100, H. 2, S.230-241
- Brown, Ann L. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, F.E.; Kluwe, Rainer H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S.60-109
- Brown, Ann L./ Campione, Joseph C. (1986): Psychological Theory and the Study of Learning Disabilities. In: American Psychologist, 14. Jg., H.10, S.1059-1068
- Carr, Martha/ Biddlecomp, Barry (1998): Metacognition in Mathematics. From a Constructivist Perspective. In: Hacker, Douglas J./ Dunlosky, John/ Graesser, Arthur C. (Ed.): Metacognition in Educational Theory and Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 69-91
- Collins, Allan/ Brown, John Seely/ Newman, Susan E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnik, Lauren B. (Ed.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 453-493
- Cranach, Mario von (1983): Über die bewusste Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen. In: Montada, Leo/ Reusser, Kurt/ Steiner, Gerhard (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett- Cotta, S.64-76
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission- Strukturplan für das Bildungswesen. 27. Sitzung der Bildungskommission, Bonn
- Dörner, Dietrich/ Stäudel, Thea (1990): Emotion und Kogniton. In: Scherer, Klaus R. (Hrsg.): Psychologie der Emotion. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3, Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie, S.293-344
- Douglas, J. Palmer/ Goetz, Ernest T. (1988): Selection and use of study strategies: The role of the studier´s beliefs about self and strategies. In: Weinstein, Claire E./ Goetz, Ernest T./ Alexander, Patricia A. (Ed.): Learning and study strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. San Diego, Ney York, Berkeley u.a.: Academic Press, Inc. S. 41-61

- Eigler, Gunther (1983): Lernen lehren – Erziehungswissenschaftliche betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft, Nr. 4, S.335- 349
- Exeler, Josef/ Wild, Elke (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 31 Jg., H.1, S.6-22
- Flammer, August (1975): Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: Schwarzer, Ralf; Steinhagen, Klaus (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München: Kösel- Verlag, S.27-41
- Flavell, John H. (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F.E./ Kluwe, Rainer H (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S.23-31
- Funke, Joachim (2003): Problemlösendes Denken. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Friedrich, Helmut Felix/ Mandl, Heinz (1992): Lern- und Denkstrategien- ein Problemauf-riss. In: Mandl, Heinz/ Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie, S.3-54
- Garner, Ruth (1988): Verbal-Report Data on Cognitive and Metacognitive Strategies. In: Weinstein, Claire E./ Goetz, Ernest T./ Alexander, Patricia A. (Ed.): Learning and study strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. San Diego, New York, Berkeley u.a.: Academic Press, Inc., S.63-76
- Gräsel, Cornelia (1997): Problemorientiertes Lernen. Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie
- Groteluschen, Andrea K./ Borkowski, John G./ Hale, Catherine (1990): Strategy Instruction Is Often Insufficient: Adressing the Interdependece of Executive and Attributional Processes. In: Scruggs, Thomas E./ Wong, Bernice Y.L.: Intervention Research in Learning Disabilities. New York, Berlin, Heidelberg u.a.: Springer Verlag, S. 81-101
- Hacker, Douglas J. (1998): Self Regulated Comprehension During Normal Reading. In: Hacker, Douglas J./ Dunlosky, John/ Graesser, Arthur C. (Ed.): Metacognition in Educational Theory and Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 165-193
- Hacker, Winfried/ Skell, Wolfgang (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.35-64
- Hasselhorn, Marcus (2001): Metakognition. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. & erw. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Psychologie Verlags Union
- Helmke, Andreas/ Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopä-

- die der Psychologie. Bd. 3, Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie, S.71- 152
- Jüngst, Karl Ludwig (1978): Entwicklung eines Curriculum zur Förderung des Problemlösens. In: Klauer, Karl Josef/ Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.): Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S.101-135
- Kaiser, Arnim/ Kaiser, Ruth (1999): Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied: Luchterhand
- Kath, Fritz M. (2003): Die Lernstrategien- Lernstrategien sind keine Unterrichtsstrategien. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, [www.bwpat.de/ profil1/kath_profil1.shtml](http://www.bwpat.de/profil1/kath_profil1.shtml), (download 25.05.2005)
- Klauer, Karl Josef/ Lauth, Gerhard W. (1997): Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3, Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie, S. 701-738
- Krapp, Andreas/ Weidenmann, Bernd (2001): Pädagogische Psychologie, 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Kuhl, Julius (1996): Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung. In: Kuhl, Julius/ Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 4, Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie, S. 665-765
- Lauth, Gerhard W.(2000): Lernbehinderungen. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe-Verlag für Psychologie
- Lompscher, Joachim (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht- Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 95-104
- Matthes, Gerald/ Hofmann, Birgit/ Emmer, Andrea (2000): Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten: Training der Motivation- Training der Lernfähigkeit. Neuwied: Luchterhand
- Meichenbaum, Donald H./ Asarnow, Joan (1979): Cognitive-Behavioral Modification and Metacognitive Development: Implications for the Classroom. In: Kendall, Philip C./ Hollon, Stecen D (Ed.): Cognitive-Behavioral Interventions. Theory, Research, and Procedures. New York, San Francisco, London: Academic Press, S.11-34
- Organisation for Economic Cooperation and Development/ Education Comitee (1996): Lifelong learning for all: Meeting of the Education Comitee at Ministers level, 16-17 January 1996. Paris: OECD
- Opwis, Klaus (1998): Reflexionen über eigenes und fremdes Wissen. In: Klix, Friedhart/ Spada, Hans (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 6, Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie, S.369-401

- Pälincsar, Annemarie S./ Brown, Ann L. (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitor Activities. In: *Cognition and Instruction*, 1.Jg., H. 2, S.117-175
- Petersen, Wiebke (2002): Berufliche Fähigkeiten- Social Skills. Berufsvorbereitung in Deutschland und Großbritannien im Vergleich. Unveröffentl. Diss., Universität Flensburg
- Pätzold, Günter/ Wingels, Judith/ Klusmeyer, Jens (2003): Methoden im berufsbezogenen Unterricht- Einsatzhäufigkeit, Bedingungen und Perspektiven. In: Clement, Ute/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 17, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, S.117-131
- Polya, G. (1980): *Schule des Denkens. Vom Lösen mathematischer Probleme*. 3. Aufl. Bern, München: Francke- Verlag
- Rolus-Borgward, Sandra (2002): *Lernen des Lernens durch die Förderung der Reflexivität : das ZOR-Konzept ; eine kritische Auseinandersetzung mit der metakognitiven Instruktionsforschung am Beispiel der Förderung des Bearbeitens von Textaufgaben*. Oldenburg, Univ., Diss., 2002, <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/dissertation/2003/roller02/roller02.html> (download: 12.05.2004)
- Schapfel, Franz (1995): *Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihre Anwendung: Eine Einführung in theoretische Grundlagen zur Beurteilung von beruflichen Bildungskonzepten*. Alsbach/ Bergstraße: Leuchtturm Verlag
- Schneider, Wolfgang (1989): *Zur Entwicklung des Meta- Gedächtnisses bei Kindern*. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber
- Schön, Donald A. (1999): *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. Aldershot, Brookfield (USA), Singapore u.a.: Ashgate Arena, Reprint 1999
- Schopf, Peter (1998): *Lernschwäche, Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung- Aspekte zur Klärung*. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv)*, H.6, Nürnberg
- Schulte, Erhard (2004): *Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/ Jugendberufshilfe. Ein Zukunftsszenario-Analysen, Feststellungen und Vorschläge*. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) e.V., Bonn
- Siebert, Horst (1982): *Lernen Erwachsener- empirische Materialien und pädagogische Perspektiven*. In: Siebert, Horst/ Dahms, Wilhelm/ Karl, Christine: *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung*. Paderborn, München, Wien u.a.: Ferdinand Schöningh, S.13-106
- Simons, P. Robert Jan (1992): *Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell*. In: Mandl, Heinz/ Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie, S.251-264

- Simons, P. Robert Jan (1989): *Modifying the Regulation Process of Learning: Two Exploration Training Studies*. In: *Canadian Journal of educational Communication (CJEC)*, Vol. 18, No. 1, S. 29-48
- Sokolowski, Kurt (1993): *Emotion und Volition. Eine motivationspsychologische Standortbestimmung*. Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie
- Sternberg, Robert J. (1998): *Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student?* In: *Instructional Science*, 26, S.127-140
- Terhart, Ewald (1979): *Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsbedingungen- Probleme des Aptitude-Treatment-Interaction-Programms*. In: *Die deutsche Schule*. Jg. 71, H.5, S.285-296
- Terhart, Ewald (2000): *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. 3. ergänzte Auflage, Weinheim & München: Juventa Verlag
- Tisdale, Tim (1998): *Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Tümmers, Jürgen (1980): *Fachdidaktische Konzeption problemorientierten Unterrichts im beruflichen Schulwesen*. In: Tümmers, Jürgen (Hrsg.): *Problemlösendes Denken in der Berufserziehung. Fachdidaktische Grundlagen und praktische Unterrichtsbeispiele*. Köln, Wien: Böhlau Verlag
- Weinert, Franz E. (1990): *Weiß das Gedächtnis, dass, was und wie es lernt? Anmerkungen zu Definitionen und Deformationen des Begriffs Metagedächtnis*. In: Graw, K./ Hänni, R./ Semmer, N./ Tschan, F. (Hrsg.): *Über die richtige Art Psychologie zu betreiben*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Weiner, Franz E. (1994): *Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen*. In: Reusser, Kurt/ Reusser-Weyeneth (Hrsg.): *Verstehen. Psychologische Prozesse und didaktische Aufgabe*. Bern, Göttingen, Toronto u.a.: Hans Huber Verlag, S.183-206
- Weinert, Franz E./ Schrader, Friedrich-Wilhelm (1997): *Lernen lernen als psychologisches Problem*. In: Weinert, Franz E./ Mandl, Heinz (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 4, Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie, S.295-335
- Weinstein, Claire E./ Mayer, Richard E. (1986): *The Teaching of Learning Strategies*. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition, New York: Macmillian Publishig Company, S.315-327
- Zielinski, Werner (1996): *Lernschwierigkeiten*. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 2, Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe- Verlag für Psychologie, S.369-444
- Zimmermann, Peter/ Spangler Gottfried (2001): *Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 47, Nr.4, S.461-479

Kompetenzen von Nirgendwoher? Zur historischen Dimension von „Benachteiligung“ und „Begabung“

Martin Koch

Dieser Beitrag resultiert aus fünf Jahren Arbeitserfahrung, die der Autor sowohl im Rahmen des Jugendsofortprogramms JUMP, als auch bei der Durchführung der Freiwilligen Sozialen Trainingsjahrs bei einem regionalen Bildungsträger in einer Niedersächsischen Kleinstadt gemacht hat. Der Text basiert somit auf Beobachtungen aus dem Umgang mit einer großen Anzahl benachteiligter Jugendlicher. Dabei stehen Begabungen, Interessen und Fähigkeiten im Vordergrund, die viele dieser Jugendlichen mitunter wie aus dem Nichts heraus zwischen all ihren als defizitär konnotierten Eigenschaften heraus offenbaren. Dieses Phänomen wird mit Csikszentmihalyis Thesen zum *flow*-Erlebnis in Verbindung gebracht. Aus dieser Verbindung heraus wird der Versuch unternommen, dem Ursprung dieser Gaben theoretisch nachzugehen und ihn in der Tradition eines historisch überlieferten Habitus ausfindig zu machen.

1. Ben

Als der Junge, der nicht Ben hieß,¹ zum ersten Mal in mein Büro kam, hatte ich bereits einiges über ihn feststellen können: »*Schulverweigerer*«, »*Sonderschule*«, »*Flüchter*« und »*Drogen?*« hatte ich während des Telefonats mit dem Sozialpädagogen der gegenüber liegenden Berufsschule notiert. Er war mir willkommen, denn ich hatte dringend einen unserer pro Kopf finanzierten Teilnehmerplätze zu füllen. Weniger willkommen war er mir allerdings, wenn ich an unsere Vermittlungsquote dachte. Nun aber klingelte es einmal und dann dauerte es eine Weile, bis mir ein zweiter Ton anzeigte, dass der Knopf nicht nur gedrückt, sondern auch wieder losgelassen worden war. So klingeln nicht die Jugendlichen, die etwas von mir wollen. Die klingeln Sturm. Ben war *geschickt* worden. Als ich zur Tür wollte, musste ich noch einmal ans Telefon und weil es sich um ein wichtiges Gespräch mit der Arbeitsagentur handelte, behielt ich den Hörer am Ohr. So öffnete ich, winkte ihn in den Flur und bedeutete ihm, noch einen Moment in dem leer stehenden Schulungsraum auf mich zu warten. Als ich eine Viertelstunde später wieder zurückkam, stand er noch genauso zwi-

¹ Es wurde nicht nur der Name geändert. Dies ist zwar eine wahre, jedoch nicht die Geschichte nur eines einzelnen Jugendlichen. Sie orientiert sich an einem einzelnen Fall, es fließen darin aber weitere Schicksale mit ein, die das hier skizzierte Bild von Benachteiligung vervollständigen und dementsprechend für den Umgang mit diesem Jugendlichen ausschlaggebend waren.

schen der halboffenen Tür und den Stühlen. Er war grade 18, seinem Alter entsprechend gekleidet: Den Schirm seiner Mütze trug er halb seitlich über dem Ohr, die Tätowierung auf seinem Oberarm schien einem Konfektionskatalog zu entstammen, seine Hose saß unter den Hüften und hing hinter den Turnschuhen bis auf den Boden. All das ging nicht so weit wie bei anderen Jugendlichen und er hatte auch keinen entsprechenden Gang. Kein trotziges Stampfen, verlegenes Wippen, kein Platzhirschschielern, kein Tänzeln, noch nicht mal ein Schleichen. Er ging einfach, langsam, eben *geschickt*. Was Drogen anbetraf, tippte ich eher auf Marihuana und Alkohol. Mehr traute ich ihm nicht zu.

Er sprach so, wie er ging. Mit einer hohen, etwas leiernden Stimme beantwortete er alle Fragen. Egal, um was es sich drehte, er gab ohne Umschweife Auskunft und ich kann nicht sagen, dass er sich dabei ins Traurige, Widerstrebende oder auch nur Bereitwillige verändert hätte: Das mit dem Schwänzen hatte bereits mit 14 begonnen. Damals, auf der Sonderschule, hatte er immer mehr das Gefühl bekommen, wie ein *Blöder* behandelt zu werden. Er war sich sicher, dass er viel mehr hätte können können. Aber ab da hatte er nicht mehr zugehört, hatte still in der Klasse gesessen und in sich gelauscht. Ob er etwas geträumt, in einer Schleife gedacht oder einfach nur wartend gedöst hat, das wusste er nicht mehr. Immer öfter war er aber auch gar nicht mehr gekommen. Richtig schlimm wurde es dann erst im BVJ. Zwar war er gut mit seinen Mitschülern ausgekommen, meist aber nicht in, sondern außerhalb der Schule. Wenn er morgens logging, bedurfte es wenig, nur einer Frage oder eines Gedankens, und er war abgebogen, um mit den anderen am Rande des Schulgeländes zu rauchen, in der Einkaufspassage zu stehen oder allein durch die Fußgängerzone zu streifen. Er hatte keine Ahnung, warum er das tat. Er fand es eigentlich langweilig und was in den Momenten passierte, wenn er sich zu Schwänzen entschied, konnte er selber nicht sagen. Sachlich war er der Meinung, dass er am Unterricht teilnehmen sollte. Doch ebenso wie die Bußgeldbescheide, die seine Eltern seit Wochen beglichen, konnte auch diese Ansicht sein Verhalten nicht ändern. Dabei war es nichts Bestimmtes, was ihn der Berufsschule fernhielt. Er gehörte nicht zu denen, die Angst haben, die schlechte Noten im Magen erwarten und von der Unmöglichkeit, etwas zu können überzeugt sind. Er hatte eine hohe Meinung von seinen Fähigkeiten, auch wenn er sie niemals zur Anwendung brachte. Und so gab es nicht viel, was er an der Schule bemängelte: Der Umgangston zwischen Lehrern und Schülern missfiel ihm (auch wenn er selbst nicht davon betroffen war); es sei langweilig (aber das war das Schwänzen ja auch) und er könnte eigentlich mehr (doch woher will er das wissen). Alles kein Grund, sich die Zukunft zu verbauen, fand ich, und er fand das auch.

Trotzdem hatte die Schule beschlossen, ihn den Rest seiner Schulpflicht hier in der Jugendwerkstatt erfüllen zu lassen. Ich machte mir darum schon einmal Gedanken, wie wir ihn hier bei uns würden fördern können. Stichworte wie *»Gewöhnung an einen strukturierten Arbeitsalltag«*, *»Entwicklung der Arbeits-*

identität« und »braucht das Gefühl, gebraucht zu werden« markierten die Ziele, die ich später beim Schreiben des Förderplanes benennen würde.

Ich war überzeugt, dass ich Recht hatte, aber im Grunde doch ratlos. Was er denn einmal werden wolle, fragte ich abschließend, der Vollständigkeit halber. »Kfz-Mechaniker«, antwortete Ben.

2. „Benachteiligung“

Zu keinem Zeitpunkt unserer kurzen Bekanntschaft hatte ich Zweifel daran, es hier mit einem jungen Mann zu tun zu haben, der *benachteiligt* war. Zwar verwiesen die Resultate seiner bisherigen Schulkarriere darauf, dass er für den Einstieg in eine Berufs- oder Ausbildungslaufbahn nicht allzu viel vorweisen konnte. Aber war da nicht noch mehr?

Wer in der Jugendberufshilfe mit *benachteiligten* Jugendlichen zu tun hat, entwickelt zwangsläufig so etwas wie einen Sinn, mit dem er diese von anderen Gleichaltrigen unterscheidet. Ob dieser Sinn eine Grundlage hat, lässt sich jeweils schwer feststellen, denn mit wem man zu tun hat, der³ ist ja dadurch schon benachteiligt. Und wen man auf der Straße als benachteiligt ansieht, den pflegt man nur selten zu fragen. Trotzdem bilden sich mit der Zeit Kategorien heraus, denen man jeden von ihnen zuordnet. Diese Kategorien fungieren als eine Art Fördertypologie, mittels derer nach der besonderen Art der Benachteiligung und der daraus resultierenden adäquaten Förderung differenziert wird. Dies geschieht auf verschiedenen Ebenen: Zunächst ist hier das jeweilige Problemverhalten (Delinquenz, Verweigerung, Lernschwäche etc.) zu nennen, das wir als Tatsache festhalten und das den Status der Benachteiligung ursächlich hervorbringt. Sofern man es dabei nicht bewenden lässt und dem damit verbundenen Verhalten als separatem Problem im Sinne einer gezielten Absicht begegnet, werden gemeinhin flankierende Verhaltensweisen und Begleitumstände in Zusammenhang mit dem originären Problemverhalten gebracht. Dieses wird dann gewöhnlich in Förderplänen, Diagnosen und Gutachten als Resultat sozialer Problemkonstellationen, kommunikativer Defizite, psychischer Beeinträchtigungen, Behinderungen oder sozialem Fehlverhalten rekonstruiert. Damit werden die jeweilige Sozialisation, das erlernte Verhalten und die Lebensumstände des betreffenden Jugendlichen zur Ursache für den Status der Be-

² Der Begriff der »Benachteiligung« ist seit der terminologischen Wende von 2002 nicht mehr zeitgemäß. Die Formulierung »Jugendliche mit besonderem Förderbedarf« (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002) wird hier jedoch aus dem Grund nicht übernommen, dass in diesem Beitrag von einer defizitorientierten Wahrnehmungsweise ausgegangen wird.

³ Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird sich hier in der Schreibweise, jedoch nicht in der Bedeutung auf die männlichen Endungen beschränkt.

nachteiligung erklärt. Aus dieser Sichtweise gerät das eigentliche Problemverhalten zum Symptom, welches nur durch eine Behandlung der entsprechenden Ursachen behoben werden kann. Auf dieser Ebene wird das Phänomen der Benachteiligung also in angeborenen und/oder sozialisierten Defiziten bzw. Fehlorientierungen verortet, die sich als mit den an die betreffenden Jugendlichen gestellten Anforderungen nicht kompatibel erweisen. Eine Förderung im Sinne einer beruflichen Integration muss demnach also in einer Beseitigung oder zumindestens Milderung dieser Ursachen liegen. Mit anderen Worten: Die betreffenden Jugendlichen müssen sich ihr bisheriges Verhalten abgewöhnen und ein anderes erlernen. Es handelt sich also nicht um unbeschriebene, sondern um Blätter, deren Aufschrift gelöscht und durch einen anderen Inhalt ersetzt werden muss.

Gleichzeitig offenbart sich auf dieser Ebene, dass Benachteiligung keineswegs als einheitliches Phänomen angesehen werden kann, sondern in einer Vielfalt möglicher Ausprägungen in Erscheinung tritt. Vordergründig beginnt hier die Differenzierung. Der pädagogische Akteur unterscheidet zwischen Verhaltenskonstellationen und ordnet sie einem subjektiven Raster von Typen zu. So werden Kategorien wie die des »Flüchters«, »Abbrechers«, »Strukturlosen« oder »Selbstüberschätzers« nebst damit einhergehender Förderkonzepte gebildet.

Die eigentliche Differenzierung findet jedoch nur teilweise bewusst auf einer weiteren, dritten Ebene statt. Es ist dies die Sphäre der Eigenschaften, in die die beobachteten Verhaltensweisen eingebettet sind, die sie hervorbringen und in ihrer jeweiligen Ausprägung modellieren. Jeder Pädagoge wäre aus dem Stand heraus in der Lage, *den typischen* gewaltbereiten, orientierungslosen oder nicht sesshaften Jugendlichen zu beschreiben. Eine solche Beschreibung würde je nach Beobachtungsgabe auf Merkmale wie die eines spezifischen Kleidungsstils, Sprachgebrauchs oder einer bestimmten Art, sich einer Gruppe zuzuordnen zurückgreifen. Zwar würden die Aberziehung einer bestimmten Weise zu sitzen oder einen Raum zu betreten wohl kaum Gegenstand eines Förderplans sein. An dieser Stelle jedoch beginnen die Ebenen zu verschwimmen. Denn die Trennung eines solchen Gebarens von einem diagnostizierten Verhalten wie dem einer situativen Aggressivität lässt sich wohl nur auf dem Papier vollziehen: „*Der Habitus bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs [...] zugleich systematischen Charakter tragen...*“ (Bourdieu 1993, 278)⁴. Gleichnamige Verhaltensweisen korrespondieren mit unterschiedlichen Eigenschaftskomplexen und werden doch als diesen inhärent wahrgenommen. Allein der Begriff der *Mentalität* verdeutlicht, als wie sehr in einander verwoben die verschiedenen Ebenen erfasst werden.

⁴ Inwiefern sich die hier festgehaltenen Überlegungen auf das Bourdieusche Habituskonzept beziehen, soll an anderer Stelle eingehend dargestellt werden.

Ein Sinn für Benachteiligung ist also nichts anderes als ein Register von Eigenschaften, den der Fördernde im Lauf seiner Tätigkeit anlegt, den er ständig neuen Eindrücken anpasst und auf den er bei der Identifizierung seines Klientels immer wieder zurückgreift. Dabei werden Ähnlichkeiten und Differenzen erkannt, die wiederum die Grundlage zur Erstellung einer nur teilweise bewussten Typologie abgeben. Dieses „*begriffslose Erkennen*“ (vgl. ebd., 724ff.) stellt ein Klassifizieren anhand unterschiedlichster Eigenschaften dar, bei denen der Status der Benachteiligung als gemeinsam voraus gesetzt wird. Charaktere präsentieren sich in diesem Zusammenhang als kohärente Totalitäten, deren diverse Gewohnheiten, Verhaltensmuster und Eigenschaften einander bedingen und wechselseitig hervorbringen. Trotzdem neigt die pädagogische Praxis dazu, einzelne Elemente innerhalb dieser Systeme isoliert zu betrachten und als fehlgeleitet umzukodieren. Da aber niemals geklärt werden kann, ob und worauf eine solche Verhaltensweise begrenzt ist, welche Eigenschaften sie hervorbringen und von welchen sie relativ unberührt bleibt, können damit ganze Persönlichkeiten als benachteiligt zur Disposition stehen.

3. Ben wird begabt

Es versteht sich von selbst, dass ich Bens Wunsch, einmal Kfz-Mechaniker (oder wie es neuerdings heißt: Mechatroniker) zu werden, als absurd und illusorisch abtat. Auch meine Wahrnehmung seiner Person als Benachteiligtem ging weit über die Kriterien seiner Sonderschulkarriere und seines Absentismusverhaltens hinaus. Ich identifizierte in allen Äußerungsformen seiner Persönlichkeit eine Ziel- und Motivationslosigkeit, die mir zu dem Erreichen eines so hoch gesteckten Ziels in vollkommenem Widerspruch zu stehen schien. Hätte ich ihn allerdings anhand all dieser Eigenschaften einem bestimmten benennbaren Typ zuordnen sollen, so wäre ich wohl auf die Gruppe der *Eigenschaftslosen* gekommen. Ich hätte nichts an seiner Erscheinung benennen können, was sich mir als markant, eigenwillig oder kennzeichnend eingeprägt hätte. Trotzdem empfand ich ihn als in einer Weise eigenschaftslos, die sich mit dem, was ich an anderen Orten beobachtet hatte, nur schwerlich vergleichen ließ. Überdies sollte sich zu einem späteren Zeitpunkt herausstellen, dass sich unter der Oberfläche all seiner Verhaltenheiten durchaus prägnante Wesenszüge verbargen, deren plötzliches Auftreten, nicht aber deren Beschaffenheit mich überraschten.⁵ In jedem Fall bläute ich ihm von Anfang an ein, die Sache mit dem Kfz-Mechaniker schnell zu vergessen.

⁵ Er veränderte später den Ausdruck, nicht aber die Art und Weise seiner Bewegungen, Sprache und Interventionstechniken. Mit anderen Worten: Der Stil seiner Eigenschaftslosigkeit war mit dem seines späteren Charismas identisch.

Zunächst aber wurde mit Ben in der geplanten Weise verfahren. Da er seinem Bekunden, sich in der Jugendwerkstatt weit wohler zu fühlen, zum Trotz weiterhin dann und wann fehlte, begann ich ihn morgendlich anzurufen. Gelegentlich holte ihn mein Kollege auf seinem Arbeitsweg ab und einmal gelang es mir, ihn direkt in der Einkaufspassage zu stellen und mit mir zur Werkstatt zu nehmen. Dies führte immerhin dazu, dass er regelmäßig erschien. Im Stützunterricht, bei Werkstattarbeiten und während der Computerschulung gab er sich anfänglich weiterhin passiv. Erst nach zahlreichen Einzelgesprächen, während derer er keine Kritik an den Inhalten übte, begann er dann willfährig mitzuarbeiten. Er war auch in der Gruppe kein Außenseiter. Trotzdem hatte ich nicht den Eindruck von einer Entwicklung. Denn weiterhin lernte, arbeitete und kommunizierte er völlig mechanisch. Er tat nie mehr als verlangt war und vermied es, dabei eine Entscheidung zu treffen. Oft schrieb er die Aufgaben einfach nur ab. Ob dieses Verhalten in irgendeinem Zusammenhang mit einem etwaigen Drogenkonsum stand, war nicht heraus zu finden. Es gab jedenfalls niemals gravierende Anzeichen. Offensichtlich bestand unsere Förderung ausschließlich darin, seinem Alltag die Alternativen zu nehmen, ihn selbst aber trotzdem nicht fassen zu können. Wir gaben ihm die unterschiedlichsten Aufgaben, denen er jedes Mal pflichtschuldig nachkam. Er schien nicht zu verstehen, was wir von ihm erwarteten. Wir konnten ihn ja nicht zwingen, etwas aus eigenem Antrieb zu wollen.

So vergingen die Monate. Und weil seine Leistungen auf allen Gebieten durchgehend schwach blieben, glaubte ich, dass selbst das Ziel, ihn in einem zweiten Anlauf das BVJ wiederholen zu lassen, noch zu hoch gesteckt war. Und doch kam dann alles ganz anders: Ben wurde zu einem Termin bei der Berufsberatung geladen. Zu meiner Überraschung bot man ihm dort eine theoriereduzierte betriebliche Förderausbildung zum *Autofachwerker* an. Wenig später wurde ihm eine Werkstatt benannt, die sich unter den Bedingungen eines finanziellen Zuschusses dazu bereit gefunden hatte, einen lernbehinderten Jugendlichen auszubilden. Mit gemischten Gefühlen machte ich mich bald darauf daran, mit Ben ein Bewerbungsanschreiben aufzusetzen. Ich fragte ihn also, warum er genau dies und nichts anderes machen wolle und warum er denn glaube, für diese Arbeit geeignet zu sein. Für gewöhnlich stellte ich diese Fragen so lange, bis mir ein Zitat unterkam, das ich für glaubhaft und stichhaltig hielt. Und so lauerte ich denn über der Tastatur, ohne wirklich zu glauben, dass ich etwas Brauchbares würde zu hören bekommen. Ben saß mir im Rücken. Dann begann er zu sprechen:

Zunächst war es nicht was, sondern wie er es sagte. Seine Stimme schien erstmals Konturen zu haben und schon nach wenigen Worten konnte man das, was er erzählte, nicht mehr als Antwort bezeichnen. *»Ich weiß auch nicht«,* meinte er, *»wenn ich an Mopeds oder Autos was mache, dann ist das so, dass meine Hände, das irgendwie wie von alleine machen. Ich merke dann gar nicht mehr,*

was sonst so passiert. Ich kann das stundenlang machen, ohne dass ich keine Lust mehr kriege. Ich merke dann gar nicht, wie lange das dauert. « Ob es denn noch etwas anderes gäbe, was ihm solchen Spaß mache, wollte ich wissen. Er überlegte kurz und verneinte. Das sei tatsächlich das einzige. Weil er selbst weder ein Mofa, noch ein Auto besaß, hatte er solche Arbeit noch nicht allzu häufig verrichten können. Gelegentlich hatte er Freunden geholfen, zugeschaut und zweimal einen Motor auseinander genommen. Er konnte sich nicht erinnern, jemals etwas in der Art gelernt zu haben. Seit sein Vater die Arbeit im Lager des Gartengerätegeschäftes verloren hatte, reparierte er zwar noch manchmal die Rasenmäher der Nachbarn. Ben hatte aber nie in den Keller kommen und ihm dabei helfen oder zusehen dürfen. Ob er denn ein besonders guter Schrauber sei, wollte ich wissen. Das wisse er nicht, meinte Ben.

Der Bewerbung folgte umgehend ein Vorstellungsgespräch. Und weil es erst Februar war, wurde zunächst nur ein Praktikum vereinbart. Daraufhin sahen wir ihn seltener. Er verbrachte drei Tage pro Woche im Betrieb. An den übrigen beiden war er weiter bei uns. Das Praktikum schien gut zu laufen. Doch uns bereitete er plötzlich Probleme. Er durchlebte etwas, was wir im Nachhinein *Kurzpubertät* nennen sollten. Er ergab sich nun nicht mehr allen Anforderungen, sondern fing an, sich zu weigern, wenn ihm etwas nicht passte. Dabei wurde er mitunter recht laut, störte oder wandte sich demonstrativ ab. Dieses Verhalten potenzierte sich täglich. Bald sprach er auch mit den anderen Jugendlichen nur noch indem er sie beleidigte. Wenn er in Erscheinung trat, dann tat er es laut, knallte die Türen und bedachte, was immer er sah, mit spöttischen Randbemerkungen. Seit neuestem trug er fortwährend Arbeitskleidung, gepaart mit einer schwarzen Skimütze, die er bis fast in die Augen zu ziehen pflegte. Und wenn er auch die Abläufe seiner Bewegungen, seine Wortwahl und seine Artikulationsweise nur durch wenige Zutaten aufgestockt hatte, so bediente er sich ihrer jetzt doch mit wachsender Wirksamkeit. Wenn ich mit der Gruppe zu tun hatte, stellte ich fest, dass ich mich zunehmend öfter an ihn wandte; selbst wenn er nur teilnahmslos an der Wand saß und schwieg. Er hatte es binnen weniger Tage von einer lethargischen Randerscheinung zum dominantesten Unruhezentrum gebracht. Einzig mein Kollege, der die Werkstatt leitete, schaffte es immer wieder, ihn in technische Gespräche zu verwickeln. Probeweise nahm er ihn sogar einmal mit, um ein Motorrad zu restaurieren. Er beschrieb ihn später als wenig bewandert, doch höchst konzentriert und von ausdauerndem Interesse. Ähnliches wurde auch aus dem Betrieb übermittelt.

Nach etwa fünf Wochen beendete Ben diese Phase. Fortan war er ansprechbar, freundlich und interessiert. Und wenn er auch kaum wieder auffällig wurde, so war er doch weiterhin spürbar präsent. Er übernahm eigenständig die unterschiedlichsten Aufgaben und erledigte sie ehrgeizig und verantwortungsvoll. Akribisch und ausdauernd erarbeitete er sich eine herausragende Kompetenz in der Computerwerkstatt. Im Unterricht zeigte er weiterhin Wissenslücken. Aber

er lernte beharrlich und fing an, sich eigene Lösungswege zuzutrauen. Schließlich, nach drei Monaten, während des Frühlings endete die vereinbarte Praktikumsphase. Leider wollte sich der Betrieb nicht auf die konkrete Zusage eines Ausbildungsplatzes einlassen. Bens Motivation riss aber dennoch nicht ab. Er wünschte sich zwar noch immer, einmal mit Motoren arbeiten zu können, ließ sich jedoch trotzdem auf eine Alternativplanung ein. Dabei benannte er freimütig Schwächen. Am meisten aber erstaunte er mich, als er mir erzählte, dass er sich verliebt hatte und mich in dieser Sache um Rat fragte. Das war das Letzte, was ich ihm zugetraut hätte. Ben war geschickt worden, jetzt aber endgültig angekommen.

4. flow

Über ein Jahr später las ich eine Arbeit, in der Csikszentmihalyis Überlegungen zum *flow*-Erlebnis diskutiert wurden (vgl. Droste 2003).⁶ Die Lektüre der entsprechenden Passagen ließ mich umgehend wieder an Ben und das, was er mir über seine Befindlichkeit bei der Arbeit an Motoren erzählt hatte, erinnern: *„Im flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewußtes Eingreifen von Seiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozess als ein einheitliches „Fließen“ von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handelns ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit Gegenwart und Zukunft verspürt“* (Csikszentmihalyi 1985, 59). Es wird ein Zustand beschrieben, in dem jemand voll und ganz in einer Tätigkeit aufgeht, ohne dafür von außen Belohnungen positiver oder negativer Art zu erhalten oder durch eine zu erwartende Triebbefriedigung stimuliert zu werden. Diese Tätigkeit soll den Akteur herausfordern, ohne ihn zu überfordern, wobei er die Freude an seinem Handeln allein aus sich selbst heraus schöpft. Der Mensch belohnt sich also gewissermaßen selbst; er belohnt sich *„intrinsisch“*, trägt also bereits ein auf das Erlangen von Zufriedenheit ausgelegtes Bewertungsraster all seiner Handlungen in sich. Kommt es zu einer solchen *„intrinsischen“* Belohnung, wird von einer *„autotelischen“* Aktivität gesprochen (ebd., 30). Im Grunde kommt es also nur darauf an, die Voraussetzungen für das Gelingen einer solchen Aktivität herzustellen, um *flow* in jeglichem Handeln erlebbar zu machen. Die Bedingungen, die Csikszentmihalyi in diesem Zusam-

⁶ Dieser Aufsatz verdankt jener Arbeit sehr viel. Droste bezieht das von Csikszentmihalyi entwickelte Konstrukt des *flow*-Phänomens direkt auf die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Damit wird ein Ansatz, der sich vornehmlich mit der Motivationsproblematik innerhalb privilegierter Berufsfelder und Freizeitaktivitäten auseinandersetzt, in einem Feld rekonstruiert, in dem Identifikation und das Aufgehen in einer praktischen Tätigkeit von wesentlich existenziellerer Bedeutung sind.

menhang nennt, sind für die Benachteiligtenförderung von fundamentaler Bedeutung: *Flow* kann demnach im Wesentlichen dann erlebt werden, wenn

- die entsprechende Tätigkeit im Gegensatz zu den meisten Formen von Lohnarbeit nicht als unangenehm konnotiert ist;
- die Erwartung extrinsischer Belohnungen wie Lohn, Macht, Prestige oder Anerkennung, aber auch Strafe oder negative Bewertung nicht die dominante Stimulans für die Handlungsausübung darstellen;
- ein Gefühl der Neuheit oder Herausforderung vermittelt und
- die handelnde Person Rückwirkungen ihrer Tätigkeit erlebt.

Bezogen auf vieles, was wir über die Ursachen von Schulverweigerung und Ausbildungsabbrüchen bei benachteiligten Jugendlichen wissen, erscheinen diese Kriterien ausgesprochen plausibel. Häufig genannte Gründe wie Angst, Überforderung, Kommunikationsprobleme und Desinteresse (vgl. Christe, Fülber 2002) resultieren ganz offensichtlich aus einem Mangel an diesen Gegebenheiten.

All dies scheint auch mit dem übereinzustimmen, was Ben bei der beschriebenen Tätigkeit empfunden haben mag. Es beantwortet jedoch in noch keiner Weise die Frage, warum er diesen Zustand bei ausschließlich dieser Tätigkeit zu erleben in der Lage war. An dieser Stelle offenbart dieser Ansatz seine grundsätzliche Schwäche: Denn obgleich *flow* als in jeder Aktivität realisierbar beschrieben wird, räumt Csikszentmihalyi einschränkend ein, dass diese Möglichkeit nicht jederzeit und nicht jedem Menschen beschieden ist. Personen wie Aktivitäten werden als "*autotelisch*" von anderen unterschieden. Was einen Menschen jedoch grundsätzlich zu dem Erleben von *flow* bei einer bestimmten Tätigkeit prädestiniert, bleibt offen: „*Die Aufgabe, replizierbare Korrelationen mit der autotelischen Orientierung zu finden, erwies sich jedoch als nahezu unlösbar.*“ (Csikszentmihalyi 1985, 41).

Bezogen auf die Benachteiligtenförderung stellt *flow* somit ein zu erstrebendes Ziel dar, bei dessen Verfehlung wir nie wissen können, ob wir die Rahmenbedingung unzureichend erfüllt haben oder einen Jugendlichen mit einer Tätigkeit konfrontiert haben, zu deren *autotelischer* Durchführung er grundsätzlich nicht in der Lage ist.

Ähnlich wie bei dem Beispiel von Ben haben meine Kollegen und ich bei der Durchführung des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahrs versucht, die Arbeitsidentitäten zahlloser weiterer Jugendlicher aufzuspüren. Dieses im internen Jargon als »*Knacken*« bezeichnete Vorgehen bestand darin, für Teilnehmer, zu denen wir keinen Zugang finden und die wir zu nichts motivieren konnten, Beziehungskonstellationen und Aufgabenstellungen zu entwerfen. Jeder sollte innerhalb der Gruppe eine soziale und fachliche Rolle entfalten und aus dieser heraus

Selbstwert und Motivation schöpfen können. Dabei ist es eine wesentliche Erfahrung gewesen, dass sich jedes der beiden Bezugssysteme nicht ohne das jeweils andere ausbilden konnte. Zwar gab es in beinahe jeder glücklichen Förderentwicklung ein initiales Erlebnis, das ein Verhältnis zum Arbeitsplatz auslöste. Doch gleichgültig, ob dies aus einer erfüllenden Tätigkeit oder einer Beziehungsentwicklung entstand, gelang eine erfolgreiche Förderung immer nur dann, wenn es sich durch die jeweils andere Komponente ergänzte. Dafür aber, welches die richtige Verfahrensweise sein würde, gab es häufig nur spärliche Anhaltspunkte. Es war keineswegs so, dass sich bereits erprobte Rezepte nahtlos auf andere Jugendliche übertragen ließen. Immer wieder liefen wir mit unseren Konzepten ins Leere, mussten eine weitere Konstellation ausprobieren und gelegentlich war es nichts als der Zufall, der uns einen Ansatzpunkt lieferte. Immer war es, als wäre das, was aus einem Jugendlichen einmal würde werden können, bereits um ihn greifbar und es fehlte der Ort, um es sichtbar zu machen. Mitunter mussten wir uns aber auch vergegenwärtigen, dieses spürbar Vorhandene nicht umsetzbar machen zu können. Wir tasteten uns bei diesen Skizzen von Rollen und Arbeitsaufgaben allenfalls intuitiv nach einer Trial-and-Error-Methode vor. Es lässt sich im Nachhinein allerdings feststellen, dass wir mit der Zeit erfolgreicher wurden. Ohne sie wirklich benennen zu können, entwickelten wir Kriterien, nach denen wir später im Einzelfall voringingen. Im oben benannten Sinne entwickelten wir eine subjektive Eigenschaftstypologie, anhand der darin enthaltenen Parallelen und Differenzen wir förderten. Bezogen auf das *flow*-Phänomen lässt sich festhalten, dass wir in vergleichbarer Weise bestrebt waren, die Bedingungen für das Erleben von *flow* bereitzustellen. Außer einem subjektiven Empfinden standen uns jedoch keine Methoden zur Verfügung, mittels derer wir diesen Rahmen im Einzelfall hätten inhaltlich füllen können. Es stellt sich die Frage, ob dies unumgänglich sein muss, ob es keine Möglichkeiten zu einer systematischeren Aufdeckung solcher verschütteter Potentiale geben kann oder, um wieder zum Ausgangspunkt zurückzukehren: Warum war Ben in der Lage, bei der Arbeit an Motoren *flow* zu erleben?

5. „Begabung“

Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es einer Definition des Zusammenhangs zwischen Tätigkeit und Person, aus dem das Erleben von *flow* resultiert. Da die Rahmenbedingungen des jeweiligen Tuns von Csikszentmihalyi bereits definiert wurden, liegt es nahe, das tatsächliche Potential zu diesem Erlebnis zunächst in der jeweiligen Person auszumachen, um von deren spezifischen Eigenschaften schließlich wieder auf die jeweilige Aktivität rückschließen zu können. Die Tatsache, dass *flow* offensichtlich nur von bestimmten Menschen und von diesen auch nur bei bestimmten Tätigkeiten erlebt werden kann, legt es nahe, dieses Phänomen als Begabung zu definieren. Dies ist zwar inso-

fern einzuschränken, als wir es weder mit einer ausgeprägten Fähigkeit, noch mit einem erwiesenen Talent zu tun haben. Handelt es sich doch um nichts als die Gabe zu einer Empfindung, deren Ausdruck noch nicht vorausgesetzt ist (Es ist somit fraglich, ob dieses Vermögen bei einem Kompetenzfeststellungsverfahren überhaupt offenbar werden würde). Trotzdem soll hier der Begriff der Begabung um die Annahme erweitert werden, dass der Befähigung zu einer ausdauernden Hingabe bereits die Möglichkeit eines späteren Könnens eingeschrieben ist. Immerhin wissen wir aus der Benachteiligtenförderung, dass Motivation und Frustrationstoleranz bereits eine Basiskompetenz darstellen. Überdies ist es höchst selten anzutreffen, dass jemand dauerhaftes Vergnügen in einer Beschäftigung findet, deren Bewältigung unerreichbar erscheint.

Um Potentiale für das Erleben von *flow* gezielt ausfindig machen zu können, bedarf es nun einer Definition von Begabung. Denn wie sie den Begabten erreicht, wer sie übergeben, geschenkt oder vererbt haben mag, bleibt ohne eine solche Begriffsklärung Interpretationssache. Wenn wir uns nicht von der Vorstellung von *Naturalenten* im Sinne einer genetischen Veranlagung leiten lassen wollen, so müssen wir davon ausgehen, dass alle Spuren die auf einer Platte nachweisbar sind, auch auf sie aufgespielt wurden. Es muss sich daher um Dispositionen handeln, die in vermittelter Weise gelernt, also sozialisiert worden sind. Dies wäre problemlos nachzuvollziehen, wenn wir hier von bereits konkret ausgebildeten Kompetenzen sprechen würden. Da es sich aber um lediglich potentielle Fähigkeiten handelt, liegt es nahe, sie in dem Gesamtkomplex der Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale eines jeweiligen Jugendlichen zu suchen. Damit folgen wir einem ganzheitlichen Kompetenzansatz, der darauf abzielt, „... *Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in den Lernprozess zu integrieren und mit dem beruflichen Lernen zu verzahnen*“ (Ketter 2002, 823). Wenn wir jedoch aus all diesen Persönlichkeitsmerkmalen Fähigkeiten ableiten wollen, so bleiben wir, sofern sie als solche nicht eindeutig identifiziert werden können, wiederum auf ein Ausprobieren und unsere Intuition angewiesen.

Um diesen verborgenen Stärken systematischer näher zu kommen, soll im Folgenden noch einmal weit in die Geschichte soziologischer Theorien zurückgegangen werden. Hier stehen grundsätzlich drei, der marxistische, der kognitivistische und der strukturalistische Ansatz zur Verfügung. Die Tatsache, dass wir es mit einer Prägung jenseits von Praxis zu tun haben, schließt ersteren, die im Kontext der Benachteiligtenförderung elementare Voraussetzung, Denk- und Handlungsweisen außerhalb von Bewertungsmaßstäben zu interpretieren, zweiteren aus. Aus strukturalistischer Sicht⁷ wird Denken als ein allen Menschen in

⁷ An dieser Stelle wird ausschließlich auf Claude Lévi-Strauss Bezug genommen. Die Textlastigkeit und/ oder objektivistische Herangehensweise späterer (auch poststrukturalistischer) Ansätze erscheint für das berufspädagogische Feld der Benachteiligtenförderung wenig geeignet.

gleicher Weise eigenes Prinzip beschrieben, mittels dessen der ständige Versuch unternommen wird, die materielle Umwelt erkennend zu ordnen. Dieses Ordnen vermittelt sich in der Wahrnehmung und in der Kommunikation durch ein System von Zeichen, welches Analogien und Differenzen zwischen allen erlebbaren Erscheinungen festschreibt. Die Gestalt dieser Struktur ist auf eine konkrete Umwelt bezogen und damit innerhalb jeder Kultur und in jeder durch sie hervorgebrachten sozialen Gruppe unterschiedlich. Sie gerät dabei zwangsläufig immer wieder in Widerspruch zu einer sich ständig verändernden Umwelt: „[D]ie Auffassung, die die Menschen sich von den Beziehungen zwischen Natur und Umwelt machen, hängt von der Art und Weise ab, wie sich ihre eigenen sozialen Beziehungen verändern.“ (Lévi-Strauss 1991, 139). Jede Gesellschaft, jede soziale Gruppe und jeder einzelne Mensch verfügt nach dieser Theorietradition also über ein eigenes, durch seine soziale Existenz vermitteltes Begriffsschema, kraft dessen er sich die ihn umgebende Welt erklärt und sich selbst zu ihr in Beziehung setzt. Dieses Begriffsschema hat die Eigenschaft, dass es die „Praktiken lenkt und definiert“ (ebd., 154). Wie eine Person sich also verhält, wovon sie sich abgrenzt und wo sie sich zuordnet, hängt unmittelbar davon ab, in welche Beziehung sie sich selbst in ihrem Handeln und Denken zu ihrer Außenwelt setzt. Damit wird das Bewußtsein dem Sein gewissermaßen vorangestellt. Wenn ein Mensch also etwas tut, hat er immer schon eine Vorstellung davon, in welcher Beziehung er selbst zu dieser Tätigkeit steht. Er wird diese Vorstellung im Lauf seines Handelns überprüfen und anpassen müssen, trotzdem stellt es die erlernte Grundlage all seiner Tätigkeit dar und es liegt nahe, dass darin auch Potentiale und Fähigkeiten eingeschrieben sind. Im Gegensatz zur kognitivistischen Theorie wird diese gedankliche Struktur keiner qualitativen Wertung im Sinne aufeinander folgender Stufen unterzogen. Entscheidend allein ist ihre Existenz und das »Voher«, mit dem sie jede mögliche Handlung präfiguriert.

Pierre Bourdieu hat an diese Vorstellung angeknüpft, indem er den Terminus des Begriffsschemas in die modernen Industriegesellschaften mit ihren differenzierten Milieus transferierte. Mit dem Habitus wird dieses Schema um die Komponenten des Verhaltens, des Geschmacks und der Klassifizierung erweitert. „In-korporierte soziale Strukturen“ (Bourdieu 1993, 729) bestimmen die Weise, mit welcher der Einzelne wahrgenommen wird, andere wahrnimmt und sich dementsprechend selber verortet. An jedem gesellschaftlichen Ort findet ein Lernen von Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen statt, das dem Einzelnen Kompetenzen und Verhaltensspielräume zuweist: „Es scheint durchaus, als würden die mit bestimmten sozialen Verhältnissen gegebenen Konditionierungsprozesse das Verhältnis zur sozialen Welt in ein dauerhaftes und allgemeines Verhältnis zum eigenen Leib festschreiben.“ (ebd., 739). Diese Lern- und Konditionierungsprozesse müssen wir uns als tatsächlich jede Lebensäußerung umfassend vorstellen. Jede Bewegung, jede Haltung, jedes Gefühl und selbst die Art, sich nicht zu verhalten, ist Teil eines anhand konkreter Vorbilder erlernten Verhaltens, mit

dem der Mensch sich seine Welt körperlich aneignet. Denken, Fähigkeiten und Handlungen sind in dieser Determiniertheit nur resultierender Ausdruck einer vollzogenen Prä-Position: „*In Bewegungen entstehen Gewißheit und Regularitäten, eine erste Interpretation der Welt, ein Vor-Verständnis, das sich unterhalb von Sprache und Texten bildet, zeitlich vor dem Auftreten von bewußten und intentionalen Akten*“ (Gebauer, Wulf 1998, 29).

Jede Form passiven oder aktiven Verhaltens ist also gelernt und kann damit die Basis eines weiteren Lernens darstellen. Dies ereignet sich auf der Basis eines konzeptionellen Gefüges von Eigenschaften und Fähigkeiten. Die besondere Relation, in der sich eine Person anderen gegenüber empfindet, wird durch all ihre Lebensäußerungen repräsentiert. Jede neu erworbene Eigenschaft, jedes erlernte Verhalten und jede ausgebildete Fähigkeit wird somit in den Gesamtkomplex einer Haltung zu anderen integriert. Das damit einhergehende Selbstbild kann sich dabei verändern. Es verändert sich jedoch in seiner Gesamtheit und konstituiert alle bestehenden Merkmale in einem neuen Zusammenhang. Fähigkeiten und Handlungen sind also immer an sozialisierte Empfindungen gebunden, welche die Selbstwahrnehmung bei der Verrichtung einer konkreten Arbeit reproduzieren. Sie signalisieren dem Praktiker schon vorab und während des Handelns, ob er sich an einem für ihn adäquaten Ort befindet, ob er zu einer Tätigkeit grundsätzlich befugt ist, ob er sie sich zutrauen darf und ob das Verhältnis zu den Personen in seinem unmittelbaren Arbeitsumfeld mit seinem Orientierungsgefühl übereinstimmt. Aus diesen subjektiven Einschätzungsschemata resultieren in gleicher Weise auch emotionale Reaktionen auf das eigene Handeln. Ob dieses als Erfolg oder Misserfolg, über- oder unterfordernd, befriedigend oder langweilig empfunden wird, sind affektive Lektionen, die in einer gelebten Vergangenheit gelehrt worden sind. „*Intrinsische*“ Belohnungen sind somit Gegenstand eines erworbenen Erfahrungsschatzes, der den Handelnden in Bezug zu seiner Tätigkeit setzt. Damit können wir das Erleben von *flow* bereits als eine Basiskompetenz betrachten, die zur Herausbildung einer diesbezüglichen Fähigkeit prädestiniert. Begabung generell ist also nicht als das Resultat eines Erlernens von Verhaltensweisen, Empfindungen und sozialen Zuordnungen, das gleichfalls die Fähigkeit zur Motivation im Sinne *intrinsischer* Belohnungen mit in sich einschließt. Sie kann als solche jedoch nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist in gleicher Weise Ausdruck einer zuordnenden Konstruktion von Persönlichkeit wie jede deren übriger Eigenschaften. Abstrakt lässt sich festhalten: Benachteiligung und Begabung sind ein und dasselbe.

6. Vor-Kenntnisse

Wenn die Fähigkeit, *flow* zu erleben, also auf sozialisierten Wahrnehmungskomplexen und Orientierungsmustern beruht, so stellt sich die Frage nach den

Absendern der durch sie machbaren Fertigkeiten. Dies stellt ein Problem dar. Denn benimmt man es genau, so erweisen sich benachteiligte Jugendliche auch sozialisationstheoretisch als unbeschriebene Blätter. Oder präziser formuliert: Sie vermögen es mehrheitlich wohl, die bedachten Kategorien mit Defiziten, nicht aber mit ihren verborgenen Stärken zu füllen. So gebicht es ihnen meist ganz grundsätzlich an beruflicher Sozialisation. Mehrheitlich sind ihre Schulkarrieren von Misserfolgen und Überforderungsgefühlen geprägt (vgl. Skrobaneck 2003, 26f. sowie Förster u.a. 2002, 66f). Und es erscheint darum kaum wahrscheinlich, die Anlagen einer möglichen Arbeitszufriedenheit in einer sekundären, schulischen Sozialisation ausfindig machen zu können. Aber auch was die primäre, familiäre Instanz angeht, erweisen sich die verschiedenen Herkunftsmilieus als diesbezüglich zunächst nicht sehr ergiebig: Die These, dass eine mögliche Arbeitsidentität direkt dem beruflichen Habitus der jeweilig Erziehenden entlehnt sein könnte, erscheint vor dem Hintergrund weit verbreiteter Arbeitslosigkeit und niedrig qualifizierter, befristeter Arbeitsverhältnisse in der Elterngeneration wenig plausibel (vgl. Braun 2004, 124).⁸

Als verbleibenden möglichen Ursprung verweist die Habitus­theorie auf die Vergangenheit. Familiäre Sozialisation beruht demnach immer auch auf gesellschaftlichen *"Reproduktionsstrategien"* (Bourdieu 1987, 287), der *"Weitergabe von Werten, Tugenden und Kompetenzen"* (ders. 1993, 137). Bezogen auf die Überlieferung arbeitsweltlicher Orientierungen heißt das, dass hier über Generationen hinweg ein *"code culturel"*, ein beruflicher Habitus in Form *"tradierter Interaktionsformen"* weiter gegeben wird, der den sozialen und beruflichen Status und das mit ihm einhergehende bewusste und unbewusste Wissen reproduziert (vgl. Windolf 1981, 138ff.).

Soziale Orientierungen, die die Grundlage einer bestimmten Motivationsfähigkeit im Sinne intrinsischer Belohnungen darstellen, können also durchaus auch dann vorhanden sein, wenn sie nicht oder nur teilweise in konkreten Handlungen reproduziert werden. Denn auch die Verhaltensweisen und Gesinnungen erwachsener Bezugspersonen beruhen auf sozialen Lernprozessen, die sie einmal durchlaufen haben und auf die sie in ihrer täglichen Praxis zurückgreifen. Dass das aktuelle gesellschaftliche Dasein diesen Mentalitätsstilen nicht mehr entspricht, impliziert nicht, dass sie nicht weiterhin handlungsanleitend sind:⁹

⁸ Die nicht unpopuläre Gegenthese, dass die betreffenden Milieus ihre prekären Lebensstile über die Herausbildung dementsprechender Werte verfestigen und intergenerational weitergeben (*"Persistenz"*) (vgl. im Überblick Goetze 1992), lässt sich in diesem Zusammenhang allerdings nicht bestätigen. Benachteiligte Jugendliche streben in übergroßer Mehrheit und mit hoher Priorität eine Teilhabe am Arbeitsleben an (vgl. Raab 2003, 14).

⁹ Es lässt sich im Gegenteil wesentlich stärker vermuten, dass in Fällen, in denen das erlernte Verhalten unter veränderten Bedingungen nicht mehr angemessen oder erwünscht erscheint, eine noch stärkere Besinnung auf das die ursprüngliche Identität erfolgt. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einem *"Don-Quichotte-Effekt"* (Bourdieu 1993, 188).

„Umstellungen in den Reproduktionsbedingungen bedeuten nicht, dass bestehende Gewohnheiten vollständig aufgegeben werden. Neue Anforderungen werden auf der Grundlage von Deutungsmustern und Praktiken interpretiert, die vorhanden und bewährt sind und die gleichwohl in der Auseinandersetzung mit veränderten Bedingungen eine andere Gestalt annehmen“ (Lange-Vester 2003, 69).

Dies vorausgesetzt liest sich die Entwicklung der bundesdeutschen Sozialstruktur wie eine millionenfache Abfolge unterschiedlich erfolgreicher Habitustransformationen. Vor dem Hintergrund ökonomischer, technologischer und ideologischer Umwälzungen haben die Angehörigen der verschiedenen Milieus ihre Eigenschaftskomplexe in immer wieder veränderte Arbeits- und Lebensverhältnisse einbringen und entsprechenden Anforderungen anpassen müssen. Offensichtlich ist es in diesem Prozess auch zu Verbindungen unterschiedlicher Habitusmuster, zu sozialen Aufstiegen und Abwertungen gekommen. Die relative Einheitlichkeit der Mentalitäten, Gesinnungs- und Gestaltungsstile innerhalb der heute bestehenden Milieus (vgl. Vester u.a. 1993) verweist jedoch ebenso wie die historische Überlieferung einer relativen Begrenztheit gesellschaftlicher Aufstiegsmöglichkeiten im Modernisierungsprozess (vgl. Mooser 1982) darauf, dass dabei grundsätzliche Orientierungen, Einstellungen und Zugehörigkeiten erhalten blieben. Während es also den meisten Nachkommen tradierter Milieus gelang, ihr kulturelles Erbe unter veränderten arbeits- und lebensweltlichen Bedingungen zu reproduzieren, hat es zu jedem Zeitpunkt auch Modernisierungsverlierer gegeben, die ihre Eigenschaften, Gesinnungen und Fähigkeiten unter den veränderten Bedingungen nicht einbringen konnten.

Mit dem Ende der Vollbeschäftigung und ansteigenden Bildungs- und Qualifikationsanforderungen haben sich relativ kohärente Milieus herausgebildet, aus denen sich arbeitslose und benachteiligte Jugendliche rekrutieren (vgl. Lex 2002). Diese Milieus sind regional unterschiedlich und verändern sich im Zuge von Migrations- und ökonomischen Krisenprozessen. Trotzdem lassen sich subjektiv eine Vielzahl relativ geschlossener Gruppen unterscheiden, innerhalb derer offensichtlich ähnliche Lebensweisen, Einstellungen, Problemkonstellationen und Verhaltensmuster dominieren¹⁰.

¹⁰ An dieser Stelle kann nicht mehr als ein subjektiver Eindruck wiedergegeben werden. Die Milieuforschung orientiert sich in ihrer Anwendung auf die bundesdeutsche Gesellschaft vorwiegend an einer Typologie von insgesamt neun sogenannter SINUS-Milieus (vgl. Vester u.a. 2001, 43). Bezogen auf die Gruppe Jugendliche mit besonderem Förderbedarf stellt in dieser Unterscheidung das *„Traditionslose Arbeitermilieu“* die Lebenswelt mit den größten Übereinstimmungen hinsichtlich sozialer Lage, Wert- und Lebensorientierungen dar (vgl. Heitmeyer u.a. 1996, 195f.). Für Forschung und Praxis in der Benachteiligtenförderung erweist sich diese Kategorisierung jedoch als zu wenig spezifisch.

Es spricht viel dafür, die Jugendlichen dieser verschiedenen Milieus als Repräsentanten vergangener Berufsgruppen und Lebensstile anzusehen. Vor dem Hintergrund einer solchen Sichtweise werden die verschiedenen Verhaltensrepertoires, Reaktionsmuster und Eigenschaftskomplexe als Resultate unzeitgemäßer Sozialisationsstile interpretierbar. Sie erweisen sich als Handlungsstrategien und Orientierungen, die in einer veränderten Berufswelt mit veränderten institutionellen Ideologien, Anforderungen und Umgangsformen keine Anknüpfungspunkte mehr finden. Die auf eine Teilhabe am Arbeitsleben ausgerichteten Lebensziele der überwiegenden Mehrheit dieser Jugendlichen verweisen ebenso wie die latent gegebenen Möglichkeiten zum Erleben von *flow* darauf, dass in deren Familien weiterhin berufsbezogen sozialisiert und ein Gefühl für eine adäquate Stellung im Arbeitsprozess vermittelt wird. Sie werden jedoch offensichtlich mit einem Kapital ausgestattet, das unter den gegebenen Bedingungen nicht mehr konvertiert werden kann.

Eine Begabung für das Erleben von *flow* ist also nichts anderes, als die herausfordernde Entsprechung einer sozialisierten Arbeitsidentität. Es ist notwendig mit dem Ort, der Tätigkeit und dem Arbeitsverhältnis verbunden, die den Handelnden sein sozialisiertes Selbst reproduzieren lässt. Es ist die Wiederentdeckung eines beruflichen Ichs, das sich selbst zu einem Können legitimiert und durch sein Tun zu einem Teil einer äußeren Welt macht. Bei vielen benachteiligten Jugendlichen ist dieses Können verschüttet, aber dennoch vorhanden.

7. Anschlüsse

Aus dieser Perspektive erscheint Benachteiligung als ein Versagen der Möglichkeiten, mit einem spezifischen Habitus Anschluss an eine veränderte soziale und berufliche Welt zu finden. Benachteiligte Jugendliche stellen sich so in gleich dreifacher Weise als Modernisierungsverlierer dar. Sie besetzen nicht nur die faktischen Leerstellen eines rationalisierten Arbeits- und Ausbildungsmarktes. Indem sie oder ihre Vorfahren mit ihren Verhaltensrepertoires keinen Anschluss mehr an die durch Arbeit legitimierte soziale Welt gefunden haben, tendieren die darin eingeschriebenen, nur teilweise bewussten Strategien dazu ins Leere zu laufen. An genau der Stelle, an der ein nicht mehr zeitgemäßer Habitus unter gewandelten Bedingungen hätte reproduziert werden müssen, versagt ihm genau dieser institutionelle Kontext seine Integration. Aus *"hybride[n] Identitäten [...], die sich aus dem gleichzeitigen Wirken von gegenwärtigen, situativen Verortungen und vorrangig, unter anderen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, generierten Deutungsmustern ergeben"* (Völker 2004, 10), werden zunehmend desintegrierte Identitäten, die nicht mehr zwischen, sondern zunehmend außerhalb der respektablen Welt existieren. Je länger dieser Prozess anhält, je länger Arbeitsstil, emotionale Systeme und Selbst-Inszenierungen in

der institutionalisierten Arbeitswelt keine Entsprechung mehr finden, desto weniger gelingt es, dieses gefühlte Selbst *„wie beim Schließen eines Reißverschlusses“* (Gebauer, Wulf 1998, 9) mit dieser äußeren Welt zu verhaken. Auf einer dritten Ebene repräsentieren viele Jugendliche auch ein milieuspezifisch kulturelles Erbe der Unterprivilegiertheit. Die Tatsache, dass gerade Angehörige ihrer Familien zu Modernisierungsverlierern wurden, verweist ebenso wie ihre begriffslose Identifizierung als Benachteiligte auf eine lange Stigmatisierungstradition.

Das Beispiel von Ben zeigt uns unter dieser Prämisse einen Jugendlichen, dessen gesamtem Eigenschaftsrepertoire weder die Schule, noch zunächst die Jugendwerkstatt Umsetzungsmöglichkeiten anbieten konnten. In all seinen Äußerungen weist er darauf hin, dass er zwischen der Rolle, die diese Institutionen ihm vorhalten und seinem vielleicht nur erahnten Selbst keine Übereinstimmung empfindet. Und weil er mit dieser Identität an keine der gegebenen Handlungsmöglichkeiten anknüpfen kann, verkapselt er sich. Er handelt mechanisch ohne jede innere Motivation und begibt sich doch auf eine ständige ziellose Suche. Bezeichnender Weise ist es das Verrichten einer konkreten Arbeit, bei der es ihm schließlich gelingt, diese verlorene Identität im Zuge eines *flow*-Erlebnisses zu re-materialisieren. Als er später die Aussicht erfährt, dieses Selbst zum Bestandteil einer respektablen Lebensplanung zu machen, beginnt er sich in eine aktive Beziehung zu seiner Umgebung zu setzen. Diese scheinbar destruktive, im Vorherigen als *Kurzpubertät* bezeichnete Agieren, ist im Grunde nichts anderes als ein Ausprobieren des Wiedergefundenen Ichs unter neuen Bedingungen; eine beschleunigte Habitusmetamorphose, die ein Einbringen in die zuvor entfremdeten Verhaltensanforderungen zur Folge hat (Angenommen, sein Urgroßvater wäre, im gleichen Alter wie Ben, durch einen Zeitsprung in genau diese Arbeitsverhältnisse geraten; es wäre ihm vermutlich ein ähnliches Verhalten zu raten gewesen.).

Es soll damit nicht in Abrede gestellt werden, dass das Verhalten von Ben und das, mit dem andere benachteiligte Jugendliche ihr Leben äußern, nicht auch aus traumatischen Erlebnissen, Vernachlässigung oder der Konfrontation mit dissozialen Praktiken resultieren können. Offenkundig ist aber, dass derartige Schädigungen keineswegs exklusiv in deren Milieus gemacht werden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang nur, in welcher Weise solcherlei belastende Sozialisationserfahrungen verarbeitet und in die jeweiligen Eigenschaftskomplexe integriert werden. Hierin liegen jeweils wieder Stärken im Vorfeld möglicher Kompetenzen verborgen. Sowohl Schädigungen, als auch daraus resultierende Kompensationsstrategien - Stärken und Schwächen - sind in kohärenten Habitusssystemen miteinander verwoben und können daher in der pädagogischen Praxis nur aus ihrem Zusammenhang heraus transformiert werden. Es kommt darauf an, beides, Problemverhalten und Fähigkeitenpotentiale als Bestandteile geschlossener Identitätsstrategien zu erkennen, die sich unter den gegebenen

Bedingungen nicht selbstproduktiv umsetzen können. Die eigentliche Herausforderung liegt dabei darin, die Beziehungsmuster, Tätigkeitsstile und Praxisfelder zu rekonstruieren, auf die diese Habitusmuster abzielen. Dieses verlorene *flow* wartet in Form diversester historisch vermittelter Identitäten darauf, an eine gewandelte Gegenwart anschließen zu können.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Braun, Frank (2004): Lebenslagen junger Menschen am Übergang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit. In: Bonifer-Dörr, Gerhard/ Vock, Rainer (Hrsg.) (2004): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung - Stand - Perspektiven. Heidelberg: hiba
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Berlin
- Christe, Gerhard/ Fülbier, Paul (2002): SchulverweigerInnen und AusbildungsabrecherInnen. In: Fülbier, Paul/ Münchmeier, Richard: Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster: Votum
- Csikszentmihalyi, (1985): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Droste, Ulrich (2003): Produktionsschule für benachteiligte Jugendliche. Theoretische Grundlagen – Praktische Erfahrungen – Konzeptionelle Konsequenzen. Universität Hannover: Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung an Berufsbildenden Schulen.
- Förster, Heike/ Kuhnke, Ralf/ Mittag, Hartmut/ Reißig, Birgit (2002): Das freiwillige soziale Trainingsjahr. Bilanz des ersten Jahres. DJI-Arbeitspapier 1/2002. München/Leipzig
- Gebauer, Gunter/ Wulf, Christoph (1998): Spiel-Ritual-Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Goetze, Dieter (1992): „Cultur of poverty“. Eine Spurensuche. In: Leibfried, Stephan/ Voges, Wolfgang 1992: Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 32
- Heitmeyer, Wilhelm u. a. (1996): Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim/München: Juventa

- Ketter, Per-Marcel (2002): Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Fülbier, Paul/ Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster: Votum
- Lange-Vester, Andrea (2003): Die longue durée des Habitus. Tradierung und Veränderung sozialer Bewältigungsmuster in einem Familiennetzwerk seit dem 17. Jahrhundert. In: Geiling, Heiko (Hrsg.): Probleme sozialer Integration. agis-Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel. Münster/Hamburg/London: Lit Verlag
- Lévi-Strauss, Claude (1991): Das wilde Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lex, Tilly (2002): Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung - eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In: Fülbier, Paul/ Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster: Votum
- Mooser, Josef (1982): Familien, Heirat und Berufswahl. Zur Verfassung der ländlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Reif, Heinz (Hrsg.) (1982): Die Familie in der Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Raab, Erich (2003): Wie benachteiligte Jugendliche ihre berufliche Zukunft sehen. In: Lappe, Lothar (2003): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Skrobanek, Jan (2003): Teilnehmer/innen in BBE-Maßnahmen. Erste Befunde einer bundesweiten Befragung. DJI-Arbeitspapier 1/2003. München/Halle
- Vester, Michael/ Oertzen, Peter von/ Geiling, Heiko/ Hermann, Thomas/ Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Völker, Susanne (2004): Vom Nutzen der 'Irritation' - Zwischenräumlichkeiten und hybride Praktiken. In: Schäfer, Eva/ Dietzsch, Ina/ Drauschke, Petra/ Peinl, Iris/ Penrose, Virginia/ Scholz, Sylka/ Völker, Susanne (Hrsg.): Irritation Ostdeutschland. Geschlechterverhältnisse seit der Wende. Münster: Westfälisches Dampfboot (unveröffentlichtes Buchmanuskript)
- Windolf, Paul (1981): Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Stuttgart: Enke

Kompetenzen feststellen und entwickeln. DIA-TRAIN: Eine Diagnose- und Trainingseinheit für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf

Petra Lippegas

1. Einführung

1.1. Ausgangslage

In Nordrhein-Westfalen hatten im Schuljahr 1999/2000 fast 12.000 Jugendliche die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss¹ verlassen. Von denjenigen, die die Hauptschule besucht hatten, gingen über 5000, das waren *10% ohne Abschluss*.² Fast 17.000 Jugendliche schafften 1997/98 den Übergang von der Schule in eine Ausbildung nicht.³ Diesen jungen Menschen stand und steht beim Übergang von der Schule in den Beruf eine düstere Perspektive bevor: Die meisten beginnen angesichts der problematischen Arbeitsmarktsituation in einer Maßnahme. Manche verbringen viele Jahre in einem Dickicht verschiedener und oft wenig aufeinander abgestimmter Bildungs- und Qualifizierungsangebote, bis ihnen ein – möglicherweise nur kurzfristiger – Einstieg in die Arbeitswelt gelingt.

Die Jugendlichen selbst kritisieren diese Maßnahmen als Umwege, insbesondere wenn sie mit individuellen Zielen nicht harmonieren, wenn sie sie nicht „weiterbringen“. Auch für die Mitarbeiter/innen, die in Nordrhein-Westfalen über den Landesjugendplan gefördert werden – sozialpädagogische Fachkräfte in Beratungsstellen, Jugendwerkstätten oder an berufsbildenden Schulen – blieb und

¹ Nach den amtlichen Schuldaten 2000/01 des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW haben von 195.937 Abgänger/innen aller Schulformen 11.845 Jugendliche die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen.

² Von insgesamt 49.069 Absolvent/innen der Hauptschule blieben im Schuljahr 1999/2000 genau 5.030 Jugendliche ohne Abschluss (amtliche Schuldaten 2000/01).

³ Der kommentierte Datenband zum 7. Kinder und Jugendbericht weist für 1997/98 die Zahl von 16.842 jungen Menschen aus, deren Ausbildungsplatzsuche erfolglos blieb (MFJFG 1999, 30).

bleibt diese Situation oft unbefriedigend. Programmverantwortliche, Träger und pädagogische Mitarbeiter/innen wollten diesen Zustand ändern, riskiert(e) er doch für die Jugendlichen einen Fehlstart ins Berufsleben mit frustrierenden Warteschleifen und für die Finanziers Investitionen, die sich als nicht effektiv erweisen. Einen Weg, diesen Fehlstart in eine gezielte zweite Chance beim Wettkampf um Ausbildungsplätze und Arbeitsstellen umzuwandeln, wurde in einer intensivierten *individuellen Förderung* vermutet. Um für die individuelle Förderung eine fundierte Grundlage zu erhalten, sollte eine Förderdiagnose, ein Programm zur Feststellung von Kompetenzen und Potenzialen in die Konzeption und die Arbeit der Einrichtungen aufgenommen werden. Gleichzeitig sollte das Personal eine Fortbildung zur professionellen Anwendung dieser Instrumente erhalten.

Daher initiierten Vertreter/innen der Jugendsozialarbeit in NRW gemeinsam mit dem Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH, Landesbüro NRW) 1999 zunächst das Entwicklungsprojekt „DIAgnose- und TRAINingseinheit zur Potenzialerschließung und individuellen Entwicklungsförderung“ – kurz DIA-TRAIN. Der Auftrag des Projektes bestand aus zwei Teilen:

- die Entwicklung der DIAgnoseeinheit kombiniert mit Trainings
- die Entwicklung einer Fortbildungskonzeption zur Qualifizierung des Personals für diese neue Aufgabe.

Es folgte ein Implementierungsprojekt.

1.2. Entwicklung und Forschungsansatz

Um ein Instrumentarium zu entwickeln, das einerseits fachlichen Anforderungen genügt, andererseits in der Praxis auch umsetzbar ist, wurde eine interdisziplinäre Projektgruppe gebildet. Sechs Fachkräfte unterschiedlicher Professionen und Funktionen aus Beratungsstellen, Jugendwerkstätten und Schulen sowie zwei Fachberaterinnen der Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe erarbeiteten unter der Leitung von INBAS verschiedene Verfahren zur Kompetenzfeststellung und -entwicklung. Die Projektgruppe erstellte ein Projektkonzept und definierte *Qualitätsstandards* für die Verfahren, die im Rahmen von DIA-TRAIN angewendet werden sollten. So legte sie u.a. fest, welche pädagogischen Grundsätze gewährleistet sein mussten und dass die Verfahren zur Zielgruppe, zur Einrichtung und zur Qualifikation der Mitarbeiter(inne)n passen müssen. Sie bestimmte das förderdiagnostische Verständnis, die Bedeutung von Gütekriterien und betonte den jugendhilfespezifischen Ansatz. Diese Standards bildeten die Ausgangsgrößen für die Auswahl von Verfahren und für die weitere Planung. Vor diesem Hintergrund setzte sich die Gruppe mit bestehenden Ansätzen und Verfahren (z.B. mit Assessment-Center-Modellen und diversen Trainings) auseinander. Neue Verfahren wurden mit Unterstützung von Expert(inn)en

vorgestellt und einer kritischen Reflexion in Bezug auf die Übereinstimmung mit den konzeptionellen Eckdaten unterzogen.

Die Entwicklung der DIA-TRAIN-Verfahren leitete sich von den festgelegten Zielen und Standards ab. In ihnen spiegeln sich reflektierte Praxiserfahrungen sowie angestrebte Haltungen und Ziele wider. Theoretische Modelle wurden als Hintergrundwissen und/oder hilfreiche Konstrukte hinzugezogen, manchmal auch erst im Laufe der Entwicklung und Erprobung als Abbilder und Vertiefung eigener Vorstellungen entdeckt und genutzt. In keinem Fall wurden bestehende Programme ganz adaptiert. Wissenschaftliche Grundlagen wurden zugrunde gelegt, Erfahrungen anderer ausgewertet, Ideen, Erfahrungen und einzelne Übungen/ Aufträge aufgegriffen und passend zu den spezifischen Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Standards in einem Gesamtkontext neu arrangiert.

INBAS vermittelte wissenschaftliche Grundlagen, gab Modelle und deren Erfahrungen weiter, stellte den Kontakt zu Expert/innen her, moderierte die Prozesse, dokumentierte die Ergebnisse und erstellte die Rohfassung eines Handbuchs und eines Materialbandes. Bei der Entwicklung des Assessment-Centers wurde die Gruppe fachlich unterstützt durch die Beratungsstelle für Organisation im Fachbereich Psychologie der Universität Münster. Die pädagogischen Fachkräfte der Projektgruppe erprobten die nach und nach entstandenen Verfahren bzw. Übungen und Aufträge zunächst einzeln in der Praxis; dabei wurden die Projektgruppenmitglieder durch ihre Teams und kooperierende Einrichtungen unterstützt. Die Praxiserfahrungen wurden ausgewertet und die Verfahren entsprechend modifiziert.

Eine erste Gesamterprobung einer zweiwöchigen Einheit fand im Sommer 2001 in Wuppertal statt. Auf der Grundlage der dortigen Erfahrungen wurden vorhandene Verfahren, Übungen und Aufträge überarbeitet, einleitende Texte verfasst und alles in eine einheitliche Form gebracht – ein erster Gesamtentwurf des Handbuchs und des Materialbandes entstand. Parallel dazu entstand eine Fortbildungskonzeption, die vier Seminare, Praxisphasen und fachliche Begleitung bei der Durchführung umfasste. Die Pilotfortbildungsreihe fand noch im Jahr 2001 statt, es folgten kontinuierlich weitere Zertifikatskurse, die ins Regelangebot der Landesjugendämter aufgenommen wurden. Die Laufzeit des Entwicklungsprojektes begann am 1. Oktober 1999 und endete am 31. Dezember 2001. Als Auftraggeber zeichnete der Landschaftsverband Westfalen-Lippe, das Projekt wurde finanziert durch das Ministerium für Schule, Kinder und Jugend des Landes Nordrhein-Westfalen⁴. An das Entwicklungsprojekt schloss sich von Januar 2002 bis Juni 2003 ein Projekt an, das die Implementierung der DI-

⁴ Zu Projektbeginn: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen

Agnose- und TRAINingseinheit in den Einrichtungen begleitete und evaluierte. Der Kreis der Projektgruppenmitglieder wurde um Teilnehmer/innen der Pilotfortbildung und später um eine weitere Projektgruppe (aus den Mitgliedern einer folgenden Fortbildung) ergänzt. Dies hatte den Vorteil, dass alle stattfindenden Durchläufe begleitet und evaluiert werden konnten.

Im Rahmen dieses Projektes wurden 30 Erprobungen, z.T. in Kooperation mit dem Landesarbeitsamt⁵ durchgeführt und fachlich begleitet. 25 Einheiten wurden evaluiert, in weiteren fünf wurden bereits Modulvarianten erprobt.⁶

Die Befragung wurde mit folgenden Instrumenten durchgeführt:

- ein Personalfragebogen zu den Ergebnissen der Durchführung,
- ein Fragenbogen zu jedem/jeder Teilnehmer/in, auszufüllen durch das Personal,
- ein Teilnehmerfragebogen, auszufüllen durch jede/n Teilnehmer/in selbst.⁷

Im Rahmen der fachlichen Begleitung wurden im Anschluss an die Durchführungen Auswertungsgespräche mit den DIA-TRAIN-Teams geführt. Diese Gespräche fanden auch mit den Teams der fünf DIAgnose- und TRAINingseinheiten statt, die aus zeitlichen Gründen im Rahmen des Implementierungsprojektes nicht mehr schriftlich befragt werden konnten.

Der Personalfragebogen umfasste neben deskriptiven Daten zur Einrichtung und zu den Durchführenden die Bewertung einzelner Aspekte von DIA-TRAIN: das Gesamtprogramm, die Beurteilung der einzelnen Verfahren, die Eignung der Auswertungsdimensionen, den Nutzen der Ergebnisse, die Organisation und die Materialien. Mit dem Teilnehmerfragebogen des Personals wurden statistische Daten zur Zielgruppe erhoben. Die Teilnehmerfragebogen, die die Teilnehmer/innen selbst ausfüllten, erfragten u.a. Motive für die Teilnahme, Beurteilungen und Ergebnisse.

Es wurden 40 Fragebögen ausgewertet, die von durchführenden DIA-TRAINer(inne)n ausgefüllt worden waren. Sie gaben Auskunft über Veranstaltungen mit 205 Teilnehmer/innen. Daten der Teilnehmer/innen wurde durch 183 Fragebögen erfasst. Ergebnisse der Erprobungen wie der Untersuchungen

⁵ Unterstützt aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit wurde DIA-TRAIN als Berufsorientierungsmaßnahme im Rahmen des § 33 JOB- AQTIV- Gesetz mit Schüler/innen im letzten Schulbesuchsjahr einer allgemeinbildenden Schule bzw. mit schulmüden Jugendlichen durchgeführt.

⁶ Da diese erst zum Projektende stattfanden, konnten sie in die ausführliche Befragung nicht mehr einbezogen werden. Es wurden Interviews zur Auswertung der Erfahrungen durchgeführt.

⁷ In der ursprünglichen Planung war ein weiterer Fragebogen im Rahmen einer Nachbefragung vorgesehen. Dieses Vorhaben wurde aufgrund organisatorischer Probleme (zeitliche Verzögerung der Durchführungen, schlechte Erreichbarkeit der Jugendlichen) und der geringen Aussagekraft der Ergebnisse des Pretests für den Zeitraum des Projektes aufgegeben.

wurden in einem permanenten Prozess in die Materialien und die Fortbildungen eingespeist, so dass neue Entwürfe jeweils wieder einer Erprobung unterzogen werden konnten. Am Ende des Implementierungsprojekts wurden Handbuch und Materialband entsprechend überarbeitet: So konnte die Zielgruppe – analog zu den Erprobungen – genauer beschrieben werden, einzelne Verfahren wie das Kreativitätstraining und das Lerntaining wurden weiter entwickelt, Übungen/ Aufträge oder Teile modifiziert.

Nachdem sich in der Praxis gezeigt hatte, dass über die einzelnen Verfahren hinaus Grundlagen der Förderdiagnose, der Gruppenpädagogik bzw. des Trainings in Gruppen von großer Bedeutung waren, wurden diese im Handbuch wie im Fortbildungskonzept stärker ausgebaut. Die zum Ende des Implementierungsprojektes vorgelegte Fassung von Handbuch, Materialband und Fortbildungskonzeption basiert auf den Erfahrungen der Erprobungen. Das Projekt wurde mit der Vorlage dieser Produkte und der Durchführung einer Fachtagung abgeschlossen. Der Prozess der Auswertung von Praxiserfahrungen und der permanenten Weiterentwicklung wird fortgesetzt.

2. Darstellung der DIAgnose- und TRAINingseinheit

2.1. Die Zielgruppe

DIA-TRAIN wurde entwickelt für Jugendliche in Einrichtungen der Jugendberufshilfe, die aus Mitteln des Landesjugendplanes NRW gefördert werden. Das Programm umfasst Beratungsstellen, Jugendwerkstätten und Jugendberufshilfe (Sozialarbeit) an berufsbildenden Schulen. Die DIAgnose- und TRAINingseinheit wurde mehrfach in einem erweiterten pädagogischen Kontext erprobt. Zu den Teilnehmer/innen gehörten:

- Schüler/innen allgemeinbildender Schulen, insbesondere potentielle Frühabgänger/innen,
- schulpflichtige Teilnehmer/innen an „Schulmüdenprojekten“,
- Teilnehmer/innen an berufsvorbereitenden Maßnahmen,
- Schüler/innen berufsbildender Schulen (Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr – BVJ),
- arbeitslose Jugendliche.

2.2. Ziele/ Inhalte

Die DIAgnose- und TRAINingseinheit vereint zwei Zielsetzungen: Sie stellt zum einen Schlüsselkompetenzen und Ressourcen fest, sie dient somit der DIAgnose im Rahmen der individuellen Förderung. Durch vielfältige TRAINings unterstützt

sie zum zweiten die Entwicklung von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen sowie den Ausbau interner und externer Ressourcen. DIA-TRAIN umfasst unterschiedliche Verfahren, mit denen die Teilnehmer/innen etwas über sich und über ihre Kompetenzen, Potenziale, Einstellungen, Eigenschaften und Verhaltensweisen herausfinden und diese gleichzeitig trainieren:

- ein *dreitägiges Sozialtraining*,
- ein *narratives Interview*,
- ein *Kreativitätstraining*,
- ein *zweitägiges Assessment-Center (AC)*,
- ein *Lerntraining*,
- *erlebnispädagogische Übungen*,
- eine *Zukunftswerkstatt*.

Im Programm werden TRAINing und DIAgnose miteinander verknüpft: Während der Trainings wird auch systematisch beobachtet. Bei der Beobachtung ergänzen sich zwei diagnostische Ansätze der systematischen Verhaltensbeobachtung:

- Das Assessment-Center wird nach der Assessment-Center-Methode beobachtet und ausgewertet.
- Bei allen anderen Verfahren – beim Sozialtraining, beim Interview, beim Kreativitätstraining, bei der Erlebnispädagogik, beim Lerntraining und bei der Zukunftswerkstatt – wird in Anlehnung an die Förderdiagnostik individuell beobachtet und ausgewertet.

Die Durchführung von DIA-TRAIN ist an eine entsprechende Schulung gebunden. Die Mitarbeiter/innen, die als „DIA-TRAINER/innen“ die DIAgnose- und TRAINingseinheit durchführen sollen, bringen i. d. R. eine pädagogische Ausbildung mit und werden im Rahmen einer Fortbildungsreihe gezielt für DIA-TRAIN qualifiziert. Die DIA-TRAINER/innen erhalten ein Instrumentarium, mit dem sie intensive pädagogische Prozesse initiieren. In diesen Prozessen ist die reflektierte Rolle der pädagogischen Fachkräfte und die Beziehungsarbeit von ebenso großer Bedeutung wie der professionelle Einsatz von Verfahren, Übungen und Aufträgen.

DIA-TRAIN dient als pädagogisches Handwerkszeug für Mitarbeiter/innen aus dem Feld der Jugendberufshilfe. DIA-TRAIN versteht sich nicht als ein (psychologisches) Testverfahren, sondern als ein pädagogisches Handlungsmodell. Das Konzept will einen innovativen Beitrag zur Pädagogik der Integrationsförderung liefern. In der pädagogischen Praxis leistet DIA-TRAIN eine vielseitige und zielgruppengerechte Unterstützung, mit der Jugendliche ihre Fähigkeiten, Stärken

und Potenziale erkennen, entwickeln und nutzen können. Der weitaus überwiegende Teil der Teilnehmer/innen bekommt überraschende und bewegende Erkenntnisse über sich selbst und erkennt hierhin eine Chance, die weitere Entwicklung eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Pädagogische Fachkräfte erlangen in sehr kurzer Zeit differenzierte Erkenntnisse über individuelle Kompetenzen und Ressourcen und bekommen Anhaltspunkte für die individuelle Förderung. Darüber hinaus werten die Teilnehmer/innen die Fortbildung und die DIA-TRAIN-Durchführung als eine Bereicherung in Theorie und Praxis, die zur Entwicklung von pädagogischer Qualität und zur Professionalisierung der Arbeit beiträgt.

2.3. Pädagogische Ansätze und Qualitätsstandards

Auf der konzeptionellen Grundlage der Pädagogik der Integrationsförderung wurden für DIA-TRAIN pädagogische Prinzipien abgeleitet:

Kompetenzansatz: Ausgehend von negativen Erfahrungen der Zielgruppe in Hinblick auf die bisherige Bewertung ihrer Leistungen/ Fähigkeiten (z. T. verinnerlichte „Versagerkarrieren“) konzentriert sich DIA-TRAIN auf die Feststellung von Kompetenzen und Ressourcen. Die Verfahren sind so angelegt, dass die Jugendlichen auch bisher nicht erkannte Fähigkeiten und Potenziale zeigen und selbst erleben. Nicht das, was sie nicht können, steht im Vordergrund, sondern das, was sie tun, was sie können – realistisch ohne Beschönigung. Ergebnisse (Berichte, Profile, Rückmeldungen etc.) stellen die Kompetenzen in den Mittelpunkt und geben Hinweise auf Entwicklungsmöglichkeiten und positive Ansätze für die Förderung. Die konsequente Anwendung des Kompetenzansatzes motiviert Jugendliche bzw. arbeitet Leistungsfrustrationen und negativen Selbstbildern entgegen.

Lebensweltorientierung: Übungen und Aufträge stammen aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmer/innen und schaffen Bezüge zu deren Lebenswelt. Die Art der Aufgaben, die Formulierungen und die Aufmachung der Arbeitsblätter sind verständlich und zielgruppenadäquat angelegt bei gleichzeitiger Betonung der Ernsthaftigkeit.

Ganzheitlichkeit: DIA-TRAIN spricht die gesamte Persönlichkeit an. Die Diagnose bezieht alle Sinne und alle Ebenen der Bildung (Denken, Fühlen, Handeln) ein. Das Training ermöglicht ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Individualisierung: DIA-TRAIN findet in der Gruppe statt, diese bildet aber nur das Forum für die Aktionen und die Beobachtung jedes/ jeder einzelnen. Jede/r Teilnehmer/in wird einzeln beobachtet, jede/r Teilnehmer/in erhält ein individuell formuliertes Ergebnis mit persönlichen Empfehlungen sowie eine individuelle Rückmeldung. Aus der Erfahrung, dass die Teilnehmer/innen in unterschiedli-

chen Zusammensetzungen sehr unterschiedliche Kompetenzen zeigen (z. B. in Einzelaufträgen viel mehr Fähigkeiten zeigen), umfasst die Kompetenzfeststellung unterschiedliche Sozialformen: Einzelaufträge, Teamübungen und Gruppenaufgaben. Die Ergebnisse (Förderberichte, Rückmeldungen) zeigen Anhaltspunkte für die individuelle Förderung auf.

Partizipation: Die Teilnehmer/innen stehen im Mittelpunkt; sie sollen sich und die Kompetenzfeststellung als einen Prozess kennen lernen und werten, den sie selbst verstehen und (mit) steuern. DIA-TRAIN zielt auf die eigenverantwortliche Weiterentwicklung. Die Teilnehmer/innen übernehmen in der Kompetenzfeststellung eine aktive und selbstbestimmte Rolle. Die Teilnahme an DIA-TRAIN soll auf Freiwilligkeit basieren.

Transparenz: Der Sinn, der Ablauf und das Ergebnis aller Verfahren und Übungen sollen für die Teilnehmer/innen offen und nachvollziehbar sein. Die Ergebnisse werden für sie verständlich formuliert und ihnen erklärt.

Über diese Prinzipien hinaus wurden schon zu Beginn des Projektes Qualitätsstandards festgeschrieben und im Verlauf weiter entwickelt:

Zertifizierte Fachkräfte und geschulte Beobachter/innen: DIA-TRAIN wird von zwei zertifizierten DIA-TRAIN-Fachkräften durchgeführt. Diese haben einen Zertifikatskurs von vier dreitägigen Seminaren absolviert, DIA-TRAIN mit fachlicher Begleitung durchgeführt und ausgewertet, einen exemplarischen Förderbericht verfasst und ihre Implementierung während eines Abschlusskolloquiums reflektiert und darstellt. Zur ergänzenden Beobachtung im Assessment-Center werden geschulte Beobachter/innen eingesetzt, das sind Fachkräfte, die an einem AC-Training oder einer Beobachterschulung teilgenommen haben.

Kontrollierte Subjektivität: Zur Wahrung einer kontrollierten Subjektivität beträgt der Personalschlüssel i.d.R. zwei DIA-TRAINER/innen zu acht Jugendlichen (Ausnahme: Bis zu 10 Jugendliche sind bei Aufnahme einer weiteren Person ins Team möglich.). Beim Assessment-Center werden mindestens zwei zusätzliche Beobachter/innen eingesetzt (Personalschlüssel: 1:2). Zur Durchführung aller Verfahren gehören die Aufgaben der systematischen Beobachtung, der Dokumentation und Auswertung. Beobachtung und Bewertung werden stets getrennt.

AC-Standards: Die Durchführung des AC gewährleistet die im Handbuch festgeschriebenen Standards, die sich an denen des Arbeitskreis Assessment-Center orientieren. Alle Merkmale werden dreimal beobachtet um Zufallsergebnisse zu vermeiden.

Förderbericht und Rückmeldungen: Jede/r Teilnehmer/in erhält i.d.R. innerhalb von vier Wochen nach der Durchführung einen individuellen Förderbericht, der die Darstellung der Ergebnisse, die Deutungen und Empfehlungen sowie das Fähigkeitsprofil des Assessment-Center umfasst. Die DIA-TRAINER/innen geben den Teilnehmer(inne)n während der DIAGnose- und TRAI-Ningseinheit sowie im Anschluss daran individuelle Rückmeldungen. Sie erläutern den Förderbericht zeitnah zur Durchführung und geben Hinweise auf persönliche und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Gender Mainstreaming: DIA-TRAIN zielt darauf, dass Teilnehmer/innen beiderlei Geschlechts sich ihres persönlichen Rollenbildes und der ggf. damit verbundenen Beschränkungen durch die Rollenvorgaben bewusst werden. Übungen und Aufträge sind so angelegt, dass die Teilnehmer/innen die Möglichkeit bekommen, darüber hinaus neue Verhaltensweisen und Kompetenzen zu entwickeln und diese im Rahmen von DIA-TRAIN sanktionsfrei zu erproben/zu entfalten. Die DIA-TRAINER/innen nehmen eine geschlechterreflexive Haltung ein und fördern beide Geschlechter im Sinne des Gender Mainstreaming. Nach Möglichkeit sind beide Geschlechter im Team vertreten. (Das DIA-TRAIN-Handbuch enthält ein gesondertes Kapitel zum Thema Gender Mainstreaming, das Thema ist Bestandteil der Fortbildung.)

Datenschutz: Die persönliche Würde der Teilnehmer/innen und der Datenschutz werden geachtet; es werden nur Daten erhoben, die für die individuelle Förderung bzw. die Qualifizierungsplanung relevant sind. Der Förderbericht wird nur mit Einverständnis der Jugendlichen an Dritte weitergegeben.

2.4. Die Diagnose

Drei zentrale Fragestellungen

- Über welche Kompetenzen und Potenziale, Interessen und Neigungen sowie über welche Ressourcen verfügt der/die Jugendliche?
- Wie kann der/die Jugendliche sie entwickeln und für die Umsetzung persönlicher und beruflicher Perspektiven nutzen?
- Wie können Fachkräfte ihn/sie im Prozess der individuellen Förderung unterstützen?

Handlungsorientierte Kompetenzfeststellung

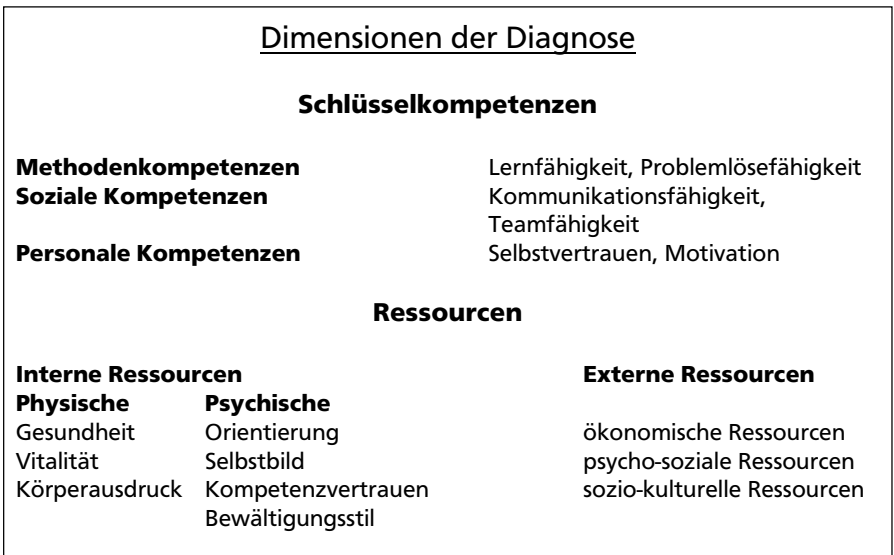
Im Rahmen von DIA-TRAIN werden durch handlungsorientierte Verfahren Schlüsselkompetenzen und Ressourcen untersucht.

Kompetenzen: Kompetenzen werden in Anlehnung an Hinsch/Pfingsten nicht als „überdauernde Persönlichkeitseigenschaften“ verstanden, die jemand von „Natur aus hat“, sondern als *Verhaltensweisen, die dem Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet werden. Kompetenzen sind lern- und trainierbar* (Hinsch, Pfingsten 1998, 14). Nicht das Wissen selbst, sondern die Anwendung desselben ist relevant. Daneben umfasst die Kompetenz aber auch Emotionen, Einstellungen, Erfahrungen, Antriebe, Werte und Normen (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2003, XII). Man kann Rückschlüsse auf das Vorhandensein dieser Dispositionen ziehen, indem man Menschen Gelegenheit gibt, ihre Kompetenzen anzuwenden. Aus diesem Grund werden bei der Kompetenzfeststellung Situationen geschaffen, in den Menschen selbstorganisiert handeln. Ihre Verhaltensweisen werden beobachtet und daraus werden Kompetenzen erschlossen. Von dieser Definition abgeleitet bezeichnet die Kompetenzfeststellung die Anwendung von Verfahren, die geeignet sind, Verhaltensweisen zu analysieren, die Menschen zur Bewältigung von Aufgaben in spezifischen Situationen einsetzen. Damit unterscheidet sich die Kompetenzfeststellung erheblich von Tests, z. B. zur Erhebung von Leistungsbeständen. Die für DIA-TRAIN ausgewählten Kompetenzen orientieren sich am Modell der (beruflichen) Handlungskompetenz (z. B. nach Bunk 1994) bzw. an den dort angesiedelten Schlüsselkompetenzen, es werden methodische, personale und soziale Kompetenzmerkmale untersucht.

Ressourcen: Unter Ressourcen werden interne und externe Voraussetzungen verstanden, die jemandem zur Bewältigung von Aufgaben zur Verfügung stehen. Dazu gehören physische und psychische Voraussetzungen ebenso wie Bedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Umfeld. Ob (junge) Menschen in der Lage sind oder in die Lage versetzt werden können, in ihrer Phase anstehende Entwicklungsaufgaben (unter häufig erschwerten Lebensbedingungen) zu meistern, ist u. A. abhängig von ihrer Fähigkeit, umweltbezogene und persönliche Ressourcen einzusetzen. Will man definieren, was Ressourcen sind, stößt man auf Überschneidungen zum Kompetenzbegriff. In der Literatur wird die Fähigkeit, den Alltag zu bewältigen, mit unterschiedlichen Begriffen belegt: „Alltagskompetenz“, „Lebensbewältigungskompetenz“ (vgl. Krafeld 1997, 38), „Lebenskompetenz“ (vgl. Asshauer, Hanewinkel 2000) oder „personales Wissen“ (vgl. Fuhr 1994). In der Psychologie wird diese Fähigkeit auch unter dem Begriff soziale Kompetenzen diskutiert, aber etwas anders definiert als im Modell der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. dazu auch Hinsch, Pfingsten 1998, 11-14, 55). Soziale Kompetenzen kann man hier „in Anlehnung an Bloomquist (1996) als die Fähigkeit definieren, umweltbezogene und persönliche Ressourcen gezielt so einzusetzen, dass eine optimale Entwicklung möglich wird“ (Jugert u.a. 2001, 10). Man könnte diese Fähigkeit in Abgrenzung zum Modell der beruflichen Handlungskompetenz als Lebensbewältigungskompetenz bezeichnen. (Allerdings gibt es Überschneidungen.) Im Mittelpunkt stehen

dabei die Ressourcen, über die ein/e Jugendliche/r verfügt, um die mit dem eigenen Leben, der eigenen Entwicklung verbundenen Aufgaben zu bewältigen.

Der DIA-TRAIN zugrunde liegende Ressourcenbegriff ist in seiner Definition dem Ressourcen-Transaktions-Modell der FH Köln entlehnt: Als *Ressource* sind „alle Faktoren (Energien, Informationen und Stoffe)“ zu verstehen, die dem Menschen „einerseits intern zur Bewältigung verfügbar sind und die andererseits die Umwelt extern anbietet“ (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW 1999, 14).



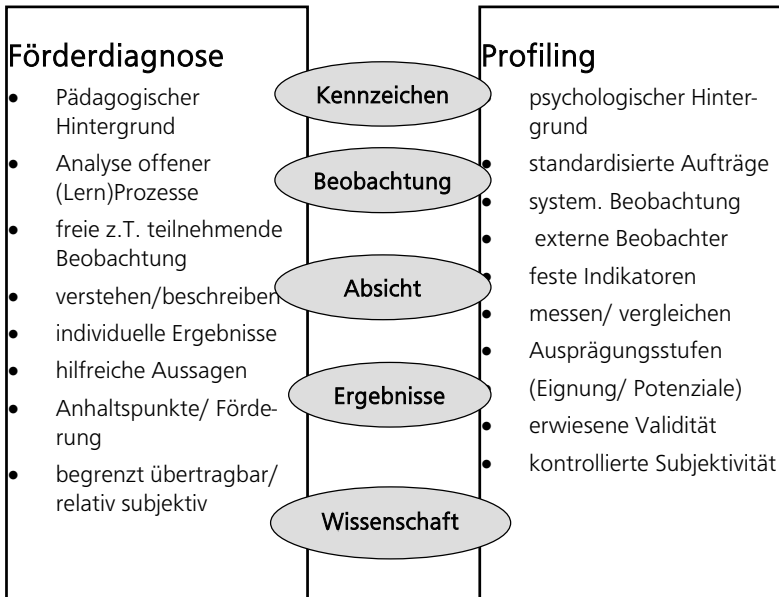
Grafik 1: Dimensionen der Diagnose bei DIA-TRAIN

Für die Lebensbewältigung spielt zunächst die Frage eine große Rolle, wie viel Unterstützung von außen zu erwarten ist bzw. wie belastend sich ungünstige Lebensumstände auswirken: *externe Ressourcen* (vgl. Ministerium 2000). Diese Ressourcen werden im Rahmen von DIA-TRAIN untersucht, um zusätzliche Quellen für die Lebensbewältigung zu erschließen, „informelle Ökonomien“ zu finden und zu nutzen (vgl. INBAS 2000). Einen zweiten Schwerpunkt bilden die *internen Ressourcen* – die körperlichen und seelisch-geistigen Dispositionen einer Persönlichkeit. Unter den physischen Ressourcen werden körperliche Merkmale untersucht, unter psychischen Ressourcen Orientierungsmuster, Selbstbilder (nach Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 1999), Kompetenzvertrauen und Bewältigungsstil. Alle diagnostisch relevanten Dimensionen sind *eindeutig definiert*, im Assessment-Center darüber hinaus mit Verhaltensindikatoren unterlegt. Einen Überblick zu den Dimensionen der Diagnose bietet Grafik 1.

Dualer Diagnostischer Ansatz

Die Aufgabe der Kompetenzfeststellung wird in der Praxis mit unterschiedlichen Ansätzen umgesetzt, die für die Entwicklung von DIA-TRAIN ausgewertet wurden. In Anlehnung an Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) können dabei zwei Richtungen unterschieden werden: die Kompetenzbeschreibung und die Kompetenzmessung. Die z. B. in der Sonderpädagogik angewandte Förderdiagnose versteht sich als Gegenentwurf zur „Selektionsdiagnostik“, sie legt Wert auf die individuelle Beschreibung der Kompetenzen und will Anhaltspunkte für den Förderprozess gewinnen (ausführlich in Bundschuh 1983; Eberwein, Knauer 1998; Eggert 2000). Beim Profiling (z. B. im Assessment-Center) steht die Kompetenzmessung im Vordergrund, hier geht es um vergleichbare Werte, die in möglichst in standardisierten Situationen gewonnen werden (vgl. Kanning 1999; Arbeitskreis Assessment-Center 1995).

DIA-TRAIN kombiniert beide Ansätze, da sie sich sinnvoll ergänzen. Das diagnostische Verständnis der gesamten DIAgnose- und TRAINingseinheit ist an die Förderdiagnose angelehnt. DIA-TRAIN soll eine Grundlage liefern für eine individuelle Förderung. Die Analyse des Prozesses dient dazu, die beobachtete Person zu verstehen, ihr Verhalten und die Bedingungen des Verhaltens beschreiben zu können und daraus hilfreiche Schlussfolgerungen zu ziehen, individuelle Empfehlungen zu geben. Da die so gewonnenen Erkenntnisse relativ subjektiv bleiben, wird ergänzend dazu ein Assessment-Center durchgeführt. Die stark standardisierte Form ermöglicht eine genauere und kontrolliertere Form der Beobachtung und Beurteilung. (Die AC-Methode eignet sich darüber hinaus aufgrund ihrer Überprüfbarkeit gut für die Schulung der Fachkräfte.) Der Vergleich der Ergebnisse gibt Aufschluss über notwendige Bedingungen der Kompetenzentwicklung und -Entfaltung.



Zusammenfassend basiert die Diagnose im Rahmen von DIA-TRAIN auf zwei Formen der systematischen Verhaltensbeobachtung:

- der stark standardisierten Form der Beobachtung und Beurteilung, die im Assessment-Center angewandt wird und
- der an das Konzept der Förderdiagnose angelehnten teilstandardisierten Form der Verhaltensbeobachtung, die in allen anderen Verfahren durchgeführt wird.

standardisierte Beobachtung	teilstandardisierte Beobachtung
Assessment-Center	Sozialtraining Interview Kreativitätstraining Erlebnispädagogik Lerntraining Zukunftswerkstatt

Während der Durchführung der einzelnen Programmteile werden die Teilnehmer/innen durchgehend systematisch beobachtet. Bei der freieren Form der Beobachtung moderiert i. d. R. ein/e DIA-TRAINER/in den Programmpunkt, z. B.

eine Übung aus dem Sozialtraining. Der oder die zweite Trainer/in beobachtet in der Zeit einzelne Jugendliche und hält die Beobachtungen schriftlich fest. Beim Assessment-Center kommen bis zu drei externe Beobachter/innen hinzu, so dass der Beobachterschlüssel wesentlich günstiger ist. Ein/e Beobachter/in beobachtet maximal zwei Teilnehmer/innen. Die Beobachtungen werden in strukturierter Form festgehalten.

Beurteilung

Die teilstrukturierten Beobachtungen und die Aussagen aus den Interviews werden zum Abschluss des DIA-TRAIN-Tages in Form von Aussagen in Auswertungsbögen übertragen. Das Team bespricht die Ergebnisse und plant die weitere Form der Beobachtung. Beim Assessment-Center werden die Beobachtungen während der Absolvierung des Auftrages durch die Teilnehmer/innen schriftlich auf Beobachterbögen festgehalten. Sofort im Anschluss an den jeweiligen Auftrag schätzen die Beobachter/innen die Ausprägungen der Merkmale anhand der beobachteten Verhaltensweisen auf Beurteilungsbögen in Form von Zahlenwerten ein.

Auswertung

Nach Beendigung des gesamten DIA-TRAIN-Programms werden diese Ergebnisse in Bezug auf jede/n Teilnehmer/in ausgewertet. Die Ergebnisse werden in Form eines ausführlichen für jede/n Jugendliche/n individuell formulierten *Förderberichtes* festgehalten. Der Förderbericht bildet einen zentralen Bestandteil des DIA-TRAIN-Konzeptes und nimmt eine Schlüsselfunktion beim Transfer der Ergebnisse in den pädagogischen Alltag ein. In ihm werden alle Beobachtungen zusammenfassend dargestellt, es werden Schlussfolgerungen gezogen und individuelle Empfehlungen abgeleitet. Die Werte der Beurteilungsbögen werden am Ende des AC in einer Beobachterkonferenz zusammengetragen. Das Ergebnis ist ein *Fähigkeitsprofil*, das die Ausprägung der untersuchten Merkmale in Zahlen ausdrückt. Die Bedeutung der Stufen wird durch vorformulierte qualitative Aussagen (Textbausteine) erklärt.

2.5. Das Training

Den zweiten zentralen Bestandteil der DIAgnose- und TRAINingseinheit bildet das Training, das direkt mit der Diagnose verbunden ist. Alle Trainingsübungen werden gleichzeitig beobachtet und ausgewertet. Die Dauer des Trainings ermöglicht es, auch Entwicklungsfortschritte zu sehen, sie in die Diagnose und in die Förderberichte aufzunehmen.

Ziele:

- Das DIA-TRAIN-Training schafft durch Rahmenbedingungen und Beziehungen einen Raum, in dem junge Menschen sich selbst und ihre Fähigkeiten erfahren, in dem sie sich selbst als kompetent erleben. Gleichzeitig erfahren sie Anerkennung für ihre Kompetenzen und Wertschätzung als Person.
- Das DIA-TRAIN-Training initiiert bei den Teilnehmer(inne)n neue Prozesse der Selbst-Bildung. Sie erkennen die neue Chance zu einer persönlichen wie beruflichen Weiterentwicklung und übernehmen dafür eigene Verantwortung.
- Das DIA-TRAIN-Training unterstützt die Jugendlichen, eigene Ressourcen zu entdecken und diese auszubauen. Das Konzept liefert dem Personal Handwerkszeug für eine ressourcenorientierte pädagogische Arbeit.

Trainingsformen

Die DIAgnose- und TRAINingseinheit bildet zunächst eine Gesamtheit, die durch den Rahmen, den Gruppenprozess und die Haltung/ die Rolle der DIA-TRAINer/innen Trainingseffekte intendiert. (Hierfür werden die Fachkräfte im Rahmen der Fortbildung qualifiziert.) Innerhalb dieser Gesamtheit finden Trainingsprogramme statt, die hier aufgrund des anderen Schwerpunktes nur kurz dargestellt werden. Jedes Trainingsprogramm basiert auf einem spezifischen Konzept, das in der Fortbildung und im Handbuch ausführlich vermittelt wird. Für das DIA-TRAIN-Programm wurden verschiedene Formen von Trainings ausgewählt⁸ und der Zielsetzung wie der Zielgruppe entsprechend modifiziert. Den Trainings liegen zum einen Hypothesen über das Vorhandensein von Kompetenzen und Ressourcen innerhalb der *Gesamtgruppe der potentiellen Teilnehmer/innen* zugrunde, diese wurden durch die Ergebnisse der Erprobungen bestätigt. Entsprechend den vermuteten bzw. festgestellten Voraussetzungen und Bedürfnissen der geschilderten Zielgruppe wurden folgende Trainings entwickelt:

- das Sozialtraining,
- die Erlebnispädagogik,
- das Kreativitätstraining,
- das Lerntaining.

Zur Entwicklung der Kompetenzen wird in der gesamten DIAgnose- und TRAINingseinheit die Selbstreflexion kontinuierlich angeregt, die Teilnehmer/innen erhalten in Übungen, im Tagesverlauf und am Ende der DIAgnose- und TRAINingseinheit Rückmeldungen. Dargestellte Entwicklungserfolge machen Mut und motivieren die Teilnehmer/innen, diese Verhaltensweisen auszubauen. Dies

⁸ Vgl. u. a. Petermann, Petermann 2000; Hargens, Eberling 2000; Gilsdorf, Kistner 1995, 2001

wird verstärkt durch den Förderbericht, den die Teilnehmer/innen am Ende erhalten. Hier finden sich auch Hinweise für das weiter betreuende Personal, welche Trainings und Übungen fortgesetzt werden sollten.

3. Zentrale Ergebnisse der Evaluation

3.1. Zielgruppen

Die Stichprobe erbrachte Ergebnisse zu 183 Teilnehmer/innen ($n = 183$). Diese waren im Durchschnitt 17,9 Jahre alt, das Spektrum reichte von 15 bis 25 Jahren, der Schwerpunkt lag bei 16-18-Jährigen. 41,5 % waren weiblich, 31 % der Teilnehmer/innen stammten nicht aus Deutschland, größere Gruppen (je 12) aus der Türkei und aus Russland.

68 (37 %) der *Teilnehmer/innen* waren noch schulpflichtig, darunter:

- 13 Sonderschüler/innen
- 12 Hauptschüler/innen
- 20 Gesamtschüler/innen
- 23 Teilnehmer/innen aus Schulmüdenprojekten

Weitere *Teilzielgruppen* waren:

- Lehrgangsteilnehmer/innen (50)
- Auszubildende, Jugendliche in Beschäftigungsmaßnahmen, Arbeitslose (insgesamt 57)
- Schüler/innen eines Berufskollegs- JoA-Klasse, Vorklasse (8)

Von ihnen stammten ca. 50 % aus vollständigen Herkunftsfamilien, 17,5 % wuchsen ohne Vater, 6,0 % ohne Mutter und 6,6 % im Heim auf. 9,8 % lebten bereits in einer eigenen Lebensform (eigene Wohnung, Beziehung, Ehe, Familie, alleinerziehend)⁹.

3.2. Teilnahme an DIA-TRAIN

Etwa 60 % der Teilnehmer/innen nahmen kontinuierlich an DIA-TRAIN teil, Fehlzeiten (in der Mehrheit ein Tag) hatten 33,3 %. 6,6 % brachen DIA-TRAIN ab. In

⁹ Rest: sonstige Einzelnennungen (z. B. Pflegefamilie)

7 von 25 Maßnahmen gab es Abbrüche (28 %). (Eine Maßnahme wurde komplett abgebrochen, diese ist hier nicht erfasst.) Als Gründe für den Abbruch gab das Personal an: Fehlzeiten, Störungen der Gruppen, Verweigerung, Krankheit, Einmündung in die Ausbildung, Verpflichtungen in der Schule, Abbruch aufgrund zu hoher Anforderungen nach dem AC, Eltern (die befürchteten, dass in der Schule zuviel verpasst wird).

3.3. Reaktionen der Teilnehmer/innen

Viele Teilnehmer/innen nahmen – nach Aussage des Personals - sehr motiviert an DIA-TRAIN teil oder steigerten ihre Motivation und Aktivität im Laufe der DIAgnose- und TRAINingseinheit. Dies spiegeln auch die Bewertungen der Teilnehmer/innen selbst: 92,9 % derjenigen, die DIA-TRAIN beendeten, fühlten sich gut betreut. 87,8% gefiel das Programm gut. Vielen Teilnehmer(inne)n hat alles gut gefallen, viele betonten die Erlebnispädagogik (23), die Gruppe und die Kontakte, die Beziehung zu den DIA-TRAINER(inne)n. Eine positive Aussage lautete (authentisch zitiert): „Mann hat mir achtung endgeengebracht.“ Einzelnen hat „garnix“ gefallen, häufiger wurde Kritik an „Spielen“ im Sozialtraining, am „Basteln“, an erlebnispädagogischen Übungen (Augenbinde, Körperkontakt) geäußert, ebenso am Assessment-Center. Gestört fühlten sich einzelne z. B. durch externe Beobachter/innen und Videoaufnahmen.

3.4. Auswirkungen

Der besondere Wert von DIA-TRAIN scheint im Bewusstsein der eigenen Kompetenz, im Selbstvertrauen und in der Entwicklung von Perspektiven zu liegen: Die *Teilnehmer/innen* antworteten auf die Frage, was DIA-TRAIN ihnen gebracht hätte:

Ich habe etwas Neues über mich erfahren.	81,6%
Ich weiß jetzt besser, was ich kann.	81,6%
Ich habe Mut für die Zukunft bekommen.	71,1%
Ich weiß jetzt besser, wie es mit mir weiter geht.	52,0%
Ich weiß jetzt besser, was ich später machen will.	47,4%
DIA-TRAIN hat eigentlich nichts gebracht.	13,2%

Das befragte *Personal* bescheinigte den Teilnehmer(inne)n Entwicklungen im Bereich der

- personalen Kompetenz, z.B.: gesteigerte Selbstreflexion, gewachsenes Selbstvertrauen, höhere Motivation, erhöhte Frustrationstoleranz, gesundheitliche Stabilität,
- sozialen Kompetenz, z. B.: Verbesserung der Kommunikation, Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, gewachsene Hilfsbereitschaft, verstärkte Integration in Gruppen, positiver Umgang mit anderem Geschlecht,
- Berufsorientierung, z.B.: Ermutigung zum Durchhalten des Lehrgangs, Entwicklung von Zukunftsperspektiven, Offenheit für Maßnahme, Interesse für neue Berufsfelder, Mut zum Beginn einer Ausbildung, Beginn der Ausbildung nach vier Wochen, Erweiterung des Berufswahlspektrums.

3.5. Bewertung des Verfahrens durch das Personal

Auf einer Skala von 1 bis 5 bewertete das befragte Personal die Brauchbarkeit von DIA-TRAIN mit 4,4, dabei erhielt der Bestandteil Diagnose bessere Werte als das Training. Ähnlich positiv wurden u.a. gewertet:

- die Umsetzung der Qualitätsstandards
- die Verfahren (Bewertung über 4: Erlebnispädagogik, Interview, Sozialtraining)
- die Eignung der Auswertungsdimensionen (Kompetenzen besser als Ressourcen)
- die Auswertung (vor allem die Anhaltspunkte für Förderbericht und Förderprozess).

Kritisch gesehen wurde der organisatorische, zeitliche und personelle Aufwand, allerdings verbesserte sich die Einschätzung erheblich bei einer zweiten Durchführung.

3.6. Konsequenzen/ Weiterentwicklung

Aus den Evaluationsergebnissen wurden folgende Konsequenzen gezogen:

- Der Bestandteil Training wurde im Programm und in der Fortbildung ausgebaut.
- Die Verfahren Lerntaining und Kreativitätstraining wurden ergänzt/ zielgruppengerecht modifiziert.
- Einzelne Ressourcen wurden umformuliert, die Ressourcen erhielten einen größeren Stellenwert in der Fortbildung, Auswertung und Förderberichte werden in jetzigen Fortbildungen intensiver trainiert.
- Zeit- und materialaufwändige Übungen wurden modifiziert.

- Auswertungsraster und Zertifikate wurden vereinfacht, um die zeitliche Belastung zu minimieren.
- Modulare Varianten wurden entwickelt, um die Organisation zu erleichtern.
- In die Fortbildung wurden Seminareinheiten zum Thema Organisation aufgenommen.

4. Entwicklungen – Aufgaben der Zukunft

DIA-TRAIN hat sich als ein geeignetes Instrumentarium erwiesen, um in verschiedenen pädagogischen Feldern Kompetenzen und Ressourcen junger Menschen festzustellen und in Trainings zu entwickeln. Die Implementierung gelang vor allem dort, wo ganze Teams die Fortbildung absolvierten, wo Mitarbeiter/innen und Vorgesetzte gemeinsam entschieden, DIA-TRAIN ins Konzept aufzunehmen und die Arbeit entsprechend umzuorganisieren. Wo die Identifikationen mit dem Instrument hoch und die notwendigen Veränderungen durchzusetzen waren, gelang es häufig zusätzliche Finanzmittel zu akquirieren und Kooperationspartner (aus Schulen oder der Bundesagentur für Arbeit) zu gewinnen.

In Nordrhein-Westfalen sind mittlerweile über 100 DIA-TRAINER/innen ausgebildet bzw. zertifiziert. Angewendet wird DIA-TRAIN vor allem in der Kooperation von Beratungsstellen und allgemeinbildenden Schulen, in Schulmüdenprojekten und in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Nicht immer hat es sich als realistisch erwiesen, die gesamte Einheit (Dauer 10 Tage) kontinuierlich durchzuführen, nicht immer konnte der Personalschlüssel (2 : 8) eingehalten werden. Es wurden deshalb Modulmodelle erarbeitet, z. B. Blöcke von 3 x 3 Tagen, z. T. wurden einzelne Elemente ausgegliedert (z. B. das Assessment-Center) und gesondert durchgeführt. Es wurden Qualitätsstandards festgelegt, die bei Veränderungen einzuhalten sind (Lizenzvertrag). Die Implementierung litt sehr unter den starken finanziellen und personalen Einschnitten durch Mittelkürzungen im Landesprogramm NRW und durch die Folgen der Ausschreibungen berufsvorbereitender Maßnahmen (Arbeitsplatzverluste bei Verlierern, eingeschränkte Finanzmöglichkeiten aufgrund des Preisdrucks auch bei Gewinnern).

Über NRW hinaus wurden DIA-TRAIN-Schulungen nach Ende des Projektes auch in Hessen, Hamburg und Niedersachsen als Inhouse-Schulungen für Träger von INBAS durchgeführt. Als Vorteil dieser trägerinternen oder auf ein Trägerkonsortium bezogenen Qualifizierung erwies es sich, in der Fortbildung auf die spezifischen Notwendigkeiten der Organisations- und Personalentwicklung eingehen zu können. So konnten sich Teams für die Anwendung von DIA-TRAIN im Rahmen der Eignungsanalyse in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundes-

agentur für Arbeit qualifizieren. Hierbei wurde DIA-TRAIN z. T. mit dem *hamet 2* (= handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen) verknüpft. Erste Reaktionen darauf betonten

- die positiven Effekte der Anwendung eines durchorganisierten Programms und die Qualifizierung auf die erstmalige Durchführung einer Eignungsanalyse,
- die entstandene Motivation der Jugendlichen in der Startphase,
- die vielfältigen und profunden Ergebnisse als Grundlage weiterer Förderung.

Bisher nicht umgesetzt werden konnte eine Wirkungsanalyse, die untersuchen soll, welche langfristigen Effekte DIA-TRAIN auf die Teilnehmer/innen hat. Diese ist für die Zukunft als qualitative Befragung ehemaliger Teilnehmer/innen geplant.

Literatur

- Arbeitskreis Assessment-Center (Hrsg.) (1995): Das Assessment-Center in der betrieblichen Praxis. Erfahrungen und Perspektiven. 2. überarbeitete Auflage. Hamburg
- ABhauer, Martin/ Hanewinkel, Reiner (2000): Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Kindheit und Entwicklung, Heft 4, S. 253-263
- Bundschuh, Konrad (1983): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München
- Bunk, Gerhard P. (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Heft 1, S. 9-15
- Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel
- Eggert, Dietrich (2000): Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Aufl., Dortmund
- Erpenbeck, John/ Rosenstiel, Lutz von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Fuhr, Reinhard (1994): Gestaltpädagogik in der Schule. Zugang zum personalen Wissen. Hamburg
- Gilsdorf, Rüdiger/ Kistner, Günter (1995): Kooperative Abenteuerspiele: Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze-Velber
- Gilsdorf, Rüdiger/ Kistner, Günter (2001): Kooperative Abenteuerspiele: Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bd. 2, Seelze-Velber

- Hargens, Jürgen/ Eberling, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Einfach kurz und gut. Teil 2. Ressourcen erkennen und nutzen. Dortmund
- Hinsch, Rainer/ Pfungsten, Ulrich (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Weinheim
- Institut für berufliche Bildung, Arbeits- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) (2000): Ressourcenarbeit statt Anpassungsdruck. Dimensionen einer adressatenorientierten Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Jugendberufshilfe. Berichte und Materialien, Band 6. Offenbach am Main
- Jugert, Gert u. a. (2001): Fit for Life. Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim und München
- Kanning, Uwe P. (1999): Die Psychologie der Personenbeurteilung. Göttingen
- Krafeld, Franz-Josef (1997): Mit Desintegrationsrisiken leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. In: Sozialmagazin, Heft 9, S. 30-39
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Politik für Kinder und Jugendliche. Jugend (1999): Schule-Werkstatt-Beruf. Erster Zwischenbericht des Projektes „Jugendwerkstätten – Hilfe bei der Passage in die ‚Normalbiographie‘?“ Düsseldorf/ Köln
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Politik für Kinder und Jugendliche. Jugend (2000): Schule-Werkstatt-Beruf. Zweiter Zwischenbericht. des Projektes „Jugendwerkstätten – Hilfe bei der Passage in die ‚Normalbiographie‘?“ Düsseldorf/ Köln
- Mollenhauer, Klaus/ Uhlendorff, Uwe (1999): Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. 3. Aufl., Weinheim und München
- Mollenhauer, Klaus/ Uhlendorff, Uwe (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim und München
- Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike (2000): Training mit Jugendlichen, Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. 6. überarbeitete Auflage. Göttingen

Produktionsschule – ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.

Cortina Gentner

Wenn über Forschungs- und Handlungsfelder der beruflichen Förderpädagogik und ihre Adressaten diskutiert wird, also über jene Jugendliche, die nicht nur am Arbeitsmarkt geringe (oder gar keine) Chancen haben, sondern auch individuelle Probleme (wie Verhaltensauffälligkeiten und/ oder Lernbeeinträchtigungen) aufweisen und infolgedessen schlechte(re) bzw. kaum Aussichten auf berufliche und soziale Integration haben, so gerät eine neue Problemgruppe mehr und mehr in den Blick: die Schulverweigerer.

Der folgende Beitrag widmet sich der Gruppe der Schulverweigerer. Einleitend werden Umfang und Ursachen von Schulverweigerung sowie die gesellschaftliche Relevanz dieses brisanten Phänomens vorgestellt. Die Jugendlichen, die sich von der Schule abwenden und sich ihr verweigern, werden in der öffentlichen Debatte nicht mehr nur als Randgruppe wahrgenommen, vielmehr werden seit Anfang der 90er Jahre entsprechende Angebote für Schulverweigerer am Lernort Schule bzw. auch außerhalb der Schule entwickelt.

Ein Konzept als alternatives Beschulungsangebot für diese Zielgruppe stellt das Modellprojekt „Auf Kurs“ an der Kasseler Produktionsschule BuntStift e.V. dar. Exemplarisch werden Ansätze und Handlungsmöglichkeiten dieses Modellprojekts für Schulverweigerer am Fallbeispiel einer Teilnehmerin dargestellt. Abschließend werden die Chancen und Grenzen der betrieblichen und produktionsorientierten Formen und Methoden einer Produktionsschule bezüglich ihrer Tauglichkeit als Angebot für Schulverweigerer diskutiert.

1. Warum sind Schulschwänzen und Schulverweigerung in Deutschland aktuelle Themen?

Umfang und Ursachen von Schulverweigerung in Deutschland

Die Weigerung, zur Schule zu gehen - phasenweise oder dauerhaft - ist in der Bundesrepublik Deutschland längst nicht mehr eine Ausnahmerecheinung, sondern hat in den letzten Jahren nach Meinung von einigen Experten extrem zugenommen. Es zeigt sich, dass sich mehr und mehr Jugendliche aus dem System Schule verabschieden (u.a. Schreiber-Kittl 2001a sowie Reißig 2001). Das Deutsche Jugendinstitut München/ Leipzig geht inzwischen *von ca. 10 bis 15%*

pro Klasse aus, die zumindest als schulmüde eingestuft werden müssen (Reißig 2001).

Dabei sind Schüler¹, die die Schule schwänzen oder verweigern, durchaus kein exklusives Phänomen heutiger Zeit. So hat Klauer in einer – allerdings nicht repräsentativen – Untersuchung für das Schuljahr 1959/60 die Versäumnislisten von 50 Schulklassen mit 860 Volksschülern und 628 Hilfsschülern (heute vergleichbar mit Schülern der Sonderschule für Lernbehinderung) aus den Städten Brühl, Duisburg und Köln ausgewertet und Durchschnittswerte (gemessen in versäumten Schulbesuchstagen pro Schuljahr) von 6,4% bei den Volksschülern und 12,5 % bei den Hilfsschülern ermittelt (Sander 1979, 37). Deutliche Unterschiede des Schulbesuchs von Sonderschülern einerseits und Grund- und Hauptschülern andererseits zeigen sich ebenso in den Untersuchungen von Hildes Schmidt (1971/72 und 1973/74) im Saarland. Hier lag die durchschnittliche Versäumnisquote bei 11,26% für die Sonderschüler und 3,9% für die Grund- und Hauptschüler. In dieser Untersuchung wurde bereits auf die deutlichen Zusammenhänge zwischen verzögerten Bildungslaufbahnen (verspätete Einschulung und Klassenwiederholungen) und schlechten Schulleistungen einerseits und erhöhten Schulversäumnissen andererseits hingewiesen (Hildes Schmidt 1979; Schorr 1979).

Die Debatten um Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen haben in Deutschland erst in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Auftrieb bekommen – dies gilt sowohl für die Berichterstattung in den Medien als auch für die schul-, sonder- und sozialpädagogische Fachdiskussion.

„Allerdings gibt es einen objektiven Anlass, heute über Schulversäumnisse zu reden und sie wichtiger zu nehmen als früher: Es sind die tatsächlich drastisch erhöhten Risiken für den Zugang zum Beschäftigungssystem, die Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit nur geringer beruflicher Qualifikation heute treffen“ (Ehmann, Rademacker 2003, 38).

Wenn sich ein Teil der Schüler *aktiv* (von Störverhalten im Unterricht, aggressivem/ destruktivem Verhalten gegenüber Mitschülern und/ oder Lehrkräften über gelegentliches Schulschwänzen bis zur dauerhaften Abwesenheit) oder *passiv* (Nichtbeteiligung im Unterricht, „verdecktes“ Schulschwänzen mit Hilfe von Ausreden oder Entschuldigungen) der Schule entzieht, dann stellt sich die Frage, ob die Gründe für dieses Verhalten (auch) innerhalb der Institution Schule zu suchen sind. Tatsächlich scheint ein nicht unerheblicher Teil der Ursachen für

¹In dem vorliegenden Beitrag wird die maskuline Form auch dort verwendet, wo die Bezeichnung beide Geschlechter einschließt. Dies stellt keine Bewertung oder Diskriminierung dar, sondern diese Schreibweise wurde aus Gründen der Lesbarkeit und Vereinfachung gewählt.

Schulverweigerung in der Schule selbst begründet zu sein bzw. erscheint die Schule auf den ersten Blick als Problemverursacher und/ oder Problemverstärker zu fungieren (Schreiber-Kittl, Schröpfer 2000; Schreiber-Kittl 2001a; Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002; Thimm 1998 und 2000; Ehmann, Rademacker 2003; Mutzeck, Popp, Franzke, Oehme 2004; Ricking 2003; Simon, Uhlig 2002; Warzecha 2000; Schulze, Wittrock 2001). Aber auch andere Bereiche, wie Familie, deren Ressourcen und Bildungshintergründe sowie das soziale Umfeld eines Schülers können die Entstehung von schulverweigernden Verhaltensweisen begünstigen.

Die Ursachen für Schulverweigerung sind meist vielfältig; selten lassen sich Verweigerungstendenzen auf einen einzelnen Aspekt biographischer, familiärer, schulischer oder gesellschaftlicher Art reduzieren. Allerdings trägt die Schule als zentraler kindlich-jugendlicher Lebensort bedeutend dazu bei, Probleme zu erzeugen, die in der Folge zu Ablehnung von Schule führen können. Der Anteil, den das System Schule (wie beispielsweise Organisationsstrukturen, enges Bildungsverständnis und Inhalte der Schule, Interaktionen in der Schule) an der Erzeugung dieser Probleme hat, darf keinesfalls übersehen werden.

Die Erscheinungsformen sind vielgestaltig: Ein Schüler fehlt jeweils in den Unterrichtsstunden eines bestimmten Lehrers oder meidet verschiedene Fächer. Ein anderer Schüler war bereits seit einem halben Jahr nicht mehr in der Schule. Wiederum gibt es Schüler, die zwar regelmäßig die Schule bzw. den Unterricht besuchen, sich dort jedoch passiv verhalten und im Unterricht „abschalten“. Eine weitere Gruppe ist offiziell über eine lange Zeit des Schuljahres durch Krankenschreibungen oder Entschuldigungen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vom Unterricht befreit, obwohl tatsächlich keine erkennbaren Krankheiten vorliegen. Schließlich sind auch jene Schüler zu finden, die zwar in der Schule anwesend sind, jedoch den Unterricht massiv behindern – durch Stören des Unterrichts oder Aggressionen gegenüber Mitschülern und Lehrern.

Viele Ursachen werden im Zeitverlauf zu Folgen und umgekehrt. So führt beispielsweise das Fernbleiben von der Schule wegen schlechter Leistungen gerade wegen des Fehlens wiederum zu Versagen. Ein Teufelskreis entsteht, der nur schwer zu durchbrechen ist. Insbesondere Schulverweigerer mit langen schulischen Fehlzeiten schaffen es meist nicht mehr aus eigener Kraft, die Phase der Verweigerung zu beenden und in die Schule zurückzukehren. Gelingt es ihnen dennoch, lösen sich häufig aufgrund von Überalterung in Fällen der Klassenwiederholungen die noch spärlich vorhandenen Kontakte zu Gleichaltrigen in der Schule auf. Die betroffenen Schüler sehen oft keinen anderen Ausweg, als sich endgültig aus der Schule zu verabschieden. Außerhalb der Schule finden sie nicht selten Zuflucht in Gruppen von Gleichgesinnten, die unter Umständen ein Abgleiten in Kriminalität und/ oder Drogenmissbrauch begünstigen können (Schreiber-Kittl 2001b).

Die Folgen beharrlicher Abwesenheit von der Schule und insbesondere fehlender schulischer Qualifizierung sind gravierend. Brüche und Instabilitäten im schulbiographischen Ablauf wirken sich negativ auf die künftige gesellschaftliche Stellung eines Individuums aus.

„In einer Gesellschaft, in der Arbeit immer noch ein entscheidendes Merkmal für den sozialen Status ist, haben Schulabbrecher unsichere bzw. schlechte Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven; eine (eignermaßen regelmäßige) Teilnahme am Erwerbsleben ist aber wiederum Voraussetzung und Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe“ (Schreiber-Kittl 2001b, 8).

Schulverweigerung und deren Folgen

Schulverweigerung hat Brüche sowie Instabilitäten im schulbiographischen Verlauf und nicht selten den *Schulabbruch zur Folge*. Die Zahlen von Schülern, die unmittelbar nach Erfüllung der Schulpflicht ohne einen Hauptschulabschluss und damit ohne jeglichen Schulabschluss verlassen, sind alarmierend: Im Jahr 2000 verließen in der Bundesrepublik Deutschland 86.601 Jugendliche nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht die Schule ohne Hauptschulabschluss; von ihnen kamen 66.361 aus Hauptschulen (30.004) bzw. Sonderschulen (36.357). Dies entspricht einem Anteil an allen Absolventen bzw. Abgängern des Schuljahres 2000 von 9,2 % (Statistisches Bundesamt 2000/01). Auch zwei Jahre später gibt es keine nennenswerten Veränderungen: Von 934.700 Schülern verließen 85.300 Jugendliche im Schuljahr 2001/02 die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss: dies entspricht einem Anteil von 9,1% (Statistisches Bundesamt 2004).

Angesichts von knapp einer halben Million jugendlicher Arbeitsloser (2000: 413.000) haben vor allem junge Menschen mit persönlichen Defiziten und/ oder Defiziten in der Bildung kaum eine Chance auf erfolgreiche und dauerhafte Integration in die Arbeits- und Berufswelt. Zu dieser Gruppe müssen besonders Hauptschüler gezählt werden, da viele Betriebe bei der Auswahl von Auszubildenden mittlerweile die Messlatte für einen Ausbildungsplatz – auch für nicht an besondere Bildung gebundene Berufsfelder – in die Höhe des Realschulabschlusses legen. Absolventen von Hauptschulen werden so im Wettbewerb um Ausbildungsplätze von Jugendlichen mit höherwertigem Bildungsabschluss – nicht unbedingt mit besserem Notendurchschnitt – verdrängt. So gingen 1998 12,5% der Hauptschulabgänger direkt in die Arbeitslosigkeit über; von den Realschulabgängern 2,6% (Zahlen jeweils für die alten Bundesländer). Dies verdeutlicht den allgemeinen Trend,

„...dass Absolventen der Hauptschule in der Entwicklung immer weniger direkt ins duale System übergehen, während immer mehr Gymnasialabgänger zunächst eine Lehre beginnen. Dies bedeutet, dass sich

formal gesehen die schulische Vorbildung der Auszubildenden verbessert hat“ (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2001).

Dies bedeutet aber auch – anders gelesen-, dass sich für Absolventen von Hauptschulen die Zugangschancen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt deutlich verschlechtert haben; für die Abgänger von allgemeinbildenden Schulen *ohne Abschluss* sind die Aussichten auf berufliche und soziale Integration – gerade vor dem Hintergrund der grundlegenden Veränderungen der Bedürfnisse und Anforderungen einer Wissensgesellschaft – ausgesprochen düster. Und dies scheint die Erklärung für die seit Mitte der 90er Jahre verstärkte öffentliche Debatte um Schulschwänzen und Schulverweigerung zu sein – und die Annahme, es stelle in aktuellem Umfang zumindest in Deutschland ein neues Phänomen dar:

„Die Erklärung dafür, dass wir heute über Schulversäumnisse reden und dies vor 40 und auch noch vor 20 Jahren nicht taten, scheint mir eindeutig in den dramatisch erhöhten Risiken der Eingliederung gering qualifizierter junger Menschen in das Beschäftigungssystem zu liegen. Ein junger Mann, der vor 40 Jahren die Schule ohne Abschluss verließ, hatte in der Regel keinerlei Schwierigkeiten, als Hilfsarbeiter oder über Anlerntätigkeiten Beschäftigung zu finden. Solange Massenproduktion mit Massenbeschäftigung einherging, gab es reichlich Beschäftigung für gering Qualifizierte“ (Rademacker 2003, 7).

Aufgrund der tief greifenden Veränderungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft sind demzufolge die Folgen von Schulverweigerung heutzutage tief gehender als früher. Die Abkopplung vom Bildungsprozess verringert die ohnehin schon schlechten Aussichten auf berufliche und soziale Integration dramatisch, wobei die gestiegenen Anforderungen einer modernen Arbeits- und Wissensgesellschaft die Situation verschärfen und das Risiko, gesellschaftlich ausgegrenzt zu werden, erhöhen.

Betroffen hiervon sind besonders Jugendliche aus bildungs- und einkommensfernen Schichten. Die soziale Herkunft, so das zweifellos wichtigste Ergebnis der PISA-Studie [Deutsches PISA- Konsortium 2000; Baumert u.a. 2001; auch der neue OECD-Bildungsbericht (2004) – PISA 2 – bescheinigt dies] ist in keinem Industrieland so entscheidend für den Schulerfolg (und somit für den weiteren Lebensweg) wie in Deutschland².

² „Bildungsarmut führt zu Einkommensarmut: Die im Bericht [*der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung; Anmerk. d. A*] zusammengestellten Daten belegen eindrücklich den Zusammenhang von Chancengleichheit im Bildungssystem und Chancengleichheit im Hinblick auf einen gleichberechtigten Zugang zum ökonomischen, materiellen und kulturellen Reichtum der Gesellschaft“ (Meier 2001, 28f.).

„Im Gegensatz zu anderen Ländern (z.B. Kanada, Finnland, Japan, Korea und Schweden) werden die herkunftsbedingten Lernnachteile durch die Schule nicht ausgeglichen. Schülerinnen und Schüler aus der Oberschicht haben eine viermal größere Chance, das Abitur zu machen, als solche aus unteren Schichten. An deutschen Schulen gelingt es darüber hinaus nicht, soziale Nachteile oder Sprachprobleme von Ausländerkindern auszugleichen“ (Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002, 22).

PISA hat keine expliziten Untersuchungen zu Schulverweigerungen vorgenommen. Gleichwohl wurden die ökonomischen, sozialen und pädagogischen Bedingungen exploriert, die für Leistungsunterschiede zwischen und in den einzelnen Ländern verantwortlich sind und die somit das Risiko, ein Schulverweigerer zu werden, erhöhen. Aus den Ergebnissen wurden folgende Gruppen abgeleitet, die vermehrt sozial bedingte Leistungsschwächen haben und insofern ein erhöhtes Risiko für Schulverweigerung und Schulabbruch tragen:

- *Jugendliche aus sozial schwachen Familien:* „Die Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien liegt in der Bundesrepublik Deutschland drei- bis viermal höher als in anderen OECD-Staaten.“ (Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002, 50).
- *Jugendliche aus Zuwandererfamilien:* Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien sind deutlich schwächer an höheren Bildungsgängen beteiligt und zeigen schlechtere Schulleistungen. Wenn diese Jugendlichen keine gezielte Förderung, insbesondere Sprachförderung, erhalten, werden sie auch beim Übergang in die Berufsausbildung/ Arbeitswelt schlechtere Chancen haben als ihre deutschen Altersgenossen: Ausbildende Betriebe klagen schon seit längerem über die schlechten Sprachkenntnisse ausländischer Jugendlicher.
- *Vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder:* In Deutschland wird häufiger als in anderen EU-Staaten von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen: 12% der deutschen 15-Jährigen der PISA-Studie waren zunächst vom Schulbesuch zurückgestellt worden (Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002, 155-157).
- *Klassenwiederholer:* In absoluten Zahlen ausgedrückt wiederholen von den insgesamt ca. 12 Millionen Schülern rund 250.000 pro Schuljahr eine Jahrgangsstufe (Statistisches Bundesamt 2000/01). „Sitzenbleiben beeinträchtigt häufig das Selbstwertgefühl von Kindern und erhöht deswegen die Lernmotivation nicht. Im Gegenteil: Die Lernunlust steigt, wie sich an ‚Schulkarrieren‘ vom Gymnasium über die Realschule an die Hauptschule zeigen lässt. Noch dazu kostet das Sitzenbleiben den Staat viel Geld. Und das ließe sich sinnvoller verwenden: für rechtzeitige individuelle Lernunterstützung“, so der Vorsitzende der GEW in Bayern, Schorsch Wiesmaier (GEW Bayern 7/2001). Wie die bundesweite Studie des Deutschen Jugend-

instituts München/ Leipzig von 2002 zeigte, sind unter den aktiven Schulschwänzern überdurchschnittlich viele Klassenwiederholer; sie müssen folglich als Risikogruppe für Schulverweigerung und Schulabbruch eingestuft werden (Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002). Die skandinavischen Länder sowie Japan, die die Klassenwiederholung abgeschafft haben, weisen übrigens im internationalen Vergleich überdurchschnittliche schulische Ergebnisse auf.

- *Schüler, die von einer höheren Schulform in eine niedrigere abgestiegen sind*: Das Zurückstufen wird von den Betroffenen als Degradierung und Strafe empfunden; nur in seltenen Fällen wird dies als Chance begriffen.
- *Schüler bestimmter Schulformen*: Schulschwänzen und Schulverweigerung stehen in enger Korrelation mit der besuchten Schulform: Je höher das Bildungsniveau und damit die Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven, desto geringer ist die (aktive) Verweigerungsquote. Schulverweigerer sind in erster Linie Haupt- und Sonderschüler sowie Jugendliche aus dem Berufsvorbereitungsjahr bzw. den Berufsschulen, die keine Lehrstelle bzw. keinen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Die Zugehörigkeit zu einer der genannten Risikogruppen bedeutet nicht automatisch, dass die betreffenden Jugendlichen zwangsläufig zu Schulverweigerern werden. Aber ungünstige Konstellationen und Rahmenbedingungen sowie insbesondere geringere Bildungschancen können eine „Schulverweigerer-Karriere“ begünstigen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zieht deshalb aus den deutschen Ergebnissen der Pisa-Studie folgendes Fazit:

„Weil Bildungschancen Lebenschancen sind, gehören Bemühungen um deutlich weniger Schulverweigerer und Jugendliche ohne Abschluss sowie um mehr Jugendliche mit höherwertigen Schulabschlüssen ins Zentrum schulorganisatorischer, materieller und pädagogischer Anstrengungen. Die Benachteiligung von jungen Menschen mit Behinderungen, aus Migrantenfamilien und aus schwierigen sozialen Verhältnissen, aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit, kultureller, religiöser und regionaler Herkunft ist mit gezielten, der Benachteiligung adäquaten Ausgleichsmaßnahmen zu begegnen“ (GEW-Presseerklärung vom 4.12. 2001).

Angesichts der Bedeutung, die Schulmüdigkeit und Schulverweigerung für den Bildungsverlauf der Schüler, für ihre soziale und berufliche Integration bzw. im Hinblick auf Risiken der sozialen Exklusion haben, müssen die Phänomene Schulverweigerung und Schulabbrüche (Totalausstieg aus dem System Schule) als gesellschaftliche Herausforderung betrachtet werden.

Strategien und Handlungsansätze gegen Schulverweigerung

Mit Blick auf die steigenden Zahlen von Schülern, die sich von der Schule abwenden, sich ihr verweigern und häufig ohne Schulabschluss ihre Schulpflicht beenden und geringe Zugangschancen zum Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmarkt haben, wird der Ruf nach Erklärungen und Abhilfen immer lauter.

Neben Angeboten für Schulverweigerer *am Lernort Schule* gibt es auch eine Vielzahl von Projekten und Initiativen, die Konzepte zur Beschulung *außerhalb der Schule* entwickelt haben. Nahezu alle Bundesländer haben seit 1998 auf die zunehmend auch in der Öffentlichkeit geführte Debatte über die „Schulverweigerung“ reagiert. Erste Angebote für Schulschwänzer und Schulverweigerer entstanden bereits Anfang der 90er Jahre (z.B. in Nordrhein-Westfalen 1994 im Rahmen eines Modellversuches). In den letzten Jahren hat sich eine Vielzahl von Projekten und Arbeitsansätzen meist auf lokaler Ebene entwickelt. Neben Programmen und Förderrichtlinien auf Landesebene, mit deren Hilfe landesweit eine Reihe von Initiativen unterstützt werden, gibt es auf Bundesebene z.B. das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ (1998–2001; wissenschaftliche Begleitung: Deutsches Jugendinstitut München/ Leipzig) bzw. das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm; 2001 bis voraussichtlich 2006), in dem eine Reihe von zeitlich begrenzten Modellprojekten finanziell gefördert wird, die Lernangebote für Schulverweigerer systematisch (weiter)entwickeln und erproben.

Neben diesen Projekten gibt es bundesweit zahlreiche Lernangebote für Schüler, die aus vielfältigen Gründen mit der Regelschule nicht mehr zurechtkommen. Die meisten Projekte oder Angebote für Schulverweigerer oder Schulabbrecher sehen vor, für einen begrenzten Zeitraum schulische Aufgaben zu übernehmen und diese durch sozialpädagogische Begleitung zu ergänzen. Ziel ist es auch dort, die Jugendlichen sozial zu stabilisieren, sie zu motivieren und wieder systematisch an das Lernen heranzuführen. Im Vordergrund dieser Projekte steht die soziale und schulische bzw. berufliche Integration dieser speziellen Zielgruppe, wobei das formale Bildungsziel häufig ein qualifizierter Schulabschluss ist.

2. „Auf Kurs“: Ein Angebot für Schulverweigerer an der Kasseler Produktionsschule BuntStift

Ein Überblick zum Modellprojekt „Auf Kurs“

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung³ geförderte Modellprojekt „Auf Kurs“ (Laufzeit von März 2003 bis August 2005) richtet sich an schulpflichtige Hauptschüler der 8. und 9. Klasse, die

- sich dem schulförmigen Lernen entzogen und verfestigte Strategien der Misserfolgsvermeidung entwickelt haben,
- Fehltage oder längere Fehlzeiten haben,
- aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten und/ oder Lernbeeinträchtigungen als unbeschulbar gelten und
- lieber handwerklich-praktisch als theoretisch lernen.

Das Schulverweigerer-Projekt „Auf Kurs“, das als Konzept zur Beschulung *außerhalb der Schule* entwickelt wurde, ist an der Produktionsschule BuntStift (Kassel) angesiedelt. BuntStift e.V. ist 1983 von Berufs- und Wirtschaftspädagogen gegründet worden und seit dieser Zeit in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen tätig. Anfang der 90er Jahre ergab sich bei BuntStift, gespeist durch die täglichen Arbeitserfahrungen, eine verstärkte Diskussion um sinnvolle vorberufliche Konzepte, die einen Übergang sozial Benachteiligter in das duale Ausbildungssystem oder den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen und soziale Integration leisten sollten. Es entstand die Idee, den in Dänemark erfolgreich praktizierten Produktionsschulen-Ansatz auf das Bundesland Hessen zu übertragen. Nach einem intensiven Austausch mit der dänischen Produktionsschule in Grenaa ging man daran, am bisherigen Standort des Ausbildungsbetriebes BuntStift erweiternd eine Produktionsschule als Einrichtung der berufsbezogenen Jugendhilfe aufzubauen. 1992 wurde die Kasseler Produktionsschule gegründet, die sich als Lern- und Arbeitsort sowohl für noch schulpflichtige Jugendliche als auch für Heranwachsende, die bereits die Vollzeitschulpflicht absolviert haben, aber noch berufsschulpflichtig sind, versteht. BuntStift entwickelt seit 20 Jahren als Träger unterschiedlichste berufliche und berufsvorbereitende Angebote im Feld der Benachteiligtenförderung. Zur Zeit existieren drei wesentliche Säulen: 1. der Ausbildungsbetrieb, 2. das Freiwillige Soziale Trainingsjahr (FSTJ) und 3. die *Kasseler Produktionsschule*.

³ Im Rahmen des Programms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF); im sog. Innovationsbereich III: „Initiativen im Bereich Prävention/ Übergang von der Schule in den Beruf“.

Entsprechend ihrer pädagogischen Leitlinien (1. Produktive Tätigkeit/ Arbeit in den Werkstätten; 2. Orientierung an der Realität der Arbeitswelt und Ganzheitlichkeit; 3. Prinzip der Verbindung von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen/ praktischen Lernprozessen sowie 4. Verknüpfung von theoretischem und praktischem Lernen) versucht die Produktionsschule BuntStift aktuellen Defiziten im allgemeinbildenden und beruflichen Bildungssystem zu begegnen, deren Folgen gerade an jenen Jugendlichen deutlich werden, die bei BuntStift arbeiten und lernen. Die Jugendlichen scheitern häufig an der Dominanz kognitiver Lernprozesse - insbesondere wenn dabei die symbolische Repräsentation (Sprach- und Schriftlastigkeit) betont wird, wie das in den Regelschulen üblich ist. Schließlich zeigen sich die Folgen einer unzureichenden Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz der Jugendlichen. Für einen bedeutenden Teil der Jugendlichen äußern sich zudem die Defizite in einer unzureichenden beruflichen Orientierung (zum Konzept der Produktionsschule siehe auch Bojanowski 1996; Bojanowski, Charton 1993; Kipp, Hanke, van Waasen, Wolkowski-Hanke 1999; Mertens o.J. sowie die Homepage der Produktionsschule BuntStift unter www.buntstift-kassel.de).

Unter dem Dach der Produktionsschule Kassel befinden sich mehrere unterschiedliche Projekte für spezielle Zielgruppen. Schwerpunkt aller Projekte ist die Produktionsorientierung. Die Produktionsschüler arbeiten in den Arbeitsbereichen gemeinsam mit den Auszubildenden des Ausbildungsbetriebes. Vorrangiges Ziel ist, dass die Produktionsschüler ihre Chance, eine Beschäftigung oder einen Ausbildungsplatz auf dem Arbeitsmarkt zu finden, verbessern. Es ist daher wichtig, dass sie Berufserfahrungen und fachliche Grundfertigkeiten vorweisen können. Diese erwerben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die produktive, arbeitsmarktorientierte Beschäftigung in den Arbeitsfeldern und durch externe Betriebspraktika. BuntStift hat sechs Arbeitsbereiche: Hauswirtschaft, Büro, Holz, Metall, Recycling und EDV/ Neue Medien. Einen weiteren wichtigen Bereich bildet das allgemeinbildende Angebot. Es setzt an der Lebenswelt der Produktionsschüler sowie an vorhandenen Fähigkeiten und Interessen an. Zum einen kann der Hauptschulabschluss arbeitsbegleitend nachträglich erworben werden. Zum anderen geben Bildungsfahrten und sog. „Aktivitätswerkstätten“ (z. B. für Sport, Gesellschaftslehre, Fremdsprachen, etc.) die Gelegenheit, spezielle Fähigkeiten zu erwerben und die eigene Handlungskompetenz zu erweitern. Angebote im Bereich EDV/Neue Medien gehören selbstverständlich zum Standard der Allgemeinbildung. Fachtheoretischer Förderunterricht und Sprachförderung für ausländische Produktionsschüler sowie Teilnehmer mit Migrationshintergrund haben einen weiteren besonderen Stellenwert.

Die ersten Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Modellprojektes

Das Modellprojekt „Auf Kurs“ startete im März 2003 mit zwei Schülerinnen und acht Schülern (fast ausschließlich junge Menschen mit Migrationshintergrund), die auf freiwilliger Basis bereit waren, das Angebot von BuntStift und speziell ein Projekt für Schulverweigerer zu nutzen. Für sie sollte es - neben der Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu erwerben - besonders um die Förderung ihrer praktischen Fähigkeiten im Sinne des ganzheitlichen Lernens gehen. Ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen sollten gesteigert werden, um ihnen Hilfen zu geben – eben auch mitsamt dem Hauptschulabschluss –, einen geeigneten Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu finden.

Folgt man dem Klassifizierungsmodell des Deutschen Jugendinstituts (Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002), so handelte es sich bei diesen ersten Teilnehmern um passive und aktive Schulverweigerer mit mehr oder weniger stark ausgeprägten Misserfolgserfahrungen und Brüchen ihrer Schulbiographie, mit z.T. über Jahre verfestigten Strategien der Vermeidung und Verweigerung und mit unterschiedlichen Ursachen- und Motivationslagen:

(1) Die Schülerinnen und Schüler mit einer *passiven* „Schulverweigerer-Karriere“ zeichneten sich zu Beginn des Modellprojektes durch folgende Charakteristika aus:

- Zwei Schüler strahlten Passivität und Desinteresse im Unterricht aus; sie waren zwar physisch anwesend, entzogen sich jedoch geistig den schulischen Anforderungen.
- Zwei Schüler sowie zwei Schülerinnen blieben auch mal „verdeckt“ dem Unterricht fern – kaschiert durch ärztliche Atteste oder mündliche Ausreden. In einem Fall wurde das Schulversäumnis durch Rückendeckung der Mutter „unterstützt“, die regelmäßig Entschuldigungsschreiben verfasste (wohl um dem Bußgeld zu entgehen).

(2) Die Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des Modellprojektes eine *aktive* „Schulverweigerer-Karriere“ vorzuweisen hatten, können wie folgt beschrieben werden:

- Ein Teil der Schüler zeigte sich durch nach außen gerichtetes problematisches Verhalten wie Störungen des Unterrichtsablaufs und der Normen des Schullebens sowie Provokationen und/ oder Aggressionen gegenüber Lehrern und auch Mitschülern (dies traf auf vier Schüler zu). Dieses Verhalten war in vielen Fällen an stundenweises Schwänzen bzw. Zuspätkommen (zwei Schüler) gekoppelt.
- Etliche Schülerinnen und Schüler waren schon tageweise bzw. wochenweise vom Unterricht ferngeblieben (zwei weiblich, sechs männlich).

- Bei zwei Schülerinnen und Schülern war stundenweises Fehlen (in den Eckstunden), „Später-Kommen“ und „Früher-Gehen“ als reguläre Bewältigungsstrategie verhaltens- und handlungsprägend.

Bei keinem Teilnehmer aus der Gruppe lag vor Projektbeginn ein „Totalausstieg“ aus dem System Schule vor.

Die Auswahl der Teilnehmer für das Schulverweigerer-Projekt wurde in einem ersten Schritt durch die fünf beteiligten Kooperationsschulen (der Stadt Kassel) vorgenommen. Nach intensiven Gesprächen mit Klassenlehrern und Fachlehrern (die über mehrere Jahre hinweg einen Überblick über den Leistungsstand der Schüler, über das Sozial- und Arbeitsverhalten, Regelmäßigkeit und Verlauf der Schullaufbahn gewonnen hatten) sowie kleineren Hospitationseinheiten durch BuntStift-Mitarbeiter konnten potentielle Teilnehmer für das Schulverweigerer-Projekt an einer Produktionsschule herausgefiltert werden. Hieran schlossen sich folgende praktische Schritte an: 1. Informationsgespräche von Projektmitarbeitern an der Schule; 2. Intensives Erstgespräch mit Erziehungsberechtigten und Schülern bei BuntStift. (Hier wurde bereits der Grundstein für eine Kooperation und enge Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt. Bei dieser speziellen Zielgruppe der Schulverweigerer ist der Einbezug der Familie besonders wichtig, da einerseits oft nur mit Hilfe und Unterstützung des Elternhauses Schulverweigerungsstrategien „zu knacken“ sind; andererseits muss – dies zeigen auch die Befunde in der Fachliteratur - der „Wirkungsraum Familie“ als ein wesentlicher Faktor zur Beförderung von Schulschwänzen und Schulverweigerung angesehen werden); 3. Vereinbarung eines „Schnupperpraktikums“ bei BuntStift und Begleitung der Kandidaten bei der Annäherung an das Arbeiten und Lernen in einer Produktionsschule; 4. Nach Absolvierung des mindestens zweiwöchigen „Schnupperpraktikums“ konnten die Schüler, gemeinsam mit ihren Erziehungsberechtigten und ggf. mit ihren Klassenlehrern, – sowie mit der Produktionsschule - entscheiden, ob die Schulpflicht nunmehr in der Produktionsschule absolviert werden soll. Die Teilnahme am Schulverweigerer-Projekt ist eine freiwillige Entscheidung. Für die Schüler wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Sinne der Erziehungshilfe festgestellt; sie werden ausgebildet und sind dann Schüler der Produktionsschule BuntStift, sog. „Produktionsschüler“.

3. Fallbeispiel Sandra⁴

Exemplarisch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des ersten Durchgangs (März 2003 – Juli 2004) des Modellprojektes soll im folgenden Sandra vorgestellt werden, da sich an ihrem Beispiel besonders eindrucksvoll und signifikant

⁴ Der Name wurde geändert.

der weitere Verlauf der Schulbiographie seit Projektbeginn an der Produktionsschule BuntStift aufzeigen lässt.

Die Gründe und Einflussfaktoren für Sandras schulverweigerndes Verhalten waren sehr vielgestaltig. Auch wenn die wesentlichen Bedingungen in der Schule, in der Familie und in der Persönlichkeit der Schülerin liegen, so ergibt sich kein linear kausaler Zusammenhang. Schulverweigerung beruht häufig auf einem (längeren) Prozess, einer komplexen Wechselwirkung psychosozialer Risiko- und Selbstschutzbedingungen. Äußere Bedingungen, erschwerende wie fördernde, werden vom Einzelnen sehr unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Oft handelt es sich dabei um einen Prozess der Zirkularität, der Selbstverstärkung und der Eigendynamik, wie auch im Fall von Sandra.

Sandra 2003: Als Sandra im März 2003 einen Schnuppertag bei BuntStift machte, war sie Schülerin einer 9. Klasse einer Ganztagschule in Kassel (zugleich Versuchsschule des Landes Hessen).⁵ Im ersten Schulhalbjahr 2002/03 hatte Sandra laut Zeugnis „über die Hälfte der Unterrichtszeit, z.T. unentschuldigt gefehlt“. Dies bedeutet konkret in harten Fakten: Im besagten Schulhalbjahr wurden 51 Tage Schule versäumt, davon 30 entschuldigt und 21 unentschuldigt. Angefangen hatte Sandras „Schulverweigerer-Karriere“ jedoch bereits bedeutend früher; dies ließ sich im biographischen Interview rekonstruieren. Die biographischen Interviews, die zwischen Mai und Juli 2003 mit allen Teilnehmern des ersten Durchgangs des Modellprojektes durchgeführt wurden, stellen den Versuch dar, die Einzelfälle in ihrer empirischen Buntheit und Vielgestaltigkeit hinsichtlich des Phänomens „Schulschwänzen/ Schulverweigerung“ zu systematisieren und danach entsprechende, für den Einzelfall adäquate Handlungsmöglichkeiten und –strategien im Rahmen der Möglichkeiten der Produktionsschule zu entwickeln. Diese systematische Rekonstruktion von Schul- und Lernbiographien zur Problemgenese des schulverweigernden Verhaltens stellt einen *wichtigen Baustein* der Planungs- und Förderinstrumente *für eine individualisierte Förderung und Unterstützung* dar.

Im biographischen Interview, das am 28. Mai 2003 mit Sandra bei BuntStift geführt wurde, äußerte sie:

„In die Schule bin ich nicht gerne gegangen wegen der Mitschüler, die haben mich immer gehänselt. [...] Nur meine einzige Freundin hat nur zu ihm gehalten. [...] Ich war in der 5., 6., 7. jeden Tag da – außer, wo ich jetzt richtig krank war. Ab der 8. Klasse hat das dann so angefangen [mit dem Schwänzen; Anmerk.d.A.] (...) Gehänselt haben die

⁵ Als „Offene Schule“ hat sich die Gesamtschule Kassel-Waldau im Laufe von 30 Jahren zu einer Reformschule entwickelt. Die Stadt Kassel und das Land Hessen haben die Schule im Schuljahr 1994/95 zur „Versuchsschule des Landes Hessen“ (nach § 14 Hess. Schulgesetz) erklärt. Für weiterführende Informationen zur Offenen Schule Waldau siehe auch: www.osw-online.de.

mich schon seit der 5., aber ab der 8. hat mir voll was ausgemacht. Auch die Freundinnen waren dann irgendwie total anders zu mir.“

In der Retrospektive schätzt Sandra ein, dass ihre Schulversäumnisse mit der 8. Klasse begonnen haben - ihre Halbjahreszeugnisse der Klasse 7 weisen jedoch schon beachtliche Fehlzeiten auf; die Klassenlehrer registrieren erste unentschuldigte Fehltag. Das Problem liegt aber tiefer: ungelöste Konflikte mit Mitschülern, Hänseleien wegen massiver Gewichtszunahme, beginnende soziale Isolation und Außenseiter-Position, niedriger Rangstatus in der Klasse (= *Wirkungsraum Gleichaltrige*)⁶ – gekoppelt mit geringem Selbstkonzept und –bewusstsein, fehlenden individuellen personalen und sozialen Bewältigungsstrategien von Belastungen einerseits (= *Wirkungsraum Person*); konfliktreiche, wenig konstruktive Lehrer-Schüler-Beziehung, ein negativ erlebtes Klassenklima und die als unzureichend bzw. inkonsequent erlebte Unterstützung von Fachkräften bei der Konfliktlösung in der Klasse andererseits (*Wirkungsraum Schule*) haben ihren schleichenden Beginn bereits in der 5. Klasse.

„Am Anfang war das immer so, da haben sie mich nicht sooo doll geärgert. Jetzt, wo ich dicker geworden bin, haben sie immer zu mir gesagt: `Ja, fette Sau, musst abnehmen!` Und deswegen wollte ich nicht mehr in die Schule. (...) Ich war so schüchtern, ich habe kein Wort rausgekriegt [...] Ich bin dann auch zu H., das war die Sozialarbeiterin, gegangen. Ich war auch in der Mädchengruppe in der 6. Klasse, habe mit ihr darüber geredet... hat aber nicht geholfen“(...) ... habe auch das an die Wandzeitung geschrieben, dann haben wir darüber geredet und dann haben sie auch gesagt: `Ja, wir hören auf und so`. Und dann ging es ein paar Wochen gut. Und dann hat es auch wieder angefangen. Ich habe dann nichts mehr unternommen, weil die ja sowieso wieder anfangen.“

Bezüglich der Fehltag wurden seitens der Schule sowie der Klassenlehrerin⁷ Gespräche mit Sandra bzw. Gespräche mit der Schulleitung, der Klassenlehrerin und der Mutter (eingeladen waren selbstverständlich beide Erziehungsberechtigten, für die Schule war jedoch immer nur die Mutter Ansprechperson) durchgeführt und wiederholt schriftliche Ermahnungen erteilt (mit Androhung von Bußgeld und sogar Freiheitsstrafen). In dem Schreiben mit der Betreffzeile „Verstoß gegen die Schulpflicht bzw. gegen die Schulordnung“ wurden die Erziehungsberechtigten darüber informiert, dass ihre Tochter in einem Zeitraum X „zum wie-

⁶ Bezüglich der Ursachen und Wirkungsfaktoren, die Schulschwänzen/ Schulverweigerung begünstigen (können), klassifiziert Thimm folgende Wirkungsräume: a) soziale Benachteiligung und psychosoziale Lebenssituation, b) Schule, c) Geschlechtszugehörigkeit, d) Familie, e) Gleichaltrige und f) Person (vgl. Thimm u.a. 1998 und 2000).

⁷ Zum Charakteristikum der Offenen Schule Waldau gehört, dass ein Lehrerteam (idealerweise in paritätischer Geschlechterverteilung) einen Jahrgang durch die gesamte Schulzeit hindurch begleitet.

derholten Male“ und „trotz wiederholter Ermahnung“ unentschuldigt gefehlt hatte. Weiterhin wurden sie darauf hingewiesen, „dass laut § 21 des Hessischen Schulpflichtgesetzes die Erziehungsberechtigten für die Überwachung der Schulpflicht verantwortlich sind. Bei wiederholten bzw. schweren Verstößen gegen die Schulpflicht kann der Schulpflichtige der Schule auf Anordnung des Schulleiters zwangsweise zugeführt werden (§22, Punkt 1) und dann ein Bußgeld verhängt werden (§23). Außerdem wurden die Eltern darüber in Kenntnis gesetzt: „Wer sich oder einen anderen der Schulpflicht dauernd oder hartnäckig wiederholt entzieht, wird mit Freiheitsstrafe bis zu 6 Monaten oder mit Geldstrafe belegt (§24).“ Das vorliegende Schreiben ist vom 28.05.2002 und wurde – trotz mehrfacher Aufforderung – nicht von den Eltern unterschrieben und an die Schule zurückgesandt. Es entzieht sich meiner Kenntnis, wie viele Ermahnungen insgesamt gegenüber Sandra ausgesprochen wurden, und in welchem Umfang oder Modus die Gespräche geführt wurden. Einsicht in die Schullakte der betreffenden Schülerin wurden weder der Projektleitung des Modellprojektes „Auf Kurs“ noch mir, der wissenschaftlichen Begleitung, gewährt.

Nach Aussage der Klassenleiterin häuften sich die Fehltage in der 7. Klasse und seien „in negativen Erfahrungen im Zusammensein mit den Mitschülern ihrer Klasse“ begründet – so die schriftliche Beurteilung der Klassenlehrerin vom 14.05.2003, die zusammen mit den Kopien der Zeugnisse von Klasse 8 und 9 sowie den Abschlussprognosen für die beiden Jahrgänge an das Projektteam übergeben wurden. Mit der ganzen Klasse, der Klassenleiterin und einem Sozialpädagogen wurde ein Sozialtraining anberaumt, dem Sandra jedoch ohne Begründung fern blieb.

Weitere Erziehungsmaßnahmen wurden nicht in Erwägung gezogen bzw. durchgeführt; Ordnungsmaßnahmen wurden im Falle der (wiederholten) Schulpflichtverletzung von Sandra nicht verhängt. Inwieweit bei Schulschwänzen und Schulverweigerung (= sozial abweichendes Verhalten, das von der sozialen Umwelt als eine normverletzende Handlungsweise wahrgenommen, kategorisiert und in der Regel negativ sanktioniert wird) Sanktionen effektiv (im Sinne von positiven Verhaltensänderungen bei den Schulverweigerern) sind, muss genauer hinterfragt und an anderer Stelle diskutiert werden. Ordnungs- und Disziplinierungsmaßnahmen (Böhm 2000; Minelli 2003) haben sich als alleinige Antworten auf Schulverweigerung, besonders wenn sie inkonsequent durchgeführt werden, als untauglich erwiesen (u.a. Thimm 1998 und 2000; Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002; Mutzeck 1996 und 2000). Es gilt, Ermöglichungs- und Unterstützungsbedingungen zu schaffen, die den Kindern und Jugendlichen ein Gelingen von Schule sichern. Das ist zum einen die Aufgabe von Schule, aber auch der Eltern, und ebenso der Jugend- und Familienhilfe.

Die eingeleiteten pädagogischen Maßnahmen (regelmäßige Gespräche mit der Schülerin, schriftliche Mitteilungen an die Eltern, Gespräche mit den Erziehungs-

berechtigten, geplantes Sozialtraining) erwiesen sich als untauglich und führten zu keinerlei Verhaltensänderung bei Sandra. Abgesehen von den wenigen Gesprächen mit der Mutter in der Schule, gab es keine enge Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, um Sandras schulverweigerndem Verhalten wirkungsvoll zu begegnen. Im Laufe der Jahre verfestigten und „perfektionierten“ sich Sandras vermeidende Verhaltensstrategien:

„Doch, meine Mutter hat das schon mitgekriegt, ich habe ihr dann einfach gesagt, dass die mich nach Hause geschickt haben [...] Oder ich bin auch zum Arzt gegangen. Der hat sich auch immer gewundert, dass ich jedes Mal hingekommen bin. Dann habe ich immer irgendwas anderes gesagt. [...] So Halsschmerzen oder so was sage ich ja nicht, dann guckt er ja nach... dann habe ich irgendwas gesagt, Durchfall oder irgend so was... das kann er nicht überprüfen“, so Sandra im biographischen Interview vom 28. Mai 2003.

Sandra lebt mit ihren Eltern und ihren 3 Geschwistern in einem Verdichtungsgebiet mit hoher Arbeitslosigkeit und vernachlässigter Infrastruktur (= *Wirkungsraum soziale Benachteiligung und psychosoziale Lebenssituation*), einem der sozialen Brennpunkte der Stadt Kassel. Empirische Studien (Schreiber-Kittl, Schröpfer 2002; Wetzels, Wilmers 2000; Mutzeck, Popp, Franzke, Oehme 2003) sehen einen engen Zusammenhang zwischen Problemverdichtungsgebieten und Schulbesuchsverhalten von Kindern und Jugendlichen: „Je stärker materielle, soziale, kulturelle Armut und Wohnen in Problemverdichtungsgebieten, je mehr Chancenbenachteiligung und in der Folge Schulmüdigkeit und –absentismus“ (Thimm 2002, 9).

Die Familie von Sandra wohnt in beengten Verhältnissen: Sie teilt sich mit ihren beiden jüngeren Schwestern (14 und 12 Jahre alt) das ca. 6 qm-große Zimmer (der 18-jährige Bruder hat sein eigenes Zimmer). Die Mutter ist Hausfrau und hat aufgrund von Lernbeeinträchtigungen bzw. früher Mutterschaft die Schule nicht abgeschlossen. Der Vater hat nach Hauptschul- und Berufsausbildungsabschluss lange Zeit im Straßenbau gearbeitet; ist seit 1996 aber nicht mehr berufstätig. Obgleich er noch mit seiner Familie unter einem Dach lebt, hat er sich mehr und mehr von ihr zurückge- und sich seiner Aufgaben in der Familie entzogen. Ein Freund der Familie hat inzwischen die Funktion des Ersatzvaters übernommen und dieser wird von allen Beteiligten akzeptiert.

Die fehlende mütterliche Schulakzeptanz (vielleicht sogar Schulaversion, die aus der eigenen missglückten Schul-„Karriere“ herrührt) und hilflose Bagatellisierung der schulischen Misserfolge und Frustrationen ihrer Tochter, das Desinteresse des Vaters an den Belangen seiner Familie und Ausfall von Unterstützung (Vernachlässigungssyndrom) sowie Orientierungsmängel durch ungünstige Grenz-

ziehung stellen Faktoren im „Wirkungsraum Familie“ dar, die das schulverweigernde Verhalten von Sandra begünstigt und befördert haben (können). Sowohl sozioökonomische und soziokulturell belastende Faktoren, als auch ungünstige familiale Entwicklungs- und Familiendynamik können schulverweigerndes Verhalten auslösen bzw. mitbedingen. Praxisbefunde deuten darauf hin, dass elterliches Interesse, emotionale und praktische Unterstützung und Kontrolle sowie ein guter Familienzusammenhalt positiv mit Anwesenheit, Schulerfolg und vor allem Schulzufriedenheit der Kinder korrelieren. Diese Aussage wird betont durch Wilmers, Greve (2000), die hohe Elternkontrolle (statt fehlende soziale Reaktion) und konsistentes Erziehungsverhalten bei grundlegend intakter Eltern-Kind-Beziehungen als Schutzfaktoren gegenüber der Verfestigung von unregelmäßigem Schulbesuch qualifizieren.

Nachdem Sandra durch ihren „Schnuppertag“ (20.03.03) sowie durch die Orientierungswochen für die potentiellen Teilnehmer⁸ des Modellprojektes (24.03. bis 04.04.2003) BuntStift ein wenig kennengelernt hatte, entschloss sie sich, an der Produktionsschule zu bleiben und hier ihre Schulpflicht zu absolvieren. Sandra hatte nun zwei neue Bezugsgruppen, in die sie sich eingewöhnen musste: zum einen war es die Gruppe der zehn Teilnehmer des Modellprojektes, zum anderen war es ihr Team des Arbeitsbereiches Hauswirtschaft.⁹ Besonders in der Hauswirtschaft „blühte“ Sandra regelrecht auf: Sie arbeitete engagiert, fügte sich sehr schnell in ihren Bereich ein und fühlte sich hier angenommen. Bei BuntStift erlebte sie ebenso verlässliche Erwachsene, die sich für sie und ihre Belange interessierten und zu denen sie langsam Vertrauen aufbauen konnte. Das ermöglichte Sandra ein „Ankommen“ bei BuntStift und einen Zugang zu einem strukturierten Tagesablauf (Pünktlichkommen, Einhalten von Pausenzeiten, geordnete Abläufe).

„Ja, hier bei BuntStift ist es schon richtig Klasse. Hier fühle ich mich wohl. Und wenn zwischendurch mal Sticheleien sind, die nehme ich nicht so Ernst, die meinen das nicht so. Hier macht jeder mal einen Spaß. Und hier werde ich auch akzeptiert – in Klasse wie in der Küche (...) Aber in der Küche ist es besser, ich komme da mit den Mädchen besser klar. (...) Ich habe mich schon richtig eingelebt, ist ein bisschen wie Familie. Wir sind hier in der Küche schon so ‚ne richtig eingeschworene Gemeinschaft, mit N. und L. und ich sind jetzt auch ganz dicke Freunde“, schwärmte Sandra im Interview.

⁸ Nach den sog. „Orientierungswochen“ mussten sich die Jugendlichen dann endgültig entscheiden, ob sie am Modellprojekt teilnehmen wollten. Sie wurden dann an ihren Versendeschulen ausgebildet und unterschrieben einen Teilnahmevertrag (ähnlich einem Arbeitsvertrag wie in einem „richtigen“ Betrieb); sie waren nunmehr Produktionsschüler.

⁹ Der Wochenplan der ersten Phase sah vor, dass die Teilnehmer an zwei Tagen Unterrichtseinheiten (Mathe, Deutsch und Soziales Lernen) und an drei Tagen Praxis in ihren selbstgewählten Arbeitsbereichen absolvierten.

Hinsichtlich der „(Schul-)verweigerer-Karriere“ von Sandra ging es ebenso – langsam aber stetig – um die Verringerung bzw. den Abbau von Fehlzeiten. Da es sich bei Sandra um erlernte, tradierte und verfestigte Strukturen der Vermeidung handelte, konnten diese verständlicherweise nicht sofort abgebaut werden. Gerade in den ersten Monaten kam es immer wieder zu „Rückfällen“, und Sandra erschien nicht bei BuntStift. Im Vergleich zur bisherigen Praxis in der Schule wurde jedoch auf ihr Fehlen umgehend und konsequent reagiert.

Um den Fehlzeiten entgegenzuwirken, wurde als erste Strategie bei festgestelltem Fehlen eines Jugendlichen sofort mit den Eltern Kontakt aufgenommen. Basierend auf den Vor-Gesprächen bei BuntStift sowie einem ausführlichen Elternbesuch konnte die Mutter, besonders aber der Freund der Familie als starke Verbündete gewonnen werden. So oft es sich nur einrichten ließ, brachte der Freund der Familie Sandra persönlich zu BuntStift und holte sie dort auch wieder ab. Die Kooperation und Zusammenarbeit mit den Eltern erweisen sich in der Retrospektive als ausgesprochen wichtig für die ersten (kleinen) Erfolge des Modellprojektes. Diese *aktive und aktivierende Elternarbeit* entwickelte sich im Modellprojekt zu einer wichtigen und handlungswirksamen Vorgehensweise (einige Beispiele: regelmäßige Eltern-Schüler-Treffen in der Produktionsschule; Hausbesuche, um die Eltern und andere Familienmitgliedern kennenzulernen bzw. regelmäßig zu treffen; regelmäßige Telefonate).

Als eine weitere wirkungsvolle Strategie zum Abbau von Fehlzeiten und zum Aufbau eines strukturiert(er)en Tages- und Wochenablaufs wurden *Lernverträge* eingeführt (einige beispielartige Inhalte: „Das sind meine Ziele“/ „So kann ich unterstützen“/ „Das will ich tun“/ „Dieser Vertrag wird am... überprüft“). Diese Lernverträge wurden für einen überschaubaren Zeitraum von 14 Tagen mit fixierten Zielen und Handlungsschritten der Teilnehmer geschlossen. Ein solcher Vertrag wurde für Sandra in den ersten Wochen besonders wegen ihrer gelegentlichen Fehltag geschlossen.

Als ein weiterer wichtiger Bestandteil des pädagogischen Konzeptes gegen Fehlzeiten bewährten sich die sog. *„Rückkehrgespräche“*. Wenn einer der Jugendlichen krank gewesen war, wurden bei der Rückkehr sofort Gespräche zum Wiedereinfinden und auch zur evtl. Ursachenforschung geführt.

Die Tätigkeit in ihrem Arbeitsbereich Hauswirtschaft, das Arbeiten an ernsthaften Aufträgen (z.B. die tagtägliche Pausenversorgung bei BuntStift) sowie die Notwendigkeit, dass das Küchen-Team sich auf jedes Team-Mitglied wirklich verlassen können muss, aber auch die erfahrene Anerkennung stärkten Sandras Selbstbewusstsein und führten zu einer allmählichen Verhaltensänderung:

„Hier bei BuntStift habe ich noch nie daran gedacht, einfach zu Hause zu bleiben. Ich möchte gerne hierher kommen. Hierher komme ich

auch, wenn ich mal wieder Bauch- oder Kopfschmerzen habe. Ich werde doch hier gebraucht.“

Sandra 2004: Es ist gelungen, Sandra sozial zu stabilisieren, sie zu motivieren und wieder systematisch an das Lernen heranzuführen. Sandra hat inzwischen ihren externen Hauptschulabschluss - als Beste derjenigen Produktionsschüler, die sich zur Hauptschulprüfung angemeldet hatten - abgeschlossen. Durch ihre Arbeit in der Hauswirtschaft – sowie einem externen Praktikum in einem Friseur-salon - hat sie ebenso eine Vorstellung darüber entwickelt, was sie in Zukunft beruflich gerne machen würde. Ihre Bewerbungsschreiben waren jedoch nicht erfolgreich, so dass sie sich entschloss, ein weiteres berufsvorbereitendes Jahr bei BuntStift (in einem Projekt zur beruflichen Integration von Frauen: „Butter bei die Fische“) zu absolvieren.

An dem Fallbeispiel Sandra zeigt sich, dass die *betrieblichen, produktionsorientierten Formen und Methoden des Lernens einer Produktionsschule eine gute Chance* für das Nachholen persönlicher Entwicklungen und schulischer/ allgemeinbildender Kenntnisse sowie für die berufliche Vorbereitung/ Qualifizierung und Wiedereingliederung von schulverweigernden Jugendlichen bieten.

4. Förderung schulverweigernder Hauptschülerinnen und Hauptschüler durch betriebliche, produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens: Chancen und Grenzen

Die Produktionsschule ist vor allem aufgrund der betrieblichen, produktionsorientierten Form und Methode des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung dazu geeignet, für Schulverweigerer ein Angebot bereitzustellen.

Im Rahmen des ersten Durchgangs des Modellprojektes zeigte sich recht schnell, dass für die Zielgruppe der Schulverweigerer in der produktiven Arbeit (Werkstatt) *große Chancen* bestehen: Hier wirkten die Teilnehmer sehr aktiv und sehr oft störungsfrei mit. Sie arbeiteten engagiert, fühlten sich in den Arbeitsbereichen wohl, auch fügten sie sich rasch und problemlos in das Werkstatt-Team ein. Gleichmaßen entwickelten die Jugendlichen ein gutes Verhältnis zu anderen Produktionsschülern bzw. den Mitarbeitern. Deutlich zeigte sich der Vorteil des pädagogischen Konzepts: In der Produktionsschule BuntStift bekommen die Jugendlichen das Gefühl vermittelt, ernst genommen zu werden. Sie arbeiten in den jeweiligen Arbeitsbereichen an ernsthaften Aufträgen und entwickeln damit nicht die Motivationschwierigkeiten wie das aus klassischen Übungswerkstätten berichtet wird.

Die Zusammenarbeit mit älteren Jugendlichen, die ebenfalls als Produktionsschüler bzw. Auszubildende in den Arbeitsbereichen tätig sind, ermöglicht veränderte Sozialisationserfahrungen, losgelöst von den traditionellen Umgangsformen in den Peer Groups. Das enge Betreuungsverhältnis in den Abteilungen, die Erfahrungen von verlässlichen Erwachsenen, ein sich entwickelndes Vertrauen in die Zuverlässigkeit der sich entwickelnden persönlichen Beziehung, aber auch die Empathie der verschiedenen Lehrkräfte im Blick auf die oft bitteren Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen – all dies ermöglichte den Jugendlichen ein „Ankommen“ bei BuntStift und einen Zugang zu einem strukturierten Tagesablauf (Pünktlichkommen, Einhalten von Pausenzeiten, geregelte Abläufe). Hinsichtlich der „Schulverweigerer-Karrieren“ der Teilnehmer war – langsam aber stetig – eine Verringerung bzw. ein Abbau von Fehlzeiten zu verzeichnen. Gerade in den ersten Monaten kam es zur Überziehung von Pausenzeiten und einer geringen Einhaltung von Regeln. Jedoch im Vergleich zur bisherigen Praxis in der jeweiligen Schule verbesserte sich das Verhalten der jungen Leute enorm.

Die Produktionsschule BuntStift ist geeignet:

- für Jugendliche mit sich aufbauenden Versagens- und Verweigerungshaltungen (mit einzelnen Fehlstunden und –tagen sowie längeren Fehlzeiten, die ansprechbar sind und an der Situation etwas ändern wollen) ein Handlungsrepertoire und insbesondere arbeitsweltbezogene Maßnahmen zu entwickeln, die ihren Erziehungs- und Bildungsprozess wirksam begleiten und stützen können,
- für Jugendliche, die durch die herkömmlichen allgemeinbildenden Schulen nicht erreicht werden, weil sie sich dem System Schule verweigern, und die Produktionsschule als paralleles, die klassische schulische Angebotsstruktur erweiterndes, betrieblich organisiertes Bildungs- und Qualifizierungsangebot systematisch erproben,
- Jugendliche am Übergang von den allgemeinbildenden zu den berufsbildenden Schulen bzw. in arbeitsweltliche Zusammenhänge und Ausbildung durch geeignete Instrumentarien und Angebote sowie eine enge Kooperation aller beteiligten Institutionen zu unterstützen.
- Jugendlichen einen für sie organischeren Bildungsweg erfolgreicher gehen zu können; es entstehen weniger Reibungsverluste, Brüche, Umwege und nicht zuletzt werden auch durch die Verminderung von sog. „Maßnahmekarrieren“ Kosten gesenkt..

Die Produktionsschule bietet jenen Jugendlichen, die aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen und Schul- bzw. Bildungsbiographie eher Versagens- und Misserfolgserlebnisse und somit prekäre Berufs- und Lebensperspektiven erfahren bzw. erwarten, die Möglichkeit, eine Stärkung des Selbstwertgefühls, Erfolgserlebnisse und neue Motivationen für Lernen und Arbeiten zu vermitteln. Die Verbindung von Arbeit und Lernen, die Überprüfung und Verdeutlichung des

Kenntniszuwaches anhand der praktischen Tätigkeit und Bewährung in realen, lebensnahen bzw. betrieblichen Zusammenhängen erscheint – anders als der bisherige Weg über Tests und Klassenarbeiten – erfolgversprechend. Dies stellt aber – gerade mit Blick auf die Zielgruppe der Schulverweigerer – einen hohen Anspruch an neue pädagogische und didaktisch-methodische Konzepte.

Die Chancen einer Produktionsschule sind aber nur bei denjenigen schulverweigernden Schülern handlungsweisend, die sich wirklich auf das Bildungs-, Qualifizierungs- und Tätigkeitsangebot von BuntStift einlassen wollen. Nicht für alle Teilnehmer des ersten Durchgangs des beschriebenen Modellprojekts erwies sich das Angebot einer Produktionsschule adäquat.

Zum einen mag das darin begründet sein, dass die Schüler (und ebenso ihre Erziehungsberechtigten) in/ durch eine deutsche Regelschule sozialisiert worden sind – eine Schule, die nach Rauschenbach (2004, 7) durch „prekären Gebrauchswert“ (das schulische Lehren und Lernen ist vielfach wenig sichtbar auf eine unmittelbare Verwertbarkeit im gegenwärtigen oder späteren Leben ausgerichtet oder zumindest diese für die Kinder und Jugendlichen oft nicht erkennbar ist) und „latente Künstlichkeit“ (die fehlende Ernsthaftigkeit, die Reduzierung des schulischen Lernens auf das „Als-Ob-Lernen“, auf eine Art Vorratslernen und die damit einhergehende fehlende Ernsthaftigkeit mit Blick auf die direkten und unmittelbaren Folgen schulischen Lernens) gekennzeichnet ist. Prüfungsrelevantes Abfragewissen – trotz „prekärem Gebrauchswert“ und „latenter Künstlichkeit“ – sowie Benotung und Zertifizierung besitzen einen enormen Stellenwert für das Gros der Eltern – auch, wenn sie bzw. ihre Kinder gerade hieran gescheitert sind.

Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass Schulverweigerer ihre Handlungs- und Vermeidungsstrategien im Laufe der Jahre derart tradiert und verfestigt haben, dass in einem ein-jährigen Schulverweigerer-Projekt die Strategien und (pädagogische) Maßnahmen nicht bei allen Teilnehmern kurzfristig greifen können. Präventive und frühe Interventionsmaßnahmen erscheinen dringend geboten, da Schulverweigerung oder die drohende Schulverweigerung nicht erst im 8. oder 9. Schulbesuchsjahr beginnen, sondern sich bereits bedeutend früher abzeichnen. Für die Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung ist es ebenso notwendig, Komponenten der Arbeit im Schulverweigerer-Projekt bei BuntStift (Motivation durch praktisch-handwerkliche Tätigkeit, Verflechtung von Theorie und Praxis, Arbeit an fächerübergreifenden Projekten, aktive und aktivierende Elternarbeit) auch in den Schulalltag zu übernehmen.

Literatur

- Baumert, Jürgen u.a. (2001): PISA 2000. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin
- Böhm, Thomas (Hrsg.) (2000): Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen. Schulrechtlicher Leitfadens. Neuwied
- Bojanowski, Arnulf (1996): Die Produktionsschule. In: Heinz Dederling (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung, München/Wien, S. 479-500
- Bojanowski, Arnulf/ Charton, Anne (1993): Produktionsschule bei BuntStift – ein breitgespannter Fördersatz für den Weg zu Ausbildung und Arbeit. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluss. Dokumentation einer Fachtagung zur Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Bonn, S. 85–94
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berichtsband. Berlin
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2002): Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Ehmann, Christian/ Rademacker, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluß. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001): GEW-Presseerklärung vom 4. Dezember 2001
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern (2001): „Sitzenbleiben – pädagogisch fragwürdig und noch dazu teuer“. Pressemitteilung 7/2001 vom 24. Juli 2001
- Hildes Schmidt, Anne (1979): Verbreitung und Bedingungen unregelmäßigen Schulbesuchs. In: Hildes Schmidt, Anne u.a.: Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim/ Basel, S. 84–110
- Kipp, Martin/ Hanke, Petra/ van Waasen, Michaela/ Wolkowski-Hanke, Ulrich (1999): Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift. In: Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard/ Rützel, Josef: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 122–137
- Meier, Jörg (2001): Fortgesetzt ungerechte Bildungs- und Einkommensverteilung in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung und die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. In: SPW (Zeitschrift für Sozialistische Politik und Wirtschaft) 5/01, H. 121 vom September/Oktober 2001. Dortmund
- Mertens, Martin: Kasseler Produktionsschule BuntStift. Kassel o.J. In: www.buntstift-kassel.de

- Minelli, Matthias (2003): Endstation Schulausschluss? Über den Umgang mit schwierigen Schulkindern. Bern
- Mutzeck, Wolfgang/ Popp, Kerstin/ Franzke, Michael/ Oehme, Anja (Hrsg.) (2004): Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Schulsozialarbeit. Weinheim/ Basel
- Mutzeck, Wolfgang (2000): Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim
- Mutzeck, Wolfgang (1996): Schule Erziehungshilfe, Schule und Stadtteil – Grundlagen und Erfahrungen aus einem Projekt zur kommunalen Gewaltprävention in Lübeck-Moisling. In: Trenczek, T./ Pfeiffer, H.: Kommunale Kriminalprävention. Paradigmenwechsel und Wiederentdeckung alter Weisheiten. Bonn
- Rademacker, Hermann (2004): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss – über den leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Vortrag auf der Auftaktsveranstaltung des Netzwerks „Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ des Deutschen Jugendinstituts am 21./22. November 2003 in Fulda. In: www.dji.de/schulmuedigkeit vom 24.01.2004
- Rauschenbach, Thomas (2004): Warum Jugendliche an Schule scheitern – Plädoyer für ein anderes Bildungsverständnis. Eröffnungsvortrag auf der Fachtagung „Förderung schulmüder und schulverweigernder Jugendlicher. Praxisprojekte des Netzwerks ‚Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung‘ des Deutschen Jugendinstituts am 24. September 2004 in Halle/ Saale. In: www.dji.de/schulmuedigkeit vom 12.11.2004
- ReiBig, Birgit (2000): Schulverweigerer in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Das Forschungsjahr 2000. Deutsches Jugendinstitut, München
- ReiBig, Birgit (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Arbeitspapier 5/2001. Deutsches Jugendinstitut München/ Leipzig
- Ricking, Heinz (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Weinheim und Basel
- Sander, Alfred (1979): Das Problem der Schulversäumnisse. In: Hildesmidt, Anne u.a.: Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim/ Basel, S. 13 – 67
- Schorr, Elisabeth (1979): Ausgewählte Persönlichkeitsfaktoren und Schulbesuchverhalten. In: Hildesmidt, Anne u.a.: Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim/ Basel, S. 111 – 178
- Schreiber-Kittl, Maria/ Schröpfer, Haike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Übergänge in Arbeit. Bd. 2. Deutsches Jugendinstitut München/ Leipzig
- Schreiber-Kittl, Maria (2001a): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Arbeitspapier Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1/2001. Deutsches Jugendinstitut München/ Leipzig

- Schreiber-Kittl, Maria (2001b): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle Bd. 7. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. Deutsches Jugendinstitut München/ Leipzig
- Schreiber-Kittl, Maria/ Schröpfer, Meike (2000): Bibliographie Schulverweigerung. Arbeitspapier 2/ 2000. Deutsches Jugendinstitut München /Leipzig
- Schulze, Gisela/ Wittrock, Manfred (2001): Abschlußbericht zum Landesforschungsprojekt „Schulaversives Verhalten“. Rostock
- Simon, Titus/ Uhlig, Steffen (Hrsg.) (2002): Schulverweigerung. Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen
- Statistisches Bundesamt 2000/01, Fachserie 11, Reihe 1
- Statistisches Bundesamt Deutschland: Absolventen/ Abgänger und Absolventinnen/ Abgängerinnen des Schuljahres 2001/2002 nach Abschlußarten. In: www.destatis.de vom 29.06.2004
- Thimm, Karlheinz (2002): Schulmüdigkeit als pädagogische Herausforderung. Versuche der Systematisierung. Vortrag auf dem Praxisforum „Förderung schulmüder Schülerinnen und Schüler“ am 20./21. September 2002 in Hamburg. Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland
- Thimm, Karlheinz (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule. Münster
- Thimm, Karlheinz (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene – Hintergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Berlin
- Warzecha, Birgit (2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden: Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation. Konflikte – Krisen – Sozialisation. Bd. 9, Hamburg
- Wetzels, Peter/ Wilmers, Nicola (2000): Absentismus an Schulen in Delmenhorst. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Schüler- und Lehrerbefragung in der Stadt Delmenhorst. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Schulverweigerung – Absentismus – Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung vom 23. September 1999. Hannover
- Wilmers, Nicola/ Greve, Werner: Schwänzen als Problem. Report Psychologie 7/2002

Schulische Berufsvorbereitung und kooperative duale Ausbildung – Das Modell BAVKA

Christine Buchholz

Ausgangssituation

Es gehört zum Bildungs- und Erziehungsauftrag eines guten Schulsystems, junge Menschen für den weiteren Berufs- und Bildungsweg mit genügend Wissen und Orientierungshilfen auszustatten – und zunehmend gehört dazu auch, sie auf Lebenskrisen vorzubereiten (vgl. Hiller 1994; Krafeld 2000). Es stellt sich jedoch die Frage, ob dies die öffentlichen Einrichtungen tatsächlich im notwendigen Umfang leisten können. In der öffentlichen Bildungsdiskussion wird seit längerer Zeit u. a. das duale System der Berufsausbildung kritisch beleuchtet. Bei allen Meinungsverschiedenheiten zeigt sich, dass die berufsbildenden Schulen, besonders in den Bereichen der Vollzeitschulformen, steigende Schülerzahlen aufweisen (Berufsbildungsbericht 2004). Vermutlich hängt diese Tatsache nicht nur mit dem Bedarf nach zusätzlicher Qualifizierung oder fehlenden Ausbildungsplätzen zusammen, sondern auch mit der Beobachtung von Berufsberatern und Betrieben, dass viele Jugendliche an der ersten Schwelle, beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und weiterführende Bildungswege, orientierungslos und überfordert sind. Insbesondere benachteiligte Jugendliche haben es nach dem Besuch der allgemeinbildenden Schulen schwer, sich selbstständig in das duale System zu integrieren. Steigende Schülerzahlen in den Berufsvorbereitungsjahren belegen diese Beobachtung. Berufsbildende Schulen müssen in hohem Maße Integrationshilfen anbieten. Dazu sollten sie die Gesamtpersönlichkeit der bzw. des Jugendlichen in den Mittelpunkt des Bildungsauftrags rücken, um aktive Hilfe bei der individuellen Lebensplanung zu ermöglichen. Ein frühzeitiger Ansatz, der benachteiligten Jugendlichen den Übergang in Ausbildung vereinfacht, ist dringend erforderlich.

Im Folgenden stelle ich ein Modell vor: „Berufsvorbereitung und duale kooperative Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“ (BAVKA), das Ende der 90er Jahre in Niedersachsen, in den *Berufsbildenden Schulen Neustadt am Rübenberge* entwickelt wurde und das die angedeutete Orientierungsproblematik der Jugend produktiv aufgreifen will. Bei dem Modell, das eine dual-kooperative Verzahnung zwischen berufsbildender Schule und Betrieben beinhaltet, wurde berücksichtigt, dass das größte Hindernis für benachteiligte Jugendliche der Zugang zur betrieblichen Ausbildung darstellt. Flankierende Maßnahmen sind Voraussetzungen für eine nachhaltig erfolgreiche Integration benachteiligter Jugendlicher in das duale System.

1. Benachteiligung und duales System

Jugendliche, die in das BAVKA aufgenommen werden, sind in der Regel sozial benachteiligt, z.B. aufgrund der Herkunft, Armut oder der Sprache. Neben einer *sozialen Benachteiligung* und/oder einer *Lernbenachteiligung* sind zudem Merkmale *beruflicher Benachteiligung* und *Marktbenachteiligung* zu berücksichtigen. Welcher Art der begrifflichen und empirischen Beschreibungsversuche von Benachteiligung auch für die Benachteiligungsgründe verantwortlich sind, die viele Jugendliche bei der Eingliederung in das duale System haben mögen – es stellt sich die Frage, warum offenkundig eine nahtlose Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt für eine große Gruppe von Jugendlichen immer schwerer wird. Nicaise und Bollens (2000) verwiesen in einer Expertise für das Europäische Berufsbildungsinstitut CEDEFOP darauf, dass Benachteiligungsmerkmale auch abhängig sind von der Ausgestaltung des Bildungs- und Ausbildungssystems und der Lage auf regionalen und sektoralen Arbeitsmärkten. Fehlende Schulabschlüsse z.B., die eine Grundvoraussetzung für den Zugang zur Berufsausbildung darstellen (ca. 14 % eines Jahrgangs in Deutschland verlassen die Schule ohne Abschluss), führen ebenso zu einer Benachteiligung wie die fehlende „Passung“ zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben, was oft zu Ausbildungsabbrüchen führt (ca. 1/3 der Auszubildenden bricht die Ausbildung ab: Gericke 2003). Resultat: Jugendliche nehmen einen langfristigen Ausbildungsverzicht in Kauf und besuchen u. a. weiterführende berufliche Schulen. Und die Betriebe nehmen wahr: Die Jugendlichen sind weniger ausbildungswillig. Hier gewinnt die berufsbildende Schule eine präventive und kompensatorische Aufgabe, diese Art der Ausprägung von Benachteiligungsmerkmalen zu verringern. Auf der einen Seite ist es dazu erforderlich, Betrieben bei der Auswahl des für sie "richtigen" Auszubildenden behilflich zu sein, um die Ausbildungswilligkeit zu erhalten und zu fördern, andererseits ist es aber auch notwendig, die Jugendlichen so früh wie möglich auf die Anforderungen in den Betrieben vorzubereiten, sie während kritischer Phasen zu begleiten und Abbrüche oder „Maßnahmekarrieren“ zu verhindern.

Wenn man sich klarmacht, dass bis zum Jahre 2010 der Anteil an Arbeitskräften ohne abgeschlossene Berufsausbildung weiter nachhaltig sinken wird (Tessaring 1993), erscheint, neben anderen Modellen und Qualifizierungsmöglichkeiten, die Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt nach wie vor ein geeignetes Mittel zu sein, um eine evtl. bereits vorhandene Benachteiligung, die ggf. durch einen fehlenden Schulabschluss verstärkt wird, zu verringern. Betrachtet man die Entwicklung des dualen Systems, hat sich jedoch in den letzten Jahren ein Trend verstärkt fortgesetzt: Ca. 2/3 der Abgängerinnen und Abgänger der allgemeinbildenden Schulen gehen in eine betriebliche Ausbildung – an sich ein erfreuli-

cher Umstand – dennoch, aus der Sicht benachteiligter Jugendlicher, ursächlich für ihren verlängerten Bildungsweg! Denn generell gehen Absolventen der Hauptschulen weniger direkt in das duale System über, Gymnasialabgänger hingegen beginnen zunächst eine Lehre (BMA 2001). Für Hauptschüler bedeutet das, dass weiterhin berufliche Schulen besucht werden müssen, um auf dem Markt der Ausbildungsstellen konkurrenzfähig zu sein. Die ohnehin verschärfte Situation auf dem betrieblichen und zunehmend auch auf dem außerbetrieblichen Ausbildungsstellenmarkt hat besonders für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen erhebliche Folgen. Der Modernisierungsdruck, die demographisch bedingten Auswahlmöglichkeiten und die konjunkturelle Entwicklung haben die Abkehr der Betriebe von der Ausbildung Benachteiligter noch verstärkt. Auch bei der Ausbildung in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, die für die originär Benachteiligten bisher eine sinnvolle Alternative darstellte, scheint sich die Ausbildungsplatzchance für benachteiligte Jugendliche zu verschlechtern (Gericke 2003). So sollen vermehrt Jugendliche in eine außerbetriebliche Ausbildung einmünden, die einer solch umfassenden Fördermaßnahme nicht bedurft hätten. Wie auch immer: Bei benachteiligten Jugendlichen sind häufig Brüche in den Lebenswegen und fehlende soziale Integration sowie langfristige Arbeitslosigkeit mögliche Konsequenzen.

Um benachteiligten Jugendlichen einen erfolgreichen Übergang in das duale System zu ermöglichen und Umwege zu vermeiden, sind – auch im Hinblick auf steigende Schülerzahlen voraussichtlich bis 2012 – neue Modelle der Vorbereitung und Förderung im Bereich der berufsbildenden Schulen erforderlich, die benachteiligte Jugendliche so frühzeitig wie möglich nachhaltig in die Arbeitswelt integrieren (Schmidt 2002). Für die Einführung Erfolg versprechender Modelle sind zuverlässige Kooperationspartner notwendig, mit denen eine verbindliche Absprache mittel- und langfristig möglich ist. Flankierende Maßnahmen, wie z.B. sozialpädagogische Betreuung, sind unerlässlich. Des Weiteren darf bei der Umsetzung die regionale Struktur nicht unberücksichtigt bleiben. Trotz zahlreicher Konzepte und innovativer Modelle in der Berufsvorbereitung sind die regionalen Ausprägungen und Besonderheiten des Arbeitsmarktes zu beachten, um erfolgreich eine modifizierte schulische Berufsvorbereitung durchführen zu können. Bei der Einführung des BAVKA-Modells schienen diese Grundbedingungen gegeben.

2. Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen des Modells

Trotz der in den Medien diskutierten Ausbildungsmisere zeichnete sich in den letzten Jahren im Raum Neustadt am Rbge. eine gegenläufige Entwicklung ab. Während es für kaufmännische Berufe viel mehr Bewerberinnen und Bewerber

als Ausbildungsstellen gab, spitzte sich die Lage auf dem Lehrstellenmarkt im Handwerk gegenteilig zu: Viele Ausbildungsstellen blieben dort unbesetzt. Zudem wuchsen die Schülerzahlen in den Berufsvorbereitungsjahren der berufsbildenden Schulen in Neustadt, von (1998) ca. 120 Schülerinnen und Schüler auf ca. 150 in den darauf folgenden Jahren. Offenbar gab es Handlungsbedarf: Es galt, dieses Missverhältnis auf dem regionalen Arbeitsmarkt zu beeinflussen, indem zumindest die unbesetzten Lehrstellen mit dafür vorbereiteten Schülerinnen und Schülern aus dem BVJ besetzt werden sollten. Ausgangspunkt für die Entwicklung des BAVKA-Modells war daraufhin eine Ausbilderkonferenz, in der sich das damals zuständige Arbeitsamt Nienburg, die regionale Kreishandwerkerschaft und die berufsbildenden Schulen in Neustadt 1998 über die Durchführung einer modifizierten Berufsausbildungsvorbereitung verbindlich einigten.

Die Grundkonzeption für das integrative Projekt lautete, die Schwierigkeiten bei der Überwindung der ersten Schwelle (Übergang Schule-Beruf) für minderqualifizierte Haupt- und Sonderschüler ohne Schulabschluss zu verringern und die Jugendlichen nachhaltig direkt in das duale System des regionalen Handwerks zu integrieren. Die wichtigsten Merkmale des Modells im Überblick:

- Das BAVKA wird in erster Linie angeboten für die Berufsvorbereitung zur Ausbildung als Maler und Lackierer/innen (seit 2004 auch für Bauten- und Objektbeschichter/innen) sowie für Bäcker/innen und Bäckereifachverkäufer/innen. In Einzelfällen sind nach Absprache mit den (Ausbildungs-) Betrieben auch Vorbereitungen auf andere Ausbildungsberufe möglich.
- Die Zielgruppe sind männliche und weibliche Jugendliche im Alter von 15-17 Jahren. Die Herkunft der Jugendlichen ist in der Regel sehr unterschiedlich. Sowohl Jugendliche mit deutscher Herkunft als auch Heranwachsende mit Migrationshintergrund (griechische, italienische oder türkische Jugendliche bzw. junge Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der ehemaligen UdSSR) haben bisher teilgenommen. Die Jugendlichen weisen unterschiedlichste soziale Merkmale auf. Sie stammen aus Aussiedlerfamilien, sind Alleinerzogene, sind Sozial- und Bildungsbenachteiligte oder haben massive Konflikte im Elternhaus. Oft auch sind die Jugendlichen durch Fehlzeiten in den allgemeinbildenden Schulen aufgefallen.
- Die Kooperation mit den allgemeinbildenden Schulen ist wesentlich. Bereits vor der Anmeldung zur berufsbildenden Schule werden in Absprache mit den zuständigen Klassenlehrer/innen mögliche Interessenten ausgewählt. Die Jugendlichen werden nach eingehenden Vorstellungsgesprächen, Eignungsüberprüfungen und Interessenausprägungen in das BAVKA aufgenommen.
- Das Konzept sieht vor, dass die Jugendlichen parallel zur einjährigen schulischen Berufsvorbereitung ein betriebliches Praktikum absolvieren, das auch der Vermittlung in eine betriebliche Ausbildung dienen soll. Die erworbenen

Qualifikationen werden auf unterschiedlichste Weise dokumentiert: So erhalten die Jugendlichen nach der Berufsvorbereitung ein Zeugnis sowie ein Zusatzzertifikat über erworbene praktische Fähigkeiten. Weiterhin führen sie eine Praktikumsmappe, in der die Praktikumsbetriebe die fachliche Leistungen und das Arbeits- und Sozialverhalten dokumentieren.

- Zu Beginn der Berufsvorbereitung sind die Jugendlichen zunächst 10 Wochen in der berufsbildenden Schule, um sich in Fachtheorie und Fachpraxis auf das bevorstehende Praktikum vorzubereiten. In der anschließenden Praktikumsphase, die sich über 30 Wochen erstreckt, besuchen die Jugendlichen an drei Tagen in der Woche den Praktikumsbetrieb, an zwei Tagen in der Woche erhalten sie in der berufsbildenden Schule weitere theoretische und fachpraktische sowie sozialpädagogische Begleitung.
- Durch die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Einführung in berufliche Grundfertigkeiten. Sowohl Betriebe als auch die Jugendlichen selbst können weiterhin auf diesem Weg prüfen, ob sie zueinander passen und ob der ausgewählte Beruf wirklich der richtige ist. In dieser Phase können auch Ausbildungserschwerisse festgestellt werden, wie z.B. Höhenangst oder Allergien bei der Ausbildungsvorbereitung zur/zum Maler/in und Lackierer/in (was normalerweise oft unentdeckt bleibt).
- Die betriebliche Ausbildung erfolgt hauptsächlich in kleineren, übersichtlich strukturierten Betrieben, die oft eine längere Betriebstradition haben und bei denen Meister und Gesellen selber die praktische Anleitung im Betrieb erteilen. Den Jugendlichen fällt es unter nahezu "familiären" Rahmenbedingungen mit einer engen Bindung an eine Person in der Regel leichter, sich mit dem Betrieb zu identifizieren. Das feste Rollenverständnis bietet vielen Jugendlichen besonders während des ersten BAVKA-Jahres eine gewisse Sicherheit und einen Schonraum. Der Praktikumsbetrieb, so das Ziel des BAVKA, wird nach erfolgreich absolviertem Berufsvorbereitungsjahr auch der Ausbildungsbetrieb der Jugendlichen.
- Aufgrund des langfristigen Praktikums sind regelmäßige Ausbilderkonferenzen vorgesehen - auf Basis einer engen Kooperation von Schule und Betrieben.
- Die in der berufsbildenden Schule zuständigen Theorie- und Fachpraxislehrer/innen haben zu einem großen Teil eine sozial- bzw. sonderpädagogische Ausbildung absolviert oder sich aus eigenem Interesse an dem Projekt engagiert. Zudem steht eine Sozialpädagogin zur Verfügung, deren Arbeit nicht nur das (modifizierte) Berufsvorbereitungsjahr, sondern den gesamten Zeitraum der Ausbildung von insgesamt 4 Jahren umfasst.
- Die Bezugspersonen in der berufsbildenden Schule begleiten während des Praktikums und der Ausbildung kontinuierlich die Jugendlichen und sind damit auch den Betrieben als Ansprechpartner bekannt. Sollte es während

der Praktika bzw. während der Ausbildung Probleme im Ausbildungsbetrieb geben, erleichtert dies die Kommunikation zwischen den Beteiligten. Für die Arbeitgeber ist dies dann besonders von Vorteil, wenn z. B. bei minderjährigen Schüler/innen die Eltern oder die Erziehungsberechtigten nur schwer ansprechbar sind.

- Die Jugendlichen erhalten für erfolgreich absolvierte Praktika ein kleines Taschengeld, das den Jugendlichen in der Schule ausbezahlt wird und das sich nach dem Arbeits- und Sozialverhalten richtet. Es dient als leistungsmotivierendes pädagogisches Element. Den vollen Betrag kann nur derjenige erhalten, der sich an die Regeln hält. Nach der einjährigen Berufsvorbereitung erhalten die ausbildenden Betriebe für die Dauer der anschließenden Ausbildung eine finanzielle Zuwendung von der Agentur für Arbeit, um die Ausbildungsbereitschaft zu gewährleisten und zu fördern.

3. Zum pädagogischen Konzept des BAVKA-Modells: Motivations- elemente

Zu Beginn jeden Schuljahres stellt sich den beteiligten Lehrkräften die Frage, ob sich die neuen BAVKA-Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung auf eine Ausbildung motivieren lassen. Die Jugendlichen sind zwar auf das Besondere des Modells vorbereitet und wissen, dass sie hier eine große Chance haben, einen festen Ausbildungsplatz zu bekommen. Weil jedoch die meisten Jugendlichen negative Schulerfahrungen hinter sich haben, gilt es im BAVKA, einen „schulischen Neuanfang“ zu initiieren und durch die Verbindung von Theorie und Praxis, durch betriebliche Realität, flankierende Maßnahmen und eine durchgängige Betreuung Lernerfolge zu ermöglichen. Wie kann man bei solchen Jugendlichen, die regelmäßig negative Erfahrungen und Misserfolge mit „Lernen“ und „Schule“ hatten, Lernerfolge schaffen?

In der Lernpsychologie drückt das Ausmaß des Lernerfolges aus, was an *Mitteln* investiert wurde (z.B. Arbeitszeit, bisherige Erfahrungen) und in welcher Größenordnung ein *motivationaler Charakter* (Interesse, Sympathie, etc.) bei der Bewältigung einer Aufgabe vorhanden ist. Untersuchungen ergaben, dass intrinsische Lernmotivation etwa 1/5 der Varianz des tiefer gehenden Lernens aufklärt, extrinsische Motivation hingegen nur 1/20 (Schiefele, Schreyer 1994). Bedauerlicherweise hat man als Lehrende/r im Wesentlichen nur die „Mittel“ in der Hand, z.B. die Arbeitszeit oder die Unterrichtsinhalte, während der motivationale Faktor dem Einfluss des/r Lehrenden weitestgehend entzogen bleibt. Somit besteht bei den Jugendlichen lediglich die Chance, die bisherigen negativen Vorerfahrungen durch möglichst viele *extrinsische Motivationsfaktoren* aufzulösen. Dabei hat sich im BAVKA Folgendes besonders bewährt:

Größere Zusammenhänge darstellen und Einblicke ermöglichen: Die Jugendlichen erfahren zu Beginn des Schuljahres, welche Art von Arbeiten sie in der beruflichen Praxis erwartet. Dazu kommen z. B. ältere Auszubildende als „Experten“ in den Unterricht, deren Erfahrungsberichte helfen, die Bedeutung eines Themas für die berufliche Tätigkeit oder für das alltägliche Leben zu erkennen. Einzelfakten aus der Fachtheorie sind damit in Zusammenhänge eingebunden und können leichter verinnerlicht werden. Den Jugendlichen wird anschaulich dargestellt, was sie lernen, wozu sie bestimmte Sachverhalte lernen und welche Perspektiven ihnen dadurch in dem angestrebten Beruf offen stehen.

Zielabgleichungen in regelmäßigen Abständen: Schülerinnen und Schüler mit einem klaren Berufsziel sind erfahrungsgemäß stärker motiviert. In Ausbildungsgesprächen werden daher die Ziele der Schülerinnen und Schüler immer wieder abgeglichen und auch mit den Praktikumsbetrieben erörtert. Durch die Einbindung in einen Betrieb können auch misserfolgsgeprägte Jugendliche Kompetenzen entfalten, die in der Schule kaum eine Rolle spielen. Durch das Erleben betrieblicher Realität wird das Berufsziel handgreiflicher. Die Schülerinnen und Schüler können sich allmählich vorstellen, was sie erwartet, und sie erleben sich als fachkompetent, was zunehmend motivierend wirkt. Sollten im Laufe des BAVKA-Jahres Motivationsprobleme entstehen, weil das Berufsziel unerreichbar scheint und sich Resignation breit macht, haben sich Zwischenziele bewährt, die mit dem Jugendlichen und dem gesamten Team (Theorie- und Fachpraxislehrer, Schulsozialpädagogin) verabredet werden. Zudem werden im Fachtheorie- und Fachpraxisunterricht projektorientierte und individualisierte Aufgabenstellungen eingebaut, die überschaubar und erreichbar sind.

Realitätsnahe Kombination von Theorie und Fachpraxis: Um das Unterrichtsgeschehens transparent zu halten, werden Verknüpfungen zwischen den Fächern, zum Alltag und zur praktischen Tätigkeit im Betrieb versucht. Besonders die praktischen Erfahrungen der Jugendlichen müssen einbezogen werden, damit ihre Mitarbeit gefördert werden kann. Spricht man diese persönlicher Erfahrungen an, braucht man zwar zunächst mehr Unterrichtszeit, gewinnt aber bald eine verstärkte Identifikation der Jugendlichen mit dem Berufsziel. Da der Fachunterricht als „Demonstrationsunterricht“ in „team-teaching“ durchgeführt wird, können theoretische Grundkenntnisse im Anschluss durch fachpraktische Arbeiten erprobt und umgesetzt werden. Mit dieser Form sind im BAVKA sehr gute Erfahrungen gemacht worden; die Heranwachsenden können theoretische Sachverhalte besser behalten und leichter übertragen.

Fehler als Lernpotentiale nutzen: In ihrer bisherigen Schullaufbahn haben Jugendliche in der Regel gelernt, dass Fehler unerwünscht sind und nicht zum Schulerfolg beitragen. In der Fachpraxis des BAVKA nutzen wir demgegenüber verstärkt das Lernpotential von Fehlern. Ein Beispiel: In dem Projekt „Erstellung einer Pinnwand“ (in der Farbtechnik) wird mit dem Konzept des „Lehr-

Lernwechsels“ gearbeitet (vgl. Straßer 2005, in diesem Band). Die Jugendlichen müssen sich dabei wechselseitig z. B. den Umgang mit einer Spritzpistole erklären; danach erfolgt der praktische Einsatz bei der Pinnwand-Erstellung. Wenn dann Fehler bei der Vorlackierung auftauchen und für alle sichtbar geworden sind, sollen sich die Jugendlichen gegenseitig auf solche Ungenauigkeiten aufmerksam machen. Es gilt nun, sie anzuhalten, ihre Vorgehensweisen zu reflektieren und zu verbessern. Da solche Fehler durch einfache Schleifarbeiten ausgebessert werden können, entsteht kein materieller Schaden, aber ein immenser Gewinn für das eigene Lernverhalten! Auch eher lernschwache Schülerinnen und Schüler sind „plötzlich“ motiviert und beteiligen sich verstärkt am Unterricht.

„Belohnungen“ als Bestandteil der Berufsvorbereitung: Zweifellos gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Lernprozess und Belohnungen. Da sind die Jugendlichen eindeutig: Während die Schulnoten für sie weniger eine Rolle spielen, wird die „wirkliche“ Arbeit im Betrieb hoch geschätzt. Das galt es zu nutzen. Daher resultierte die Idee, den BAVKA-Jugendlichen für ordnungsgemäß geleistete Praktika ein Taschengeld zu zahlen. Dabei ist der Zahltag am Ende eines Monats nicht zu unterschätzen: Beneidet werden diejenigen, die keine Abzüge vom „Lohn“ erhalten haben, d.h. diejenigen, die regelmäßig und pünktlich am Praktikum und am Unterricht teilgenommen haben und bei denen die Rückmeldung aus den Praktikumsbetrieben positiv ist. Lernschwächen und schulische Leistung spielen dabei eine geringe Rolle. Eine andere Form der Belohnung ist die „Präsentation“. Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre in der Schule erarbeiteten Projektergebnisse öffentlich zu präsentieren. So wird das Projekt „Motivplatte“ alljährlich mit einer externen Ausstellung abgeschlossen, bei der sogar eine unabhängige Jury Preise vergibt. Projektergebnisse können immer - gegen Materialkostenerstattung - mit nach Hause genommen werden; auch ist es beliebt, solche Ergebnisse im Betrieb zu zeigen und begutachten zu lassen. Gleichwohl: Entscheidend bleibt für die Jugendlichen – trotz solcher Anreize – die realistische Aussicht, nach dem Berufsvorbereitungsjahr in Ausbildung zu wechseln – und möglichst in den ehemaligen Praktikumsbetrieb!

4. Wirkungen: Das Fallbeispiel „Andy“

Inzwischen (2003) haben 100 Schülerinnen und Schüler das BAVKA-Modell als Einstiegsmöglichkeit in eine betriebliche Ausbildung benutzt. 46 Jugendliche haben unmittelbar eine Berufsausbildung begonnen. Von diesen haben 39 Jugendliche eine Ausbildung erfolgreich absolviert (Rhein, 2003). Offenkundig liegt die Anzahl derer, die aus dem BVJ direkt in die Erstausbildung gehen, weit über dem statistischen Durchschnitt (ca. 10%). Erstaunlich ist auch, dass die Abbruchquote der Jugendlichen, die den Übergang vom BAVKA in die Ausbil-

derung geschafft haben, relativ gering ist. Den überraschend hohen Erfolg des Modells will ich an einer Fallbeschreibung verdeutlichen.

Andy¹ war beim Eintritt ins BAVKA 15 Jahre alt. Die Hauptschule hatte er ohne Abschluss verlassen, weil er – wie er sagte – „keinen Bock“ mehr auf Schule hatte. Vermutlich war sein schulisches Versagen ausschlaggebend für sein auffälliges Sozialverhalten: In der Hauptschule war der Jugendliche durch eine hohe Gewaltbereitschaft und zahlreiche handgreifliche Auseinandersetzungen aufgefallen. Zudem äußerte Andy, auch im Laufe des BAVKAs, immer wieder ausländergefeindliche Bemerkungen, die er – wie er andeutete – aus seinem familiären Umfeld übernahm. Die Bedeutung einer Berufsausbildung war Andy von Anfang an bewusst. Er erschien regelmäßig und pünktlich zum Unterricht und wies im BAVKA und in der anschließenden Ausbildung (Maler und Lackierer) kaum Fehlzeiten auf. In seinen Praktikums- bzw. Ausbildungsbetrieb konnte sich Andy gut integrieren. Er war zuverlässig und regelmäßig anwesend, wodurch er sich im Sozialgefüge des Betriebes Anerkennung verschaffen konnte. Schwierigkeiten bereiteten ihm im Verlauf der Berufsvorbereitung Fachmathematik, technisches Zeichnen und das notwendige Maß an Farbempfinden. In Absprache mit dem Ausbildungsbetrieb, dem Lehrerteam und der Agentur für Arbeit (bzw. einem zuständigen Träger) wurde eine Ausbildungsstelle vereinbart. Durch flankierende Maßnahmen (ausbildungsbegleitende Hilfen, regelmäßige Ausbildungsgespräche, Absprachen zwischen Betrieb und Schule) wurden der notwendige Kompetenzzuwachs und das Bestehen von Zwischen- und Abschlussprüfungen gewährleistet. Andy war nach dem BAVKA-Jahr gut auf den Betrieb vorbereitet. Zu Schwierigkeiten kam es an den Wochenenden, an denen er – oft unter starkem Alkoholeinfluss – durch gewalttätige Auseinandersetzungen, besonders mit Ausländern, auffiel. Obwohl die Vorfälle seine Zuverlässigkeit im Betrieb nicht beeinflussten, kam es im zweiten Ausbildungsjahre zu heftigen Differenzen mit dem Ausbildungsbetrieb, mit der Folge, dass Andy sein Ausbildungsverhältnis kündigte. Er wandte sich aber danach sofort an die Schulsozialarbeiterin. Sie konnte in gemeinsamen Gesprächen mit Ausbildern, Lehrerteam, Eltern und Andy selbst die Kündigung rückgängig machen und so den Bruch in Andys Werdegang verhindern. Andy beendete seine Ausbildung zum Maler- und Lackierer mit befriedigenden Leistungen; damit konnte auch der Sekundarabschluss I erreicht werden.

Es mag deutlich werden: Der besondere Stellenwert einer Ausbildung war Andy von Anfang an völlig bewusst. Dieses Wissen und seine „taktisch klugen“ Einstellungen trugen ohne Zweifel zum erfolgreichen Abschluss bei. Dennoch stellt sich die Frage, ob Andy ohne das einjährige betriebliche Praktikum und ohne den Kontext des BAVKA überhaupt die Möglichkeit gehabt hätte, einen Ausbildungsbetrieb zu finden und ihn von seinen Kompetenzen zu überzeugen. Nicht

¹ Name geändert

sein Abgangszeugnis oder sein Auftreten, sondern seine Zuverlässigkeit war einer der ausschlaggebende Faktoren für den Ausbildungsvertrag. Schon hier war das BAVKA als pädagogische Instanz zentral beteiligt. Und während der Ausbildungszeit spielten dann die flankierenden Maßnahmen eine bedeutende, vielleicht eine entscheidende Rolle: Die ausbildungsbegleitenden Hilfen, die enge Kooperation zwischen Lehrerteam und Ausbildungsbetrieb und das vertrauensvolle Verhältnis zur Schulsozialpädagogin konnten wesentlich zum Ausbildungserfolg beitragen. Projiziert man Andys Werdegang auf die bekannten Karrieremuster junger Menschen im Benachteiligtenbereich (Hiller 1994) so wird nachvollziehbar: Ein Abbruch der Ausbildung wäre für Andys weiteren Werdegang zur biographischen Katastrophe geworden.

5. Vorzüge und Grenzen des BAVKA-Modells

Ein erstes Resümee aus vier Jahren BAVKA muss noch unscharf und ungenau ausfallen. Dennoch machen viele Beteiligte darauf aufmerksam, dass positive Erfahrungen und zahlreiche Vorzüge überwiegen (vgl. Rhein 2003). Hier nur ein loser Rundgang durch die möglichen positiven Punkte:

- In erster Linie können *die Jugendlichen aus unserer Region* vom BAVKA profitieren. Durch die enge Kooperation aller Beteiligten, besonders auch durch die sozialpädagogische Betreuung, werden die Jugendlichen so unterstützt, dass sie ihren eingeschlagenen Weg fortsetzen und sich nicht bei Problemen entziehen, sondern lernen, diese zu be- und verarbeiten.
- Die Jugendlichen durchlaufen ein forderndes und auf lange Zeit angelegtes *betriebliches Praktikum* mit einer hohen Verbindlichkeit und können sich damit intensiv mit einem möglichen Ausbildungsbetrieb und dem angestrebten Beruf auseinandersetzen. Die darin liegende Perspektive ist für die Jugendlichen nachvollziehbar und auch tatsächlich erreichbar. Während der Praktika können die beruflichen Realsituationen deutlich motivierend wirken. Besonders schulmüden Jugendlichen und Schuleschwänzern (vgl. Gentner 2005, in diesem Band) wird so eine Möglichkeit geboten, sich außerhalb des ungeliebten schulischen Rahmens zu finden und das eigene Kompetenzspektrum zu erweitern.
- Durch den dauerhaften Kontakt zwischen Praktikant und evtl. späterem Ausbildungsbetrieb wird den Jugendlichen ein *biographisches Ziel* vor Augen geführt, auf das sie hinarbeiten können: einen Ausbildungsplatz und eine anschließende Ausbildung, die sogar neben den Gesellenbrief zu einem Sekundarabschluss I führen kann. Damit kann ein entscheidender Grundstein für den weiteren Berufsweg gelegt werden.

- Die Jugendlichen signalisieren, dass die betrieblichen Erfahrungen für den eigenen *Kompetenzzuwachs* wertvoll sind. Selbst wenn sie nicht in ein Ausbildungsverhältnis übernommen wurden, gaben die Praktika den Schülerinnen und Schülern wertvolle Orientierungshilfen. Die Förderung der Sozialkompetenzen – durch die Einbindung in betriebliche Strukturen – birgt da besondere Chancen.
- Die Jugendlichen des BAVKA, so die Erfahrungen der letzten Jahre, sind zu einem höheren Maße *motiviert*, als es in einem herkömmlichen BVJ der Fall ist. Die Schüler/innen fühlen sich besser integriert und in ihrer Persönlichkeit bestärkt. Durch die Erfahrung in den betrieblichen Abläufen, die z.B. auch andere Arbeitszeiten mit sich bringt, sind die Jugendlichen auch körperlich ausgeglichener und im Unterricht umgänglicher und konzentrierter.
- Die *handwerklichen Ausbildungsbetriebe* im Raum Neustadt können durch das Modell unbesetzte Ausbildungsstellen besetzen und damit einem befürchteten Fachkräftemangel (z.B. in der Bäckerinnung) entgegenwirken. Vorteilhaft für die Betriebe ist außerdem, dass in der Praktikumsphase für den Betrieb keine Kosten auftreten. Die Praktikumsbetriebe können zudem im Verlauf die Eignung des Jugendlichen für die Ausbildung abschätzen. Und: Nach Erwerb erster fachlicher Grundkenntnisse sind die jungen Leute im Praktikumsbetrieben schon produktiv einsetzbar. Die finanzielle Unterstützung während der Ausbildung und die Gewissheit, einen verbindlichen Ansprechpartner in der berufsbildenden Schule vorzufinden, hat schließlich viele Betriebsinhaber/innen überzeugt.
- Für die *berufsbildende Schule* ist deutlich geworden: Die Schülerinnen und Schüler sind im Vergleich zu anderen Berufsvorbereitungsjahren interessierter und im Unterricht konzentrierter. Es gibt weniger Disziplinprobleme und die Schüler zeigen im Vergleich zu anderen Klassen eine geringere Gewaltbereitschaft. Die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben erweist sich auch – über die Arbeit im BAVKA hinaus – als vorteilhaft für die vorhandenen Kooperationsstrukturen. Die interne Zusammenarbeit (Schulsozialpädagogin, beteiligte Lehrer/innen) hat inzwischen zu verbindlichen Lehrer- bzw. Klassenteams geführt, in denen man engagiert zusammenarbeitet und Hindernisse gemeinsam bewältigt.
- Für die *Agentur für Arbeit* heißt das BAVKA-Modell: Die Jugendlichen verbleiben in einem höheren Maße in der anschließenden Ausbildung, es entfallen somit weitere berufsvorbereitende Maßnahmen. Biographische Brüche, etwa weitere Schulbesuche oder Arbeitslosigkeit werden gemindert, da die Jugendlichen eine Erfolg versprechende Ausbildung absolvieren.

Neben solchen Vorzügen hat das BAVKA-Modell Grenzen, die bei der Entwicklung ähnlicher Modelle beachtet werden sollten. (1) Wichtig für die Kontinuität

des Modells ist es, dass das Berufsfeld, in dem das BAVKA durchgeführt wird, an der entsprechenden Schule auch im dualen System ausgebildet wird. Nur so kann mit Hilfe der durchgängigen Betreuung durch Sozialpädagoginnen bzw. – pädagogen eine Ausbildung ohne Brüche gewährleistet werden. (2) Grundsätzlich ist ein Transfer in die Breite von *regionalen Kapazitäten der örtlichen Ausbildungsbetriebe* abhängig. Stehen genügend kooperationsinteressierte Ausbildungsbetriebe mit zielgruppeneigneten Ausbildungsberufen zur Verfügung? Das Modell erfordert also eine intensive Beobachtung des regionalen Ausbildungsmarktes. Ohne verbindliche Absprachen mit zuverlässigen Kooperationspartnern und ohne die o.g. innerschulische sozialpädagogische Betreuung sind kaum Erfolge denkbar. Daher müssten solche Bedingungen geschaffen werden, wenn man einen Transfer überlegt. (3) Aktuell leidet das Modell unter den bundesweit bekannten zunehmend schlechten wirtschaftlichen Bedingungen der klein- und mittelständischen Betriebe. Einige der hiesigen traditionsreichen Familienbetriebe können keine lang- oder mittelfristige Personalplanung betreiben, sondern stellen schlicht Hilfskräfte aus Zeitarbeitsfirmen ein, um Engpässe zu überbrücken. BAVKA-Jugendliche, die innerbetrieblich individuelle Hilfen und persönliche Anleitungen benötigen, können unter solchen personellen und wirtschaftlichen Bedingungen nicht angemessen gefördert werden. Wie gesagt: Ein erfolgreicher Verlauf der Berufsvorbereitung und der Ausbildung hängt vom Engagement aller Beteiligten ab. Und wenn dann die Betriebe angesichts der schlechten wirtschaftlichen Bedingungen nicht mitziehen können, dann ist die Kernidee des Modells gefährdet.

6. Zum Abschluss

Insbesondere bei schulmüden Jugendlichen, so zeigen die Ergebnisse, wurden mit dem BAVKA-Modell gute Erfahrungen gemacht. Durch das Praktikum wurde für diese Gruppe der Jugendlichen eine Möglichkeit gefunden, einerseits die Schulpflicht zu erfüllen, andererseits die in ihren Augen unliebsame Schule nur relativ selten besuchen zu müssen. Somit bietet das BAVKA eine weitere Alternative im niedersächsischen Konzept einer BVJ-Einzelfallförderung gemäß § 67,5 NSchG, mit der Idee einer Betreuung der BVJ-Jugendlichen in außerschulischen Einrichtungen (vgl. Apel-Hieronymus, Bretschneider, Kobelt 2005, in diesem Band). Die Jugendlichen selbst, so zeigen zahlreiche Biographien, haben während des BAVKA einen Erfahrungsschatz in einem betrieblichen Alltag gesammelt, den die Schule nicht vermitteln kann. Die Heranwachsenden lernen, sich in betriebliche Abläufe zu integrieren und erkennen, dass die von den Betrieben geforderten „Arbeitstugenden“ in der betrieblichen Realität häufig ausschlaggebender sind als z. B. ein fehlender Hauptschulabschluss. Dieser Ansatz einer betrieblichen Berufsvorbereitung und -ausbildung benachteiligter Jugendlicher sollte unbedingt verstärkt werden. Im Kontext solcher Modelle, die Modularisie-

rung oder Teilqualifizierung (Qualifizierungsbausteine, Kloas 1995) vorsehen, kann das Modell BAVKA – zumindest in strukturell geeigneten ländlichen Regionen – eine Nische ausfüllen, die den Ansprüchen gerade des Handwerks entgegen kommt.

Bedingt durch die verringerten Fördermöglichkeiten für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler durch die Agentur für Arbeit wird auch den berufsbildenden Schulen zunehmend die Verantwortung übertragen, benachteiligte Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Eine erfolgreiche Umsetzung dieses Bildungsauftrages eröffnet an der Schwelle zwischen allgemeinbildender Schule zur schulischen Berufsvorbereitung einen größeren Handlungsbedarf: Eine berufsbildende Schule wird zum Dienstleister für eine wachsende Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Neue Konzepte sind demzufolge erforderlich und müssen erprobt werden² Die Erprobung zeigt, dass das Modell BAVKA ein individueller Förderansatz ist, dessen Erfolg entscheidend davon abhängt, wie es gelingt, Voraussetzungen und Erwartung der benachteiligten Jugendlichen mit den Voraussetzungen und Erwartungen der Betriebe in Einklang zu bringen.

Mit den vorhandenen schulischen Strukturen kann das BAVKA diese Aufgabe erfüllen – zumindest für einen Teil der Jugendlichen. Für das Bemühen um die benachteiligten Jugendlichen wurde das Modell der berufsbildenden Schulen Neustadt am Rübenberge im Jahr 2002 mit dem niedersächsischen Innovationspreis „Goldene Treppe“ ausgezeichnet.

Literatur

- Apel-Hieronymus, A./ Bretschneider, S./ Kobelt, K. (2005): Einzelfallförderung im Niedersächsischen Berufsvorbereitungsjahr - eine Aktenanalyse. In: Bojanowski, A., Ratschinski, G., Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits - Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, Bertelsmann
- Bundesministerium für Arbeit (Hrsg.) (2001): Lebenslagen in Deutschland - Erster Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. <http://www.bma.bund.de/sicherung/armutsbericht>, Berlin 2001
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn

² Z.B. zweijähriges Berufsgrundbildungsjahr in Kooperation mit der allgemeinbildenden Schule (Modell der BBS Neustadt a. Rbge.). Ziel ist es dabei u.a. den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsschule zu erleichtern und eine Berufsorientierung frühzeitig zu gewährleisten.

- Gentner, Cortina (2005): Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Bericht aus dem Modellprojekt „Auf Kurs“ an der Produktionsschule BuntStift Kassel e.V. In: Bojanowski, A./ Ratschinski, G./ Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits - Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, Bertelsmann
- Gericke, Thomas (2003): Duale Ausbildung für Benachteiligte; Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben, Übergänge in Arbeit. Bd. 3, DJI, München, S. 9 ff., S. 135 ff.
- Hiller, Gotthilf G. (1994): Lebenslagen und Zukunftsperspektiven von Jugendlichen der unteren Bildungsgänge im veränderten Deutschland. Herausforderungen für Schule, Sozial- und Berufspädagogik. In: bildung & wissenschaft, 12/1994, S. 17-25
- Kloas, P.-W. (1995): Qualifizierung in Beschäftigung - neue Ansätze zur beruflichen Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 24, H.2
- Krafeld, F.J. (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen, S.154 ff.
- Nicaise, I./ Bolens, J. (2000): Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapier 5/2000. Deutsches Jugendinstitut, München, S. 45
- Rhein, Joachim (2003): Berufsabsilbungsvorbereitung und duale kooperative Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher (BAVKA). In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste 12/2003, S. 1575-1604
- Schiefele, U./ Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: ZS für Päd. Psych. 1994, S.1–13
- Schmidt, Mareike (Hrsg.) (2002): Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit – Praxismodelle. DJI, Leipzig
- Straßer, Peter (2005): Wege zum Verstehen - reflektiertes Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: Bojanowski, A./ Ratschinski, G./ Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, Bertelsmann
- Tessaring, Manfred (1993): Beschäftigungsperspektiven von Personen ohne Berufsausbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluss. Bonn

Einzelfallförderung im Niedersächsischen Berufsvorbereitungsjahr – Eine Aktenanalyse

Anne Apel-Hieronymus, Sabine Bretschneider & Kai Kobelt

1. Einleitung: Zum Forschungskontext

Heranwachsende, die bereits aufgrund ihrer Familiensituation oder ihrer kulturellen Herkunft benachteiligt sind und in der Schule vorwiegend Misserfolgs-Erfahrungen machen, sind den gestiegenen Anforderungen beim Übergang ins Berufsleben vielfach nicht gewachsen. Gemäß aktuellen Zahlen ist davon auszugehen, dass es bis in die nächste Dekade hinein eine Vielzahl junger Heranwachsender geben wird, „die spezifischer Förderung bedürfen, um ihre Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt zu vermeiden und um ihnen eine gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Diese Jugendlichen sind durch traditionelle Angebote der beruflichen Förderung nicht erreichbar“ (Bojanowski 1996, 28). Neue Wege der individuellen Förderung müssen beschritten werden, die insbesondere in der außerschulischen Berufsbildung eingesetzt werden. In der pädagogischen Fachliteratur hat sich dafür der Terminus „Individualisierung“ durchgesetzt (Baudisch 2002, 18).

Das pädagogische Prinzip der Individualisierung richtet sich nicht auf bestimmte Maßnahmentypen für bestimmte Zielgruppen, sondern setzt auf die verstärkte Orientierung auf die Person. Für benachteiligte Jugendliche, mit ihren ganz unterschiedlichen persönlichen Lebensschicksalen, mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten gibt es kein pädagogisches „Patentrezept“, dessen man sich einfach bedienen könnte. Denn „jeder junge Mensch fühlt und denkt, lernt und arbeitet anders; jede/r bringt unterschiedliche Verhaltensweisen, Begabungen, Probleme, Interessen, Abneigungen und individuelle Lernblockaden mit (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002, 138). Die Erkenntnis, dass sich eine Gruppe von Lernenden aus sehr verschiedenen Individuen zusammensetzt, macht Förderkonzepte notwendig, die gezielt auf die Individuen eingehen. „Nur durch den Blickwinkel auf das zu fördernde Individuum kann man der Heterogenität der Zielgruppe mit ihren unterschiedlichen Problemlagen und Entwicklungsanforderungen wirklich gerecht werden“ (ebenda). Ein zentrales Element in der Umsetzung dieses Prinzips ist die *individuelle Förderplanung*.

Die wesentlichen Ansätze der individuellen Förderplanung erläutert Lippegauß so: „Die geforderte individuelle Förderung geht davon aus, dass unterschiedliche Menschen unterschiedlicher Förderung bedürfen, um sich in einer Maßnahme

oder Förderung positiv zu entwickeln. Jede/r von ihnen bringt eine ganz persönliche Lebensgeschichte, individuelle Neigungen und Begabungen, aber auch entwicklungs-hemmende Erfahrungen mit. Diese Voraussetzungen müssen untersucht und erkannt werden, um darauf eine jeweils anders geartete Förderung aufzubauen, die den individuellen Bedürfnissen entspricht“ (Lippegaus 2003, 2). Die individuelle Förderplanung macht also die individuellen Gegebenheiten jedes einzelnen Jugendlichen zum Ausgangspunkt der Förderplanung.

In unserem Beitrag soll die „Einzelfallbezogene Förderung“ als ein Ansatz der individuellen Förderung von benachteiligten Jugendlichen in der berufsbildenden Schule näher untersucht werden. Grundlage dieser „Einzelfallbezogenen Förderung“ ist der § 67 Abs. 5 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG), wonach benachteiligte Jugendliche ihre Schulpflicht durch den Besuch einer „anderen Einrichtung“ erfüllen können. Dieser individuelle Förderansatz bietet schulpflichtigen, aber „schulmüden“ Jugendlichen die Chance, ihre Schulpflicht außerhalb der Schule abzuleisten. Sie erhalten somit die Möglichkeit sich selbst, ihre Leistungsbereitschaft und Integrationsfähigkeit in einer betrieblichen Situation auszuprobieren und zu überprüfen.

Im Rahmen eines Projektseminars haben wir 38 Einzelfallakten (Förderpläne) von 30 Schülern und 8 Schülerinnen des schulischen Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) eines niedersächsischen Bezirks aus dem Schuljahr 2002/2003 systematisch ausgewertet. Das Hauptanliegen unserer Arbeit war herauszufinden, welche Aspekte und Faktoren für den erstaunlich hohen Erfolg dieser individuellen Fördermaßnahmen sprechen. Die Untersuchungsergebnisse geben unseres Erachtens wertvolle Hinweise und Anregungen sich mit verschiedenen Aspekten der individuellen Förderplanung intensiver auseinander zu setzen. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse Anlass, über die Rolle schulischen Lernens im Rahmen des BVJ nachzudenken.

2. Der einzelfallbezogene Förderplan auf der Grundlage des § 67, Abs. 5 des Niedersächsischen Schulgesetzes

Die individuelle Förderung schulpflichtiger Jugendlicher mit besonderem sozialpädagogischen Förderbedarf kann gemäß § 67 Abs. 5 NSchG generell durch eine *Jugendwerkstatt*, die auf eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit vorbereitet, erfüllt werden. Ausdrücklich wird festgehalten, dass eine außerschulische Förderung nur in besonderen Ausnahmefällen in „*anderen Einrichtungen*“ (z.B. Betriebe, soziale Institutionen, öffentliche Einrichtungen und Volkshochschulen) zulässig ist, wenn diese ebenfalls auf eine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorbereiten.

Nach Auskunft aus dem niedersächsischen Kultusministerium bietet der § 67 Abs. 5 NSchG besondere Möglichkeiten, aus dem BVJ heraus individualisierende Fördermaßnahmen zu realisieren. Solche weitgehenden schulischen Individualisierungsmaßnahmen sind unseres Wissens in keinem anderen Bundesland vorhanden. Der § 67 Abs. 5 NSchG ist seit dem Dezember 1997 in Kraft. Während in den ersten Jahren nur wenig von seinen Möglichkeiten gebrauch gemacht wurde, sollen die durchgeführten Fördermaßnahmen im schulischen BVJ in den letzten Jahren signifikant zugenommen haben. Unsere Analyse betrachtet somit nicht eine exotische pädagogische Ausnahmepraxis, sondern ein an Bedeutung zunehmendes Stück Realität der schulischen Berufsvorbereitung.

§ 67 Schulpflicht im Sekundarbereich II „(5) Jugendliche, die nicht in einem Berufsausbildungsverhältnis stehen und in besonderem Maße auf sozialpädagogische Hilfe angewiesen sind, können ihre Schulpflicht durch den Besuch einer Jugendwerkstatt erfüllen, die auf eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit vorbereitet. Die Schulbehörde kann in besonders begründeten Ausnahmefällen auch die Erfüllung der Schulpflicht durch den Besuch einer anderen Einrichtung mit der in Satz 1 genannten Aufgabenstellung gestatten. Die Erfüllung der Schulpflicht erfolgt auf der Grundlage eines einzelfallbezogenen Förderplans, der von der Jugendwerkstatt oder der anderen Einrichtung und von derjenigen berufsbildenden Schule gemeinsam aufzustellen ist, die von der Schülerin oder dem Schüler zu besuchen wäre. Der Förderplan bedarf der Genehmigung durch die Schulbehörde.“
(§67 NSchG i. d. F.v. 29.4.2004)

Die individuelle Förderung im Rahmen des § 67 Abs. 5 NSchG muss in jedem Fall individuell begründet werden. Für die Begründung muss gemeinsam mit dem Maßnahmenträger ein einzelfallbezogener Förderplan erstellt werden, der durch die Schulbehörde genehmigt werden muss.

Der Förderplan muss Aussagen über die Gründe und Ziele der Förderung enthalten, die vorgesehenen Arbeitsbereiche benennen und die Durchführung der individuellen Förderung aufzeigen.

Nach Abschluss der Förderung ist die Durchführung zu dokumentieren, indem der Verlauf der individuellen Förderung in Hinblick auf die Erreichung der Zielsetzung evaluiert wird und Angaben über die kurz- und mittelfristige weitere Entwicklung des Jugendlichen gegeben werden.

3. Die Förderpläne

Basis unserer Studie sind 38 Akten eines niedersächsischen Bezirks eines Schuljahres. Die individuellen Fördermaßnahmen wurden von zwölf verschiedene berufsbildende Schulen durchgeführt, die von einem bis zu elf Förderanträgen

pro Schule gestellt haben. Für 38 Akten liegen uns 28 Abschlußberichte (von 21 Teilnehmern und 7 Teilnehmerinnen) vor. In 10 Fällen fehlen die abschließenden Berichte und damit die Aussage über Erfolg oder Misserfolg der Maßnahme.

Den Förderplänen dieser Akten liegen zwei verschiedene Formatvorlagen zugrunde. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle wird die Vorlage A verwendet. In 15 Fällen (vier Schulen) wurde die Vorlage B verwendet.

In der Vorlage A werden der bisherige Werdegang des Schülers sowie seine außerschulische Situation beschrieben. Ebenfalls soll sich der Schüler auch hinsichtlich seines Verhaltens, seiner Ausdauer, seiner Leistung und seiner beruflichen Vorstellungen selbst einschätzen. Die individuelle Entwicklung des Jugendlichen wird sowohl mit biographischen Aussagen als auch mit einer Selbsteinschätzung des Jugendlichen nachgezeichnet. Die Formatvorlage A gibt somit Stichworte, um ein ganzheitliches Bild des Jugendlichen mit objektivierbaren und subjektiven Elementen zu zeichnen und die individuellen Züge hervorzuheben. Sodann werden die Gründe und Ziele der Förderung sowie die Dauer und Kooperationspartner genannt. Ebenfalls finden sich Hinweise für die Gliederung des Abschlussberichtes (Verlauf der Förderung, Auswertung, durchgeführte Besuche).

Während die Formatvorlage A (siehe Tabelle 1) einen zusätzlichen Schwerpunkt auf die Entwicklung des Jugendlichen legt, legt die Formatvorlage B ihr Hauptgewicht auf den Förderprozess. In den Punkten I – III werden lediglich einige Daten (z.B. persönliche Angaben, Schulbesuch, Klasse) aufgenommen. Unter Punkt IV der Vorlage B „Begründung der Maßnahme“ werden a) die Gründe und b) die Ziele der Förderung erhoben. Jedoch wurden hier sehr häufig (in 11 von 15 Akten) sowohl unter a) als auch unter b) Ziele aufgeführt, während auf Gründe für die Förderung wenig eingegangen wird. Die Formatvorlage B berücksichtigt Kooperationen (Punkt V) und detailliert die Durchführung der individuellen Förderung (Betreuung, Verlauf, Auswertung, Perspektiven).

Bei der Auswertung der Akten ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass neben unterschiedlichen Formatvorlagen die Förderpläne auch von verschiedenen Verantwortlichen erstellt wurden. So differiert in den einzelnen Akten die Ausführlichkeit. Es werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und unterschiedliche Kriterien zur Beschreibung der Jugendlichen verwendet. Bei einer Schule fallen z.B. immer wiederkehrende Wortlaute bei der Formulierung der Maßnahmenbegründung und der Förderziele auf. Die Dokumentationen der Fördermaßnahmen unterscheiden sich stark in der Art der Formularvorlage, in der Ausführlichkeit der Informationen und in der Form der Ausführung durch die Schule.

Für die Analyse konnte nur das herangezogen werden, was in den Akten aufgeführt ist. Einflüsse, Prozesse oder zwischenmenschliche Beziehungen, die in den

Akten nicht beschrieben wurden, fanden so auch nicht den Weg in unsere Auswertung. Ebenfalls muss darauf hingewiesen werden, dass die Datenbasis relativ klein ist, um verallgemeinerungsfähige Aussagen treffen zu können. Diese Analyse versteht sich als ein erster Ansatz, Fördermaßnahmen wie diese nach § 67 Absatz 5 NSchG zu evaluieren, erste „Landmarks“ zu setzen und damit Hinweise bzw. Anregungen für weiter- und tieferführende Studien zu geben.

Zwei Beispiele, die aus den Akten zusammengestellt wurden:

Julia, 16 Jahre, ist das dritte von insgesamt 5 Kindern. Sie musste sich bereits wegen Körperverletzung und Ladendiebstahl vor Gericht verantworten. Julia verließ die Hauptschule in der 8. Klasse. Im BVJ störte sie den Unterricht, hatte erhebliche Konflikte mit den Lehrern und schwänzte häufig. Da Julia Fleischiereifachverkäuferin als Berufsziel nannte, wurde ihr angeboten, das Förderpraktikum in dieser Branche zu absolvieren. Sie sollte sich an Arbeitsstrukturen gewöhnen, ihre Persönlichkeit stabilisieren, im Team arbeiten lernen und Vorgesetzte akzeptieren. In der ersten Zeit ging Julia motiviert, regelmäßig und pünktlich zur Arbeit und fügte sich gut in die betrieblichen Strukturen ein. Bei weiterem positiven Verlauf wäre ihr eine Ausbildungsstelle angeboten worden. Nach den Ferien fehlte allerdings Geld in der Kasse, das nur Julia genommen haben konnte. Das Praktikum wurde abgebrochen.

Victor, 18 Jahre, ist Adoptivkind. Seine Eltern leben getrennt und Victor lebt bei seiner schwer kranken Mutter, die sich nicht adäquat um ihn kümmern kann. Er hat wenig soziale Kontakte und verbringt die meiste Zeit in der Wohnung. Er verließ die Hauptschule ohne Abschluss und verweigerte im BVJ jede Teilnahme. Wegen Schulschwänzen begab er sich in psychotherapeutische Behandlung, die zwar seine Persönlichkeit stabilisieren konnte, aber seine inneren Blockaden gegenüber „Schule“ nicht überwinden konnte. Da seine labile Psyche den Anforderungen eines „normalen“ Betriebes wahrscheinlich nicht stand gehalten hätte, wird ihm eine Arbeit als Hausmeister in einem Gemeindehaus angeboten. Hier sollte er sich an regelmäßige Arbeitsstrukturen und arbeiten im Team gewöhnen, sowie seine Persönlichkeit stabilisieren. Anfangs musste er sich an die relativ vielen Kontakte mit Menschen und die neuen Arbeitsstrukturen gewöhnen. Kleine Erfolgserlebnisse steigerten aber seine Motivation und er wurde immer leistungsfähiger. Am Ende der individuellen Fördermaßnahme war er in der Lage, regelmäßigen und selbstständigen Tätigkeiten nachzugehen und Dinge des alltäglichen Lebens (z.B. Einkaufen) zu bewältigen, die ihm vorher nicht möglich waren.

Formatvorlage A	Formatvorlage B (gemäß der Materialien – Handlungskompetenzen im BVJ , Anlage 23 und 24)
<p>Förderplan</p> <p>Persönliche Daten des Schülers</p> <p>A. Situation des Schülers</p> <p>Bisherige schulische Situation</p> <p>a) abgebende Schule</p> <p>b) Ansprechpartner, Telefon</p> <p>c) Werdegang des Schülers, Verlauf des Schulbesuches</p> <p>Außerschulische Situation</p> <p>Selbsteinschätzung</p> <p>a) Verhalten</p> <p>b) Ausdauer</p> <p>c) Leistung</p> <p>d) berufliche Vorstellung</p> <p>B. Gründe für eine individuelle Förderung</p> <p>C. Maßnahmeplan</p> <p>Ziel der Förderung</p> <p>Geplante Dauer der Förderung</p> <p>Geführt in Klasse</p> <p>Klassenlehrerin</p> <p>Kooperationspartner</p> <p>Abschlussbericht</p> <p>Verlauf der individuellen Förderung</p> <p>Auswertung</p> <p>Besuche in der Praktikumsstelle und Beratungsgespräche durchgeführt am:</p>	<p>Förderplan (Anlage 23)</p> <p>Angaben zur verantwortlichen berufsbildenden Schule</p> <p>Angaben zum Schüler</p> <p>- Zuletzt besucht Schule</p> <p>- Klasse</p> <p>- Ansprechpartner</p> <p>Fördereinrichtung</p> <p>- Name der Einrichtung etc,</p> <p>- Förderzeitraum</p> <p>Begründung der Maßnahme</p> <p>a) Gründe für die individuelle Förderung</p> <p>b) Ziele der Förderung</p> <p>c) Arbeitsbereiche / Einsatzgebiete</p> <p>Absprachen zur Kooperation – Planung der Betreuung/Beratung</p> <p>Durchführung der individuellen Förderung (Anlage 24)</p> <p>Betreuungsgespräche durchgeführt am: durch:</p> <p>Verlauf der individuellen Förderung</p> <p>Auswertung der Fördermaßnahme</p> <p>Perspektiven (Planung anschließender Maßnahmen)</p>

Tabelle 1: Übersicht über die in Förderplänen verwendeten Formatvorlagen

4. Der Förderprozess

Jugendliche, für die individuelle Fördermaßnahmen beantragt werden, sind ausnahmslos stark verhaltensauffällig und verfügen nur über ein geringes Selbstwertgefühl. Sie haben in der Regel Probleme im Sozialverhalten oder sind aggressiv bzw. extrem introvertiert oder zurückgezogen, haben alkohol- oder andere Drogenprobleme, sind manchmal kriminelle Serientäter und/oder haben große Schwierigkeiten sich in die Gruppe der Gleichaltrigen zu integrieren.

Die Begründungen für den Antrag nehmen diese Auffälligkeiten zum Teil auf und verbinden sie mit Entwicklungsbeschreibungen und schulisch-pädagogischen Ansprüchen.

Bei den meisten Jugendlichen wird angeführt, dass ein weiterer Schulbesuch zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinen Sinn mehr macht, da das Thema „Schule“ für diese Jugendlichen zum größten Teil negativ besetzt ist (12 Nennungen) (Tabelle 2). Als weitere Begründung wird genannt, dass sie in der Schule nicht mehr ausreichend gefördert werden können (11 Nennungen). Die „Schulmüdigkeit“ oder auch „Schulunlust“ ist gepaart mit massiven Störungen und auffälligem Verhalten (9 Nennungen). Viele dieser Jugendlichen haben außerdem individuelle Probleme in der Familie, im Freundeskreis usw. und verkehren zum Teil im kriminellen und gewalttätigen Milieu (8 Nennungen). Einige bekunden auch ein eigenes Interesse am praktischen Arbeiten im Betrieb (5 Nennungen). Als Gründe werden außerdem psychische Belastungen (7 Nennungen), mangelnde Sozialkompetenz (5 Nennungen), unterdurchschnittliche Leistungen (3 Nennungen), Sprachschwierigkeiten (2 Nennungen) und schwere persönliche Probleme (2 Nennungen) genannt.

Diesen Jugendlichen soll eine Alternative zur Schule angeboten werden, die sie auf eine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorbereitet. Dazu müssen vor Beginn der Maßnahme Ziele festgelegt werden, die während der Förderung konkretisiert oder gegebenenfalls verändert werden können.

Zwei Förderziele wurden in den untersuchten 38 Akten besonders häufig genannt: „Entwicklung und Verbesserung der Sozialkompetenz“ (36 Nennungen) und „Findung und Stabilisierung der Persönlichkeit“ (27 Nennungen) (Tabelle 3).

Das erste Förderziel „Sozialkompetenz“ umfasst u.a. das Erlernen von Konfliktlösungsmöglichkeiten (10 Nennungen), die Integration in den betrieblichen Alltag (Teamfähigkeit) (10 Nennungen) und die Stärkung des Arbeits- und Sozialverhaltens (10 Nennungen) der Jugendlichen. Beim zweiten Ziel, „Stärkung der Persönlichkeit“, werden die Steigerung des Selbstwertgefühls (14 Nennungen) und

die Bildung einer gesicherten Identität (13 Nennungen) als bedeutende Ziele der Förderung genannt.

- Schulumüde (12)
- Kann in der Schule nicht ausreichend gefördert werden (11)
- Verhaltensauffällig (9)
- Individuelle Probleme (Familie, Freundeskreis, Kriminalität, Gewalt) (8)
- Psychologischer Test (Reifezustand, psychische Belastung) (7)
- Eigenes Interesse an Betriebspraktikum (5)
- Fehlende Sozialkompetenz (5)
- Unterdurchschnittliche Leistungen (3)
- Schwere persönliche Probleme (2)
- Sprachschwierigkeiten (2)

Tabelle 2: Genehmigungsründe für die individuelle Förderung (Aus 38 Einzelfallakten, Klammerwerte sind die Anzahl der Nennungen, Mehrfachnennungen sind möglich.)

Weitere Ziele sind das Erlernen von „geregelten und festen Strukturen“, „berufliche Erprobung und Orientierung“ (je 22 Nennungen). Ebenfalls soll die allgemeine Motivation des Jugendlichen gestärkt (12 Nennungen) und das soziale Umfeld (5 Nennungen) stabilisiert werden. Auch eine „langsame“ Rückführung an die Schule (5 Nennungen), die Festlegung und das Ausgleichen von Entwicklungsdefiziten (4 Nennungen) und psychische Entlastung durch eine in Kleingruppen intensive Betreuung (1 Nennung) werden als Förderziel in den Akten genannt.

Unseres Erachtens müssten die Betriebe mit der Umsetzung und Erfüllung dieser genannten Ziele zum größten Teil überfordert sein. Sie haben in der Regel keine sozialpädagogisch geschulten Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen und ebenfalls selten die zeitlichen Möglichkeiten, um intensiv auf die Jugendlichen einzuwirken.

Warum wurden trotzdem 68 % der Maßnahmen mit Erfolg beendet?

Sozialkompetenz entwickeln: (36)	Konfliktfähigkeit, Erlernen von Konfliktlösungsmöglichkeiten (10) Teamfähigkeit, Integration in den betrieblichen Alltag (10) Arbeits- und Sozialverhalten entwickeln und stärken (10) Akzeptanz von Autoritäten, Umgang mit Autoritätsproblemen (5) Verantwortungsbewusste Ausführung von Arbeiten (1)
Persönlichkeitsfindung- und Stabilisierung: (27)	Steigerung des Selbstwertgefühls (Selbstvertrauen) (14) Bildung einer gesicherten Identität, Stabilisierung der Persönlichkeit (13)
Geregelte feste Strukturen: (22)	Gewöhnung an betriebliche Arbeitsprozesse (Regelmäßigkeit) (10) Wieder Spaß an geregelten Tagesablauf finden (7) Geregelten Tagesablauf durchhalten (5)
Berufliche Erprobung- und Orientierung: (22)	Berufliche Orientierung (14) Erlangen von berufl. Grundkenntnissen, Erprobung handwerklicher prakt. Fähigkeiten und Fertigkeiten (5) Entwicklung neuer Perspektiven (3)
Motivation: (12)	Positive Einstellungen zur Lebensbewältigung (8) Motivation soll gestärkt werden (3) Rückführung zur berufl. Motivation (1)
Soziales Umfeld stabilisieren: (5)	Persönliche Lebensumstände stabilisieren (2) Schaffung eines neuen sozialen Umfeldes, Reduzierung problematischer Kontakte (2) Stärkung der familiären Situation (1)
Rückführung an die Schule – langsam: (5)	
Defizite feststellen: (4)	Entwicklungsdefizite ausgleichen (2) Aufschluss über konkrete Defizite und Schwächen (2)
Psychische Entlastung durch Kleingruppen und intensive Betreuung: (1)	

Tabelle 3 : Übersicht der Förderziele der individuellen Förderung (aus 38 Einzelfallakten, Klammerwerte sind die Anzahl der Nennungen, Mehrfachnennungen sind möglich.)

Die „Aktenlage“ reicht nicht aus, um eine eindeutige Antwort zu geben. Wir vermuten allerdings, dass eine Kombination aus mindestens vier Bedingungen wesentlich zum Gelingen der Fördermaßnahme beitragen:

1. Das individuelle Angebot und die individuelle Auswahl aus einer großen Palette von Möglichkeiten: Die Jugendlichen arbeiteten überwiegend ein halbes Jahr und länger in einem, seltener in zwei Betrieben (26 von 38 Nennungen). Bei der Betrachtung der Betriebe und Einrichtungen, in denen die Jugendlichen ihr Praktikum absolviert haben, fällt die bunte Palette verschiedener Betriebe auf. Dies ist auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Jugendlichen zurückzuführen. Ihre Wünsche wurden von den Schulen in der Regel berücksichtigt und schlugen sich in der Breite der Angebote nieder.
2. Die Übereinstimmung zwischen Wunsch und Praktikumsplatz: Die Gegenüberstellung von Praktikumswunsch und Erfolg bzw. Misserfolg der Förderung verdeutlicht, dass ein Praktikum in den meisten Fällen positiv verlief, wenn der Praktikumsplatz dem Wunsch des Jugendlichen entsprach (Tabelle 4).

Übereinstimmung Wunsch – Praktikumsplatz	Insg. ^{positiv}	Insg. ^{negativ}	Gesamt
Übereinstimmung	11	4	15
Nichtübereinstimmung	1	1	2
Ohne Wunsch	1	2	3
Ohne Angaben	6	2	8
	19	9	28

Tabelle 4: Praktikumerfolg in Abhängigkeit der Übereinstimmung von Wunsch und Praktikumsplatz

3. Regelmäßige Betreuung durch die Schule: Während des Förderpraktikums werden die Jugendlichen von der Schule betreut, die einen ständigen Kontakt über die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer bzw. der Sozialarbeiterin/ dem Sozialarbeiter zu der „anderen Einrichtung“ (Jugendwerkstatt oder Betrieb) unterhält. Insgesamt betrachtet zeigte sich, dass eine regelmäßige und kontinuierliche Betreuung während des Förderzeitraums durch die Schule den Erfolg des Förderverlaufs positiv zu unterstützen und zu beeinflussen scheint. So haben die Betreuungspersonen in vierzehn Einzelfallakten regelmäßige und kontinuierliche Betreuungsgespräche (ca. alle 4 Wochen) mit dem Jugendlichen in seinem Betrieb geführt. Davon sind elf individuelle Fördermaßnahmen als positiv bewertet worden (Tabelle 5). Andererseits fällt auf, dass der Betreuungsprozess je nach Schule unterschiedlich durchgeführt (Kontinuität, Intensität und Häufigkeit) und

Praktikumsbetriebe aus den Akten: Klärwerk der Gemeinde; Hotel/Restaurant; Gartenbaubetrieb; Straßen- u. Tiefbau; Werkstätten und Einrichtungen einer Bildungseinrichtung; Bäckerei; Werkstatt für Behinderte; AA – Lehrgang, Fachwerkstatt CNC Technik; Druckerei und Verlag; Dienstleistungsunternehmen (Vater); Autowerkstatt; Arbeit bei Hausmeister einer Gemeinde; Floristikbetrieb; Postenbörse; Gummi- u. Metallbetrieb; Lagerarbeiten; Baufirma; Bauhilfsarbeiten; Soziale Einrichtung Hauswirtschaft und Technik; Heizung- u. Sanitärbetrieb; Soziale Einrichtung Bau ,Renovierung; Bekleidungsfiliale; Autohaus; Montagebaufirma; Tiefbaufirma, Abbruch, Entsorgung; Christliche Gemeinde - Kinderbetreuung; Studentenwerk; Fernsehwerkstatt; Kommunikationselektronikfirma; Landwirtschaftlicher Betrieb; Friseursalon

dokumentiert wird (11 Akten ohne Angaben). Wegen der hohen Bedeutung der schulischen Betreuung während der individuellen Förderung wäre es interessant zu erfahren, warum und wie Betreuungsgesprächen geführt wurden, welche Personen an den Gesprächen beteiligt waren und welche Auswirkungen die Betreuungstermine auf den gesamten Förderprozess hatten. Leider finden sich zu diesem Themenkomplex keine Hinweise in den Akten.

Bei **positiver** Förderplanbewertung:

alle 4 Wochen Betreuungsgespräche (11)

keine Angaben (6)

unregelmäßige und seltene Betreuungsgespräche (2)

Bei **negativer** Förderplanbewertung:

keine Angaben (5)

alle 4 Wochen Betreuungsgespräche (3)

unregelmäßige und seltene Betreuungsgespräche (1)

Tabelle 5: Übersicht der Betreuungstermine der individuellen Förderung (Aus 38 Einzelfallakten, Klammerwerte sind die Anzahl der Nennungen, Mehrfachnennungen sind möglich.)

4. Die Betriebe sind schlicht eine Alternative zur Schule: Vielleicht zum ersten Mal in ihrer Lebenserfahrung erhalten die Jugendlichen individuelle Aufmerksamkeit (seitens der Betriebe, in denen sie tätig sind und seitens der schulischen Betreuungsperson) und erfahren unmittelbare persönliche Selbstwirksamkeit, indem sie sich in ernsthafte, erwerbsarbeitsnahe Tätigkeiten hineinfinden und Erfolge sehen.

Ist die Maßnahme abgeschlossen, muss sie abschließend durch die Betreuungsperson in einem Kurzbericht bewertet werden. Es ist eine Aussage darüber vorzunehmen, ob die geplante Fördermaßnahme entsprechend der Zielsetzung umgesetzt werden konnte (Materialien Handlungskompetenz im BVJ 2003, 61).

Von den untersuchten 28 Fördermaßnahmen mit Abschlussbericht wurden 19 Maßnahmen (15 männl., 4 weibl. Teilnehmer) (68%) als erfolgreich und 9 (32%; 6 männl., 3 weibl. Teilnehmer) als nicht erfolgreich eingestuft.

Wir untersuchten, was bei der Auswertung der Förderpläne als Erfolg bzw. Misserfolg gewertet wurde. Die erworbenen Fähigkeiten und Verhaltensweisen der benachteiligten Jugendlichen wurden von uns in ihren Formulierungen und Häufigkeiten der Nennung erfasst und eigenen Oberthemen zugeordnet (Tabelle 6).

Der Vergleich mit den vorher festgelegten Förderzielen (Tabelle 3) zeigt weitgehende Übereinstimmung. So wird das Kriterium „Entwicklung von Sozialkompetenz“, das als Förderziel am häufigsten genannt wurde, auch bei der abschließenden Bewertung der Maßnahme als erreichtes Ziel am häufigsten (20 Nennungen) angegeben.

Bei den Kriterien „Gewöhnung an feste Strukturen“ (17 Nennungen), „Stabilisierung der Persönlichkeit“ (11 Nennungen) und Entwicklung von „Motivation“ (15 Nennungen) verhält es sich ähnlich. Kleine Differenzen ergeben sich bei den Kriterien „Defizitbestimmung“ (11 Nennungen) und „Verhaltensänderung stattgefunden“ (7 Nennungen), die deutlich häufiger genannt werden, als bei den Förderzielen. Erstaunlicherweise ist die „berufliche Integration“ (6 Nennungen) selten explizit erfolgreich gefördert worden.

Nicht erfolgreiche Fördermaßnahmen wurden am häufigsten damit begründet, dass diese Jugendlichen keine regelmäßige Struktur durchgehalten haben (14 Nennungen), wie z.B. nicht regelmäßig und pünktlich am Arbeitsplatz erschienen, ihr Praktikum frühzeitig abgebrochen oder wieder in alte Strukturen verfallen sind. Auch mangelnde soziale Kompetenzen (8 Nennungen) wie z.B. fehlende Kritikfähigkeit und Teamfähigkeit werden als Begründung für eine gescheiterte Maßnahme aufgeführt.

Einige wenige Förderprozesse verliefen allerdings nicht eindeutig, da sie zwar einerseits mit einem Abbruch der Fördermaßnahme endeten, andererseits aber nicht als Misserfolg bewertet wurden: Ein Schüler, der als „Schwänzer“ und „Verweigerer“ in der Schule aufgefallen war, brach sein Praktikum ab, kam aber nach dem Abbruch regelmäßig und jeden Tag pünktlich zur Schule. Der Förderprozess wurde, obwohl das Praktikum vorzeitig abgebrochen wurde, als Erfolg bewertet. Auch wenn der Schüler die Ziele, die mit dem Berufspraktikum verbunden waren (sich beruflich zu erproben und sein Arbeits- und Sozialverhalten zu entwickeln), im Betrieb nicht erreicht hat, so scheint der Förderprozess dennoch ein Umdenken in Bezug auf sein schulisches Verhalten bewirkt zu haben.

Sozialkompetenz entwickelt: (20)	Leistungsbereitschaft, die Arbeit gut verrichten (8) bereitwillig in Betriebsstrukturen einbinden (in ein Team einfügen) (4) diszipliniertes Arbeitsverhalten (3) konnte Kreativität gut einbringen (1) besitzt nötiges Einfühlungsvermögen (1) gewinnt an Akzeptanz im Kollegium (1) eigene Geduld und Ausdauer erweitert (1)
Eingliederung: (17)	regelmäßig und pünktlich zur Arbeit gehen (12) lernten wieder einen geregelten Tagesablauf (4) alltägliches Leben bewältigen (Einkaufen gehen) (1)
Motivation gewonnen: (15)	viel Spaß beim Arbeiten (8) sehr motiviert (4) sehr kreativ (2)
Stabilisierung der Persönlichkeit: (11)	Persönlichkeit und Selbstbewusstsein gestärkt (5) viel dazugelernt (Selbstwertgefühl stärken) (2) Erfolgserlebnisse verbuchen (1) Psychosomatische Probleme nicht mehr aufgetreten (1) Ängste mit Menschen und Maschinen konnten abgebaut werden (1) durch die Arbeit im Betrieb aufgeblüht (1)
Defizitbestimmung: (11)	hohe schulische Defizite festgestellt (4) kam nicht gut im Team zurecht (2) konnte seine Ausbildungsreife nicht belegen (1) Motivation und Einsatzbereitschaft hatten ihre Grenzen (1) Defizite im Umgang mit Kritik und Konflikten, braucht Unterstützung (1) weicht Problemen aus (1)
Verhaltensänderung stattgefunden: (7)	hätte Schulpflicht im BVJ nicht erfüllt (3) Verhaltensänderungen im Gegensatz zum schulischen Verhalten (2) weniger provokativ gegenüber Ausbildern und der Gruppe (1)
Berufliche Integration: (6)	wichtiger Grundstein für Zukunft gelegt (berufliche Orientierung) (4) Arbeitschancen verbessert (1)

eine regelmäßige Struktur durchgehalten: (14)	nicht pünktlich und regelmäßig an Arbeitsplatz erschienen (10) Praktikumsstellen frühzeitig abgebrochen (viele Fehlzeiten) (2) ersten Monate verliefen sehr positiv, dann Kontakt zu „alten Freunden“, Jugendliche verfielen in alte Strukturen (Drogen usw.) (2)
Defizite sozialer Kompetenzen: (8)	Umgang mit Kritik fällt ihm/ ihr schwer (2) erhebliche Schwierigkeiten mit Arbeitskollegen /anfallenden Arbeit (2) Motivation ließ nach, meldet sich krank (1) in der Arbeitsweise sehr unkonzentriert (1) große Schwierigkeiten sich an die Akzeptanz von Autoritäten zu gewöhnen (1) ist nicht in der Lage bei angebotener Hilfestellung persönliche Probleme anzusprechen, starke Rückzugstendenzen (1)
Individuelle Förderempfehlung: (5)	Bewältigung des Suchtproblems hat die absolute Priorität (1) Sozialverhalten stabilisieren, so dass er Konflikte positiv bewältigen kann (1) erheblicher Mangel sozialer Kompetenz, Ausbildung noch zu früh (1) sollte professionelle Hilfe in Anspruch nehmen (1) Persönlichkeit stabilisieren, um den Tod des Vaters zu verarbeiten (1)
positive Entwicklung: (2)	Förderung kann sich auf die Entwicklung nur positiv auswirken (1) nach Abbruch der Maßnahme, jeden Tag pünktlich in der Schule (1)

Tabelle 6: Bewertung individueller Förderung (nicht erfolgreiche Maßnahme; aus 38 Einzelfallakten, Klammerwerte sind die Anzahl der Nennungen, Mehrfachnennungen sind möglich.)

Eine andere Schülerin brach ihr Praktikum ebenfalls vorzeitig ab. Der Förderprozess wurde aber auf Grund der sehr positiven persönlichen Entwicklung der Schülerin insgesamt als Erfolg bewertet.

In den meisten Fällen lassen sich also Förderziele den Bewertungen direkt zuordnen und ergeben eine eindeutige, nachvollziehbare Einschätzung als „Erfolg“ oder „Misserfolg“ der Maßnahme. Einige Bewertungen weisen unseres Erachtens darauf hin, dass der individuelle Erfolg der Förderung auch unabhängig von den vorher festgelegten Förderzielen bestimmt wird. Zielformulierungen, Entwicklungen und Prozesse, die in die Bewertung einbezogen werden oder nicht, verändern die Bewertung ebenso wie der Zeitraum für den sie abgegeben werden. Fehlt der Bezug zu den vorher formulierten Förderzielen oder werden neue Kriterien mehr oder weniger willkürlich eingeführt, so erscheinen die Bewertungen des Förderprozesses als uneindeutig und subjektiv.

Insgesamt haben von den neunzehn erfolgreichen Fördermaßnahmen vier Schüler/innen einen Ausbildungsplatz als Einzelhandelskaufmann, Bäckereifachverkäuferin, im Gartenbaubetrieb und in der Gastronomie erhalten und für eine Schülerin wäre eine Ausbildung als Floristin im geschützten Rahmen möglich. Ein anderer Schüler konnte wegen schlechter Auftragslage nicht übernommen werden und sucht eine Lehrstelle zum Heizungs- und Sanitärbauer.

Weitere drei Schüler haben eine Arbeitsstelle als Hilfsarbeiter in einer Müllsortierungsanlage, in einer Baufirma und in einer Kunststofffirma erhalten und ein Schüler sucht eine Arbeitsstelle als Hilfsarbeiter in einem Dachdeckerbetrieb.

Um den Hauptschulabschluss nachträglich zu erwerben, nimmt ein Schüler an einem Lehrgang des Kreisbildungswerkes teil.

Darüber hinaus sollen acht SchülerInnen in eine Maßnahme des Arbeitsamtes (Rehabilitationsmaßnahme, berufsvorbereitende Maßnahme, Berufsorientierung, A-L Maßnahme, BBE, abH) aufgenommen werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Jugendliche, die mit Hilfe des § 67 Abs. 5 NSchG individuell gefördert werden, sind sehr verhaltensauffällig und scheinen in der Schule nicht angemessen gefördert werden zu können. Sie leiden unter schweren psychischen Problemen und kommen in der Regel nicht mit dem sozialen Umfeld in der Schule zurecht. Die Schulpflichterfüllung und Vorbereitung auf einen Beruf oder eine berufliche Tätigkeit in einem Betrieb ist daher als Alternative zur Schule entwickelt worden und kann beachtliche Erfolge aufweisen: In dem von uns untersuchten Regierungsbezirk waren 68% der Fördermaßnahmen eines Jahrgangs erfolgreich.

Die individuelle Förderung zielte dabei hauptsächlich auf die Entwicklung und Verbesserung der Sozialkompetenz sowie auf die Stabilisierung der Persönlichkeit und soll zu festen und verlässlichen Strukturen der Lebensführung führen, eine berufliche Orientierung bieten und besonders zur Bewältigung des Alltags motivieren. Während erfolgreiche Maßnahmen im wesentlichen mit den vorher formulierten Zielen übereinstimmten, zeichneten sich Misserfolge durch unregelmäßiges Erscheinen, sozial und betrieblich unangepasstes Verhalten aus, was in der Regel zum Abbruch der Fördermaßnahme führte. Warum ist eine Maßnahme bei dem einen Jugendlichen erfolgreich, bei einem anderen aber nicht?

1. Wir vermuten, dass diese Form der individuellen Förderpraxis insbesondere Jugendliche anspricht, die aus verschiedenen Gründen *Schule an sich ablehnen*. Für diese Jugendlichen sind die Betriebe eher neutral besetzt, ein positives Ge-

biet und vielleicht der einzige Weg zur Selbständigkeit. Die Arbeit im Betrieb scheint ihnen den Raum und den Rahmen zu geben, ihr Verhalten verändern und stabilisieren zu können.

2. Demgegenüber stehen Fallbeispiele, wo die SchülerInnen nach kurzer Zeit im Betrieb dieselben Auffälligkeiten wie in der Schule zeigen. Wir vermuten, dass diese Jugendlichen eine andere individuelle Förderung benötigen, die unter Umständen eher z.B. in Richtung von *Verhaltenstraining*, *identitätsfördernde Maßnahmen zur Stabilisierung der Persönlichkeit* oder eine entsprechende *Therapie* gehen müssten. Dies betrifft vor allen Dingen die Jugendlichen, die wegen Suchtproblemen, psychischen Erkrankungen, erheblichem Mangel an sozialer Kompetenz usw. als noch nicht ausbildungsfähig (nach dem Scheitern der Maßnahme) beurteilt wurden.

3. Die Untersuchung hat unter anderem ebenfalls ergeben, dass ein erfolgreicher Abschluss der Förderung ganz wesentlich davon abhängt, dass der Betrieb dem Wunsch des Jugendlichen und seinen Bedürfnissen bzw. Fähigkeiten entspricht. Die beträchtliche Auswahl an Betrieben basiert zum überwiegenden Teil auf persönlichen „Ressourcen“, dem „sozialen Kapital“, das über Kontakte und Netzwerke der LehrerInnen und SozialpädagogInnen, dem Verantwortungsbewusstsein der Betriebe und der Familie des Jugendlichen regional mobilisiert wird. Es gilt daher längerfristig mit geeigneten Mitteln das soziale Kapital der Agierenden für den Prozess zu aktivieren und für die Förderung des Jugendlichen nutzbar zu machen.

4. Nach der Auswertung der uns vorliegenden genehmigten Förderpläne entstand der Eindruck, dass für keinen Jugendlichen eine *Diagnostik* durchgeführt worden ist, die differenzierte Rückschlüsse auf die Ursachen, Ausprägungen und Schwierigkeiten der beobachteten Verhaltensauffälligkeit bzw. auf deren Potenziale und Stärken gibt. Es wird zwar deutlich, dass die Jugendlichen, die einer individuellen Förderung bedürfen, in der Regel als in der Schule nicht mehr beschulbar gelten, da sie durch sehr komplexe, mehrdimensionale Probleme auffallen, aber wie individuell erfolgsversprechender und angepasster gefördert werden soll, bleibt eher unklar. Bei einigen Jugendlichen stellte sich erst nach der Einzelfallförderung deutlich heraus, welcher individuellen Förderung der Jugendliche eigentlich bedarf. In diesen Fällen scheint die Fördermaßnahme als Diagnose-Ersatz zu dienen. Unseres Erachtens könnte es sinnvoll sein, die in Frage kommenden Jugendlichen vor der Durchführung der Maßnahme mit diagnostischen Instrumentarien (Assessment-Center, DIA-TRAIN etc.) genauer kennen zu lernen (ihre Kompetenzen und Potentiale), um die anschließende Förderung genauer auf das Individuum abstimmen zu können (Art, Betrieb/ Einrichtung, Dauer u.a.).

5. Ein erfolgreicher Abschluss der Maßnahme korreliert oft positiv mit einer regelmäßigen Betreuung der Jugendlichen seitens der Schule. Für Art, Umfang, Form, Methodik oder auch Effektivität von Betreuung gibt es unseres Erachtens zurzeit keine hinreichenden Erfahrungen oder Hinweise. Wir regen daher die *Entwicklung eines Leitfadens* an, der insbesondere Anregungen und Hilfen für die Prozessdurchführung und -gestaltung gibt.

Abschließend sei ebenfalls betont, dass die Bewertungen von Erfolg oder Misserfolg der Förderung, die aus den Akten übernommen wurden, nicht darüber hinweg täuschen sollten, dass die Evaluation der Fördermaßnahme in manchen Fällen subjektiv geprägt und nicht eindeutig ist. Erfolg und Misserfolg hängen wesentlich von den zu Grunde gelegten Kriterien und dem jeweiligen Blickwinkel ab. Um die Evaluation der individuellen Fördermaßnahme nach § 67 Abs. 5 NSchG zu objektivieren, wäre es unseres Erachtens daher lohnend, über die *Kriterien und Ziele der Evaluation* differenzierter und tiefer nachzudenken.

Literatur

- Baudisch, Winfried (2002): „Zum Perspektivwandel in der Rehabilitationspädagogik – seine Bedeutung für Fragen der beruflichen Rehabilitation“ In: W. Baudisch/ A. Bojanowski (Hrsg.): „Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk: Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung“. Münster, S. 15- 26
- Bojanowski, Arnulf/ Carstensen-Bretheuer, Erika/ Kipp, Martin (1996): „Jugendliche besser verstehen und ganzheitlich fördern – Erfahrungen mit einem Lehrgang für Jugendliche mit individuellem Förderbedarf“ (Hrsg.): Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): „Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf - Benachteiligtenförderung“. Berlin
- Lippegaus, Petra (2003): „DIAGnose- und TRAINingseinheit für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf“ (Hrsg.): INBAS GmbH Entwicklungsinitiative Neue Förderstrukturen – Werkstattbericht. Offenbach
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2003): Materialien – n Handlungskompetenzen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Hannover

Berufsvorbereitungsansätze in Deutschland und Großbritannien im Vergleich

Wiebke Petersen

Einleitung

Lernen und Lehr-/ Lernprozesse in Berufsvorbereitungsvorbereitungslehrgängen nur von einem deutschen Standpunkt aus zu betrachten, verengt den Blick auf einen einzigen Weg mit wenigen Abzweigungen und versperrt die Einbeziehung alternativer Möglichkeiten. Berufsvorbereitung und Berufsvorbereitungslehrgänge existieren auch in anderen europäischen Ländern und spielen auch dort eine bedeutende Rolle für den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. Die Lehr-/ Lernprozesse, die in der Berufsvorbereitung in anderen europäischen Ländern initiiert werden bzw. stattfinden, unterscheiden sich in ihren Arrangements und in ihrer Zielsetzung z. T. grundlegend von jenen in Deutschland. Daher lohnt es sich, andere europäische oder auch internationale Berufsvorbereitungsmaßnahmen in ihrer praktischen Umsetzung zu untersuchen, um die deutsche Zielsetzung und Praxis von Berufsvorbereitung aus einer anderen, erweiterten Perspektive kritischer betrachten zu können.

In meinem Beitrag nehme ich einen Vergleich zwischen britischen und deutschen Berufsvorbereitungsmaßnahmen vor. Dieser Vergleich eignet sich besonders, weil das britische und das deutsche Berufsbildungssystem sehr unterschiedlich strukturiert sind und sich deutlich verschiedene Pfade in der „School-To-Work-Transition“ in beiden Ländern ergeben. Während in Deutschland auch für gering qualifizierte Jugendliche der Abschluss einer Berufsausbildung eine zentrale Zielsetzung ist, wird der unmittelbare Übergang von Geringqualifizierten von der Schule in das Erwerbsleben in Großbritannien gesellschaftlich akzeptiert bzw. sogar als „normal“ empfunden. Mit diesen unterschiedlichen Zielsetzungen ist auch eine verschiedene Auffassung hinsichtlich der Dauer der Jugendphase der Geringqualifizierten verbunden. Während die Betroffenen in Deutschland länger als Jugendliche betrachtet werden, die sich in einem Lern- und Entwicklungsprozess befinden, sind die Erwartungen an die Betroffenen in Großbritannien groß. Sie sollen in irgendeiner Form – z. B. als Bauhelfer oder als Küchenhilfe – für ihren eigenen Lebensunterhalt aufkommen, ohne eine berufliche Ausbildung absolviert zu haben.

Angesichts dieser unterschiedlichen Bedingungen für die Betroffenen habe ich in meiner Dissertation „Berufliche Fähigkeiten – Social Skills. Berufsvorbereitungsmaßnahmen in Deutschland und Großbritannien im Vergleich“ zwei Fragen in enger Verknüpfung gestellt und zu beantworten versucht: (a) „*Welche Kriterien müssen Lernsituationen in Berufsvorbereitungslehrgängen erfüllen, damit sie geeignet für die Adressatengruppe „benachteiligte Jugendliche“ sind?*“ und (b) „*Welche Ziele bzw. welche Entwicklung sollen die Teilnehmer durch die Berufsvorbereitungsmaßnahme erreichen?*“ (Petersen 2004).

Zu diesem Zweck wurde zunächst im Anschluss an Heinrich Roth ein Modell entwickelt, das das Ziel solcher Maßnahmen allgemein beschreibt. Dieses Modell der so genannten „autobiographischen Handlungskompetenz“ setzt sich zusammen aus a) beruflicher Handlungskompetenz, b) sozialer Handlungskompetenz und c) persönlicher Handlungskompetenz. Diese drei Kompetenzen sind Roths Unterscheidung zwischen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz entlehnt und heben besonders die Fähigkeit hervor, eine für sich selbst als sinnhaft zu erlebende (Erwerbs-)Biographie zu (re-)konstruieren. Das Modell der autobiographischen Handlungskompetenz ermöglicht es, die Förderung von benachteiligten Jugendlichen aus drei Perspektiven anzugehen: Förderung der Jugendlichen durch Unterstützung bei der Entwicklung von beruflichen Fähigkeiten und beruflicher Handlungskompetenz, Hilfestellung für die Adressaten bei der Entwicklung sozialer Fähigkeiten und sozialer Handlungskompetenz und Förderung der Betroffenen bei der Ausbildung persönlicher Fähigkeiten und persönlicher Handlungskompetenz. Werden diese drei möglichen Perspektiven als Basis zugrunde gelegt, so zeigen sich zentrale Unterschiede zwischen dem britischen und dem deutschen Berufsvorbereitungsansatz.

1. Kriterien für den Vergleich

Für den Vergleich spezifischer Berufsvorbereitungsmaßnahmen in Deutschland und in Großbritannien wurden konkrete Kriterien entwickelt, deren Ausgangspunkt beim deutschen Ansatz der Handlungsorientierung zu suchen ist (vgl. Jank, Meyer 1994). Dieser wurde erweitert um Aspekte des „situated-learning“-Konzepts von Lave und Wenger (1993). Das durch den hauptsächlich auf diesen beiden Ansätzen basierenden Kriterienkatalog definierte Konzept von Lernen wird als „situiertes Lernen“ bezeichnet. Eine mehrmonatige Feldforschung in Deutschland und Großbritannien setzte zusätzlich Impulse für die stärkere Gewichtung von sozialen und persönlichen Kompetenzen innerhalb des Kriterienkatalogs. Gemäß dem Prinzip der Offenheit qualitativer Sozialforschung gegenüber Untersuchungspersonen und Untersuchungsmethoden (vgl. Lamnek 1995) wurde neben dem soziologischen Forschungskonzept der teilnehmenden Beo-

bachtung auch das Konzept einer „mitmachenden Beobachtung“ zur Datenerhebung verwendet.

Die Analyse und die Evaluation der Lernprozesse innerhalb deutscher und britischer Berufsvorbereitungslehrgänge anhand der Kriterien für situiertes Lernen führte zu einer Unterscheidung zwischen „*positiv*“ und „*negativ*“ bewerteten Lehrgangsbeispielen. In Deutschland wurde in einem Beispiellehrgang situiertes Lernen gefunden, d.h. die Kriterien des situierten Lernens waren in einem ausgewogenen Verhältnis zu belegen. Ein anderes Lehrgangsbeispiel wurde im Hinblick auf die Lernprozesse im Sinne des „*situierten Lernens*“ kritisch bewertet. Es wurde deutlich, dass die Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen in diesem Lehrgangsbeispiel nicht ausreichend berücksichtigt bzw. sogar vernachlässigt wurde. In Großbritannien fand sich innerhalb der Untersuchung ebenfalls ein positives Lehrgangsbeispiel, in dem sich situiertes Lernen anhand der Kriterien in einer ausgewogenen Form belegen ließ. In einem anderen, kritisch bewerteten Beispiellehrgang blieb die Förderung beruflicher Handlungskompetenz gänzlich unberücksichtigt.

Aus diesen Ergebnissen ergibt sich die Frage *„Inwieweit ist es möglich, von Berufsvorbereitungsmaßnahmen und ihren Ansätzen in dem jeweils anderen Land zu lernen?“* Ein solcher wechselseitiger Lernprozess wird in der internationalen Diskussion als *„mutual learning“* bezeichnet, er steht im Gegensatz zu dem früher oft formulierten Ziel, unabhängig von kulturellen Besonderheiten das *„einzige beste Modell“* aus den verschiedenen nationalen Konzepten *„zusammenzubauen“*.

2. Die positiv bewerteten Lehrgangsbeispiele im Vergleich

(a) Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten weisen die positiv bewerteten britischen und deutschen Lehrgänge hinsichtlich der Gestaltung der Lehr-/ Lernsituationen auf?

Der deutsche Hauswirtschaftslehrgang, ein weiterer Lehrgang und der Life-Skills-Lehrgang der britischen Trainingsorganisation BOAT weisen – so das Ergebnis meiner Analyse – Lehr-/ Lernsituationen auf, die zumindest in vielen Aspekten im Sinne des situierten Lernens gestaltet sind. In allen drei Beispiellehrgängen sind folgende Kriterien weitgehend oder zumindest teilweise realisiert:

- Unterweisung findet situiert statt.
- Der Arbeitsablauf ist durch Produktorientierung mitbestimmt.
- Der Arbeitsablauf ist durch Prozessorientierung mitbestimmt.
- Die Arbeitsprozesse sind vollständige Handlungen.

- Ein Theorie-Praxis- Bezug ist gegeben.
- Die Arbeits- und Produktionsprozesse lassen Möglichkeiten für improvisatorisch-intuitive Alternativlösungen.
- Der Meister/ Lehrer agiert als Vorbild in der Arbeits- und Aktionsgemeinschaft, er ist Lernberater und Unterweiser.
- Eine sich langsam steigernde Teilnahme mit wachsender Verantwortung zur Arbeits- und Aktionsgemeinschaft und zu den Arbeitsprozessen ist möglich und wird gefördert.
- Die Zusammenarbeit mit anderen und die Bildung einer Arbeits- und Aktionsgemeinschaft werden gefördert und gefordert.
- Die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden wird gefordert und gefördert.
- Engagement wird gefordert und gefördert.
- Die Lernenden werden zur Reflexion über ihre Tätigkeit angeleitet.
- Sozialpädagogische und berufsbezogene Aspekte sind im Lehrgangsalldag eng verzahnt.
- Die Teilnehmer werden in ihrer Person, ihren Schwierigkeiten und ihrer Lebensplanung zunächst angenommen.

(b) Wie wirken sich die unterschiedlich gestalteten Lehr-/ Lernsituationen in den Lehrgängen auf die Teilnehmer aus?

Es gibt bedeutende Unterschiede zwischen den deutschen Lehrgängen und dem englischen Lehrgang hinsichtlich der Realisierung des situierten Lernens in der Praxis. So verlangt beispielsweise der BOAT-Life-Skills-Lehrgang seinen Teilnehmern während der Eingewöhnungszeit nur 16 Stunden Teilnahme pro Woche ab. Es wirkt sich positiv auf die Motivation der Teilnehmer aus, regelmäßig am Lehrgang teilzunehmen. Viele von ihnen haben zu Lehrgangsbeginn über einen längeren Zeitraum nicht mehr in einem geregelten Tagesrhythmus gelebt. Deshalb fällt es ihnen schwer, sich von einem Tag auf den anderen an einen achtstündigen Arbeitstag zu gewöhnen. Viele fühlen sich dadurch überfordert. Der Life-Skills-Lehrgang bietet hier einen langsamen Gewöhnungsprozess an, der ein gutes Beispiel für die deutschen Lehrgänge sein könnte. Auch im Hinblick auf die im Lehrgang angebotenen Aktivitäten kann der britische Life-Skills-Lehrgang als positives Beispiel für die deutschen Lehrgänge dienen. Das Kriterium „Sozialpädagogische und berufsbezogene Aspekte sind im Lehrgangsalldag eng verzahnt.“ wird konsequent umgesetzt. Ein Floßprojekt ist hier ein besonders herausragendes Beispiel. Das Engagement der Teilnehmer wird auf diesem Weg gefördert.

Insgesamt ergibt die Analyse der Beobachtungen im positiv bewerteten, britischen Lehrgang, dass die Bedürfnisse der Adressaten wesentlich stärker im Zent-

rum stehen als in den deutschen Lehrgängen. Dies lässt sich z.B. damit belegen, dass *Marc*¹ während der Arbeit laute Musik hören darf und dass ihm nachmittags ein Mittagsschlaf zugestanden wird. Freizeitaktivitäten wie Fußball spielen oder Bowling werden wesentlich häufiger angeboten als in den deutschen Lehrgängen. Ferner kommt positiv hinzu, dass die persönlichen Probleme der Teilnehmer, im Beispiel *John* sind es finanzielle Probleme und damit verbundene Existenzängste, im Life-Skills-Lehrgang in die Lehr-/ Lernsituationen aufgenommen und gemeinsam zu lösen versucht werden. Die Unterstützung, die *John* direkt im Lehrgang erhält, stärkt seine Beziehung zu den Mitarbeitern und mindert die Gefahr, dass ihn die finanziellen Schwierigkeiten zu einem Abbruch des Lehrgangs bewegen.

Im deutschen Hauswirtschaftslehrgang fällt positiv auf, dass die Teilnehmer das Kriterium „*Die Zusammenarbeit mit anderen und die Bildung einer Arbeits- und Aktionsgemeinschaft werden gefördert und gefordert.*“ gut erfüllen. Die Ausbilderin nennt das Beispiel eines älteren Teilnehmers, der an einer parallel zum Berufsvorbereitungslehrgang laufenden Feststellungsmaßnahme für Langzeitarbeitslose teilnimmt und jeden Morgen zwei Jugendliche des Berufsvorbereitungslehrgangs weckt und mit ihnen gemeinsam mit dem Bus zur Arbeit fährt. Ferner haben meine Beobachtungen ergeben, dass bei Überbeschäftigung der Ausbilderin häufig auch Teilnehmer aus der Berufsvorbereitung Verantwortung für den gesamten Arbeitsprozess und die Anleitung anderer übernehmen. Die Überlastung der Ausbilderin ist zu kritisieren, jedoch kann diese Situation und die Lösung, die die Teilnehmer selbst finden, als Impuls dafür verwendet werden, den Jugendlichen im Rahmen der Arbeitsorganisation kontinuierlich mehr Verantwortung und Organisationsaufgaben anzuvertrauen.

Die Lehrgänge sind auf dem Weg, die Arbeiten und auch die nicht berufsbezogenen Aktivitäten zu Arbeitsprozessen zu machen, die in der Mitverantwortung der Teilnehmer liegen. Vollständige Handlungen – also das Suchen nach Informationen, das Planen, das Entscheiden, die Durchführung, die Kontrolle und das Bewerten – werden so geübt. Dieses ist ein gemeinsames Charakteristikum der deutschen Lehrgangsbeispiele und des britischen Lehrgangsbeispiels. Viele, aber nicht alle Teilnehmer dieser Lehrgänge machen über einen längeren Zeitraum hinweg positive Entwicklungsfortschritte. *Nina*, *Linda* und *Meike* sowie *John* gelangen zu einem positiveren bzw. zu einem realistischen Selbstkonzept. Sie machen Fortschritte hinsichtlich ihrer Fähigkeit zu vollständigen Handlungen. *Nina* entwickelt einen Überblick über die Arbeitsabläufe in der Lehrküche der Hauswirtschaft, so dass sie gelegentlich in Abwesenheit der Ausbilderin die Verantwortung übernehmen kann. *Linda* beginnt ihre berufliche Zukunft intensiv zu planen und sie bemüht sich, von der Ausbilderin viel Anleitung, Hilfestellung und zusätzliches Wissen zu bekommen. Gleichzeitig nutzt sie die Chancen der Lehr-

¹ Die Namen verweisen auf die untersuchten Fallbeispiele.

küche, um eigene Ideen auszuprobieren. *Meike* macht Fortschritte hinsichtlich ihrer Fähigkeit, sich in eine Arbeitsgemeinschaft einzugliedern. Sie entwickelt stabile Pläne und Engagement für ihre berufliche Zukunft sowie Eigenverantwortung und sie beginnt, sich mit persönlichen Problemen auseinanderzusetzen. *Meike* hält an ihren beruflichen Plänen fest, obwohl sie diesbezüglich Enttäuschungen erlebt. – Es gibt aber auch Teilnehmer, für die die positiven Impulse des situierten Lernens nicht ausreichen bzw. für die die angebotenen Lehr-/Lernsituationen nicht geeignet sind.

(c) Welche Förderungsansätze werden in den kritisch bewerteten Lehrgängen angewendet und wie unterscheiden sich diese Förderungsansätze?

In den deutschen Lehrgängen stehen berufliches Handeln bzw. berufliche Tätigkeiten in einer authentischen bzw. realitätsnahen Umgebung im Zentrum des Arbeitsalltags. Zusätzlich erhalten die Teilnehmer des Hauswirtschaftslehrgangs Hilfe durch die Ausbilderin, wenn sie persönliche Schwierigkeiten haben. Die Bildung einer Arbeits- und Aktionsgemeinschaft und die besondere Rolle der Ausbilderin sind ebenfalls wichtige Aspekte des Förderungsansatzes. Durch diese Komponenten kann die autobiographische Handlungskompetenz gefördert werden. Kritisch bleibt jedoch anzumerken, dass die Teilnehmer kaum bzw. keine Unterstützung bei persönlichen Problemen erhalten.

Im Life-Skills-Lehrgang geht es zunächst um die Förderung der Entwicklung der Teilnehmerpersönlichkeit. Zentral ist es, einzelnen Lernenden Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und sie so zu stärken, dass sie in einen regelmäßigen Tagesablauf zurückfinden. Die Beschäftigung mit Holzarbeiten sowie erlebnispädagogische Aktivitäten werden zunächst als Medien für diesen persönlichen Stabilisierungsprozess genutzt und entwickeln sich erst kontinuierlich zu Bestandteilen, die die berufliche und die soziale Handlungskompetenz fördern. In diesem Life-Skills-Lehrgang stehen trotz aller berufsbezogener Aktivitäten sozialpädagogische Aspekte im Zentrum.

(d) Inwieweit unterscheiden sich die Förderungsansätze der britischen und der deutschen Lehrgänge?

Hinsichtlich der Ansätze zur Förderung der autobiographischen Handlungskompetenz zeigen sich die Unterschiede zwischen dem britischen und den deutschen Lehrgängen besonders deutlich. Es lassen sich nationale Schwerpunkte erkennen, die auch durch den Vergleich der kritisch bewerteten Lehrgangsbeispiele bestätigt werden. In den deutschen Lehrgängen lässt sich eine deutliche Tendenz feststellen, das Entstehen von autobiographischer Handlungskompetenz durch die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz zu verstärken. Zwar sind in den Förderungsansätzen auch Aspekte der Perspektiven „soziale und persönliche Handlungskompetenz“ auszumachen, doch der Schwerpunkt

liegt deutlich auf der Förderung der beruflichen Handlungskompetenz. Auf diesem Weg sollen die Teilnehmer dazu geführt werden, ihr Leben beruflich und privat planerisch selbst zu gestalten. Erfolgserlebnisse im Bereich des beruflichen Lernens können in diesen Lehrgängen zum Ausgangspunkt für das Entstehen von autobiographischer Handlungskompetenz werden. Ziel ist es, dass die Teilnehmer zunächst realisieren: „Ich kann Arbeit leisten!“ Diese Erfahrung soll dann durch Reflexion und lateralen Transfer auf andere Bereiche übertragen werden, nämlich auf die soziale und die persönliche Handlungskompetenz. Das Bewusstsein „Ich gehöre zu einer Gruppe und ich bin in dieser Gruppe anerkannt!“ und „Meine persönlichen Probleme kann ich lösen!“ sollen dadurch ebenfalls erzeugt werden. Neben der Förderung der beruflichen Handlungskompetenz erhalten die Teilnehmer auch persönliche Unterstützung durch die Ausbilderin. Diese ist jedoch im Vergleich zur Wissensvermittlung weniger stark gewichtet.

Der Förderungsansatz des Life-Skills-Lehrgangs setzt einen deutlich anderen Schwerpunkt. Zwar lassen sich auch hier Aspekte aller drei Perspektiven erkennen, doch die Mitarbeiter machen in den Interviews und während der Phase der teilnehmenden und mitmachenden Beobachtungen unmissverständlich deutlich, dass sie den Schwerpunkt auf die Förderung der persönlichen Handlungskompetenz setzen und dass sie sich eine Erweiterung dieses Ansatzes wünschen. In diesem Lehrgang geht es vorrangig darum, dass die Teilnehmer erfahren: „Ich kann Hilfe für meine persönlichen und sozialen Schwierigkeiten bekommen.“ Die Erfahrung, nach dem Ausscheiden aus der Schule keine Arbeit zu finden, wird häufig als ein weiteres persönliches Versagen erlebt, das die negativen Schulerfahrungen ergänzt. Der Life-Skills-Lehrgang versucht die Kette dieser Versagenserlebnisse zu durchbrechen, in dem er den Jugendlichen zum einen persönliche Unterstützung bietet und ihnen zum anderen soziale und berufliche Erfahrungen ermöglicht, die Erfolgserlebnisse hervorrufen sollen.

(e) Inwieweit kann mutual learning zwischen den deutschen und den britischen Lehrgängen sinnvoll stattfinden?

Die deutschen Lehrgänge können vom britischen Lehrgang lernen, wie sich berufsbezogene und sozialpädagogische Aspekte sinnvoll, teilnehmerorientiert und kostengünstig miteinander verknüpfen lassen. Die Tatsache, dass die Teilnehmer nicht nur Hilfe bei der beruflichen Orientierung, sondern auch Unterstützung bei einer sinnvollen, aktiven Freizeitgestaltung benötigen, wird in den deutschen Berufsvorbereitungslehrgängen unzureichend bzw. gar nicht berücksichtigt.

3. Die kritisch bewerteten Lehrgangsbeispiele im Vergleich

Noch deutlicher werden die Unterschiede der Lehr-/ Lernsituationen in Berufsvorbereitungsmaßnahmen beider Länder durch den Vergleich derjenigen Lehrgänge, die kritisch bewertet werden. Hier lassen sich noch klarere Differenzen hinsichtlich der Realisierung bestimmter Kriterienkategorien, hinsichtlich der Wirkung der Lehr-/ Lernsituationen auf die Teilnehmer, hinsichtlich des Entstehens von autobiographischer Handlungskompetenz und hinsichtlich der Förderungsansätze erkennen.

(a) Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten weisen die kritisch bewerteten britischen und deutschen Lehrgänge hinsichtlich der Gestaltung der Lehr-/ Lernsituationen auf?

Gemeinsamkeiten bei der Gestaltung der Lehr-/ Lernsituationen zwischen den Lehrgängen gibt es kaum. Die Unterschiede werden besonders bei der Gegenüberstellung einiger der weitgehend bzw. teilweise realisierten Kriterien für „situiertes Lernen“ deutlich:

<i>Life-Skills-Lehrgang AID</i>	<i>Metallehrgang</i>
Die gesamte Lernerpersönlichkeit wird in den Lernprozess miteinbezogen.	Die Lernenden befinden sich in einer authentischen Arbeitsumwelt.
Sozialpädagogische und berufsbezogene Aspekte sind im Lehrgangsalldag eng verzahnt.	Der Meister/ Lehrer agiert als Vorbild in der Arbeits- und Aktionsgemeinschaft, er ist Lernberater und Unterweiser.
Die Teilnehmer werden in ihrer Person, ihren Schwierigkeiten und ihrer Lebensplanung zunächst angenommen.	Der Arbeitsablauf ist durch Prozessorientierung mitbestimmt.
Die Entwicklung eines realistischen, positiven Selbstkonzeptes wird gefördert.	Ein Theorie-Praxis- Bezug ist gegeben.
Die Zusammenarbeit mit anderen und die Bildung einer Arbeits- und Aktionsgemeinschaft werden gefördert und gefordert.	Die Entwicklung eines realistischen, positiven Selbstkonzeptes wird gefördert.
Engagement wird gefordert und gefördert.	

(b) Wie wirken sich die unterschiedlich gestalteten Lehr-/ Lernsituationen in den Lehrgängen auf die Teilnehmer aus?

Die Lehr-/ Lernsituationen des Life-Skills-Lehrgangs AID werden von den Lernenden nicht unbedingt als solche wahrgenommen. Für die Lernenden zählt die freundschaftliche, fast familiäre Beziehung zu den Training Advisern. Lernen findet vor allem durch mentoring und durch Lernen am Modell der Training Advisers statt. Positiv wirkt sich im Life-Skills-Lehrgang aus, dass die Teilnehmer durch das Training Center eine Anlaufstelle haben, an die sie sich wenden können, wenn sie in Schwierigkeiten haben. Kritisch sehe ich jedoch, dass viele Teilnehmer eine sehr enge Bindung an die Training Advisers spüren. Dadurch fällt es ihnen häufig schwer bzw. es erscheint ihnen unmöglich, sich vom Training Center zu lösen. Viele Teilnehmer, Tina ist ein gutes Beispiel, kehren immer wieder in das Training Center zurück.

Die Lehr-/ Lernsituationen im Metalllehrgang wirken sich langfristig demotivierend auf die Teilnehmer aus, da die anzufertigenden Produkte keinen Verwendungszweck haben. Hinzu kommt, dass die immer gleiche Alltagsstruktur – die täglichen acht Stunden in der Werkstatt – wenig motivierende Momente enthält. Zu Beginn des Lehrgangs stellen die Maschinen für viele Teilnehmer einen großen Anreiz dar, doch dieser verringert sich mit der Dauer der Teilnahme. Die Lehr-/ Lernsituationen des Förderunterrichts wirken sich häufig ebenfalls wenig positiv auf die Teilnehmer aus, da sie stark an schulische Lehr-/ Lernsituationen erinnern.

(c) Welche Förderungsansätze werden in den kritisch bewerteten Lehrgängen angewendet und wie unterscheiden sich diese Förderungsansätze?

Die Förderungsansätze des deutschen Metalllehrgangs und des britischen Life-Skills-Lehrgangs AID stehen sich kontrastiv gegenüber. Während der Metalllehrgang die Teilnehmer durch die Vermittlung von fachlichem Wissen und Fertigkeiten der Metallbearbeitung so zu fördern versucht, dass sie aufgrund dieser Vorkenntnisse attraktive potentielle Auszubildende sind, stellt der Life-Skills-Lehrgang AID die Stabilisierung der Persönlichkeit ins Zentrum. Im Metalllehrgang lässt sich kritisieren, dass der Förderungsansatz eine Strategie der Anpassungsqualifizierung verfolgt. Hingegen muss in Bezug auf den Life-Skills-Lehrgang angemerkt werden, dass Lehr-/ Lernsituationen z. T. durch gesprächs-therapieähnliche Besprechungen zwischen Training Advisern und Teilnehmern ersetzt werden. Keiner dieser beiden Ansätze kann m. E. in der Berufsvorbereitung Benachteiligter erfolgreich sein, da sie die problematische Situation der Adressaten zu einseitig betrachten.

Gegenpole bilden auch der Förderungsansatz des Unterrichts in Deutsch und Mathematik des deutschen Berufsvorbereitungslehrgangs und die Förderung

des basic skills-training im Life-Skills-Lehrgang der Trainingsorganisation AID. Während die deutschen Teilnehmer in Kursen mit Schulklassenstärke zweimal 90 Minuten in Mathematik bzw. Deutsch unterrichtet werden, erhalten die Teilnehmer des Life-Skills-Lehrgangs Einzelunterricht bzw. Unterricht zu zweit. Während im Unterricht des deutschen Berufsvorbereitungsprojektes mit Materialien aus den allgemeinbildenden Schulen gearbeitet wird und das Ziel in einer Nachqualifizierung der Teilnehmer im Hinblick auf deren Anforderungen liegt, werden die Teilnehmer von AID entsprechend der von ihnen für das Worked-Based-Training gewählten beruflichen Richtung gefördert. Mit einem Teilnehmer, der in einem Baumarkt arbeitet, wird bei Bedarf das Messen geübt. Auch grundsätzliche, für den Alltag bedeutende Inhalte – z. B. das Lesen einer Uhr – werden wiederholt bzw. neu vermittelt. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass die Förderung der basic skills in den britischen Lehrgängen nicht durch didaktisch-methodisch und lernpsychologisch geschulte Mitarbeiter durchgeführt wird, sondern durch Mitarbeiter des Training Center, die meistens aus bildungsfernen Berufen kommen. Eine genaue Analyse der Fehler und der Problembereiche sowie die Anwendung von gezielten Förderungsmöglichkeiten (z. B. bei Legasthenie) sind dadurch nicht möglich. Hingegen werden die deutschen Teilnehmer meist von Lehrkräften unterrichtet, die ein Lehramtsstudium absolvieren bzw. dieses abgeschlossen haben und somit zumindest in einem bestimmten Rahmen didaktisch-methodisch geschult sind. Die Förderung der britischen Teilnehmer erfolgt mit Hilfe von standardisierten Materialien. Die Training Advisers helfen den Teilnehmern bei der Bearbeitung. Nach Abschluss einer bestimmten Anzahl von Materialien – meist liegen diese in Form von Arbeitsblättern vor – erhält der Teilnehmer ein Zertifikat über einen so genannten Sub-NVQ (National Vocational Qualifications) in Word or Number Power.

(d) Inwieweit sind die Förderungsansätze der Lehrgänge auf das Ziel abgestimmt, die Teilnehmer in eine Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt zu integrieren?

Der Metalllehrgang vermittelt den Teilnehmern Fertigkeiten und Verarbeitungstechniken, die in Metallberufen zugrunde gelegt werden und im Rahmen der Ausbildung in einem mehrwöchigen Metalllehrgang erlernt werden. Durch den Besitz dieser Fertigkeiten und dieser Verarbeitungstechniken sollen sich ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Der Förderungsansatz des Metalllehrgangs strebt – wie bereits erwähnt – eine Anpassungsqualifizierung der Lernenden an. Die Lernenden sollen zu attraktiven Ausbildungsplatzbewerbern werden. Der Förderunterricht strebt eine Nachqualifizierung der Adressaten an. Ziel ist es, Kenntnisse in Mathematik und Deutsch zu erhalten und zu erweitern. Dadurch sollen die häufig nicht ausreichenden Kenntnisse, die sich in den Schulzeugnissen widerspiegeln, kompensiert werden. Für ihre Bewerbungsunterlagen erhalten die Lernenden bei erfolgreicher Teilnahme Zeugnisse über ihre Leistungen im Förderunterricht. Diese sollen ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz

erhöhen. Im Life-Skills-Lehrgang von AID sind keine unmittelbaren Bemühungen festzustellen, die Teilnehmer in eine Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt zu vermitteln.

(e) Inwieweit kann mutual learning zwischen den deutschen und den britischen Lehrgängen stattfinden und inwieweit ist mutual learning zwischen den Lehrgängen beider Länder sinnvoll?

Insbesondere zwischen diesen Lehrgangsbeispielen ist mutual learning sinnvoll, weil es jedem der Lehrgänge Möglichkeiten für gänzlich neue Perspektiven hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-/ Lernsituationen und hinsichtlich des Förderungsansatzes eröffnet. Der Metalllehrgang kann die sozialpädagogische Arbeit des Life-Skills-Lehrgangs kennenlernen und seinen Lehrgang durch die Erweiterung seines Ansatzes um diese verbessern. Der Life-Skills-Lehrgang kann vom Metalllehrgang lernen und durch die Integration von berufsbezogenen Arbeiten in den eigenen Lehrgang diesen wesentlich verbessern. Direktes mutual learning zwischen den kritisch bewerteten Lehrgängen kann insofern stattfinden, als durch einen direkten Austausch zwischen den Ausbildern und durch ein Kennenlernen des Lehrgangsalltags in einem der anderen Lehrgänge von den Mitarbeitern entdeckt werden kann, dass Berufsvorbereitung auch aus einer gänzlich verschiedenen Ausgangsposition und mit anderen Zielsetzungen beginnen kann. Durch das Kennenlernen eines zur eigenen Vorgehensweise verschiedenen Ansatzes wird es dem Einzelnen ermöglicht, den eigenen Ansatz kritisch zu hinterfragen.

4. Schlussfolgerungen

Die Berufsvorbereitungsansätze in Großbritannien und Deutschland – das haben die Auswertungen der empirischen Untersuchungen deutlich gezeigt – weisen deutliche Unterschiede auf.

(1) Nimmt man die Realisierung von situiertem Lernen als Gütekriterium, lassen sich sowohl in Deutschland als auch in Großbritannien positive sowie kritisierenswerte Lehrgangsbeispiele finden. Ein positiver Lehrgang zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er die Teilnehmer aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnimmt. Ein benachteiligter Jugendlicher darf nicht entweder nur hinsichtlich seiner Möglichkeiten auf dem Ausbildungsplatzmarkt noch ausschließlich als benachteiligter, schutz- und hilfsbedürftiger Mensch betrachtet werden. Um den Adressaten dabei zu helfen, ihr Leben beruflich und privat planerisch zu gestalten, müssen sowohl ihre Fähigkeiten gefördert werden als auch ihre Schwierigkeiten und negativen Erfahrungen aufgearbeitet werden.

(2) Eine besonders große Bedeutung, das hat sich im Verlauf meiner Forschungsarbeit zunehmend herauskristallisiert, kommt innerhalb der Lehrgänge den Ausbildern, den Sozialpädagogen, den Training Advisern und den Lehrkräften zu. Ihre Persönlichkeiten können entscheidenden Einfluss darauf nehmen, ob der einzelne Teilnehmer engagiert in die Lehr-/ Lernsituationen und in den Lernprozess einsteigt oder ob er sich verweigert. Ihrer Rolle als Vorbilder der Arbeits- und Aktionsgemeinschaft, als Lernberater und Unterweiser müssen sie möglichst weitgehend gerecht werden, damit ihre Berufsvorbereitungsmaßnahme erfolgreich sein kann. Gleichzeitig müssen sie ihre Beziehung zu den Teilnehmern zwischen einem Respektverhältnis und einem freundschaftlichen Verhältnis ausbalancieren. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich ihrer Hilfe gegenüber den Teilnehmern. Sie müssen ihren fachlichen Ausbildungsauftrag und ihren Erziehungsauftrag ins Gleichgewicht bringen. Ferner müssen sie Inhalte und Themen finden bzw. mit den Adressaten gemeinsam erarbeiten, die das Engagement der Jugendlichen wecken und erhalten. Es ist auch nötig, dass sie sich im Umgang mit Behörden gut auskennen, um die Jugendlichen bei ihren verschiedenen Aufträgen zu unterstützen. Aufgrund dieser hohen Anforderungen ist es dringend erforderlich, dass die Mitarbeiter von Berufsvorbereitungsmaßnahmen über eine besonders gute sowohl theoretische als auch praktische orientierte Ausbildung verfügen, die sie auf die hohen Anforderungen vorbereitet. Dies war nicht in allen Beispiellehrgängen der Fall.

(3) In der deutschen Berufsvorbereitung spielen vor allem berufspädagogische Inhalte eine Rolle, während im britischen Berufsvorbereitungsansatz sozialpädagogische Aspekte im Vordergrund stehen. Dieser Unterschied ist bereits im Vergleich der positiv bewerteten Lehrgangsbeispiele deutlich geworden, besonders stark kommt er aber im Vergleich der kritisch bewerteten Lehrgangsbeispiele zum Ausdruck. Sowohl der berufspädagogische als auch der sozialpädagogische Ansatz haben Vorteile und Nachteile. Vor allem geht es dabei um die Fragen, inwieweit der deutsche bzw. der britische Berufsvorbereitungsansatz auf das Ziel abgestimmt sind, die Adressaten in eine Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt zu integrieren und inwieweit die Ansätze die Vorbereitung der Lernenden auf eine schwierige Erwerbsbiographie berücksichtigen.

In den deutschen Berufsvorbereitungslehrgängen steht die berufliche Orientierung der Adressaten im Zentrum. Ziel ist es, dass die Lernenden sich intensiv mit dem Thema Beruf und Berufswahl auseinandersetzen und erste praktische Erfahrungen in ausgewählten Berufsfeldern sammeln. Auf dieser Basis sollen sie dann eine realistische Berufswahlentscheidung treffen, das heißt sich für einen Beruf bzw. eine Gruppe von ähnlichen Berufen entscheiden, in denen sie gerne eine Ausbildung machen würden. Wichtig ist vor allem, dass die Teilnehmer zu einer realistischen Berufswahlentscheidung gelangen. Das bedeutet zum einen, dass sie einen Beruf auswählen, in dem sie mit ihren Formalqualifikationen - also mit ihrem Schulabschluss - eine Ausbildung beginnen können. Zum anderen

bedeutet es auch, dass sie einen Beruf auswählen, in dem ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot existiert. Dadurch, dass das deutsche Berufssystem stark strukturiert ist, führt dies häufig dazu, dass die Lernenden Kompromisslösungen eingehen müssen und dass es Enttäuschungen gibt. Dies fällt vielen von ihnen schwer. Durch den Auftrag, die Teilnehmer in eine betriebliche Ausbildung zu vermitteln, lastet ein hoher Leistungs- und Zeitdruck auf den Mitarbeitern der deutschen Lehrgänge. Dies ist auch in den Interviews angesprochen und als Grund für die starke Betonung der berufsbezogenen Inhalte im Lehrgang angeführt worden. Einen deutlich verschiedenen Förderungsansatz vertritt der britische Life-Skills-Lehrgang. Hier steht - allerdings nur von den offiziell vorgegebenen Zielen her, nicht jedoch in der Praxis - die Vermittlung von anerkannten, berufsbezogenen, einzelnen Qualifizierungsbausteinen im Zentrum des Lehrgangs. Die Lernenden, die in den meisten Fällen nicht über Schulabschlusssexamina verfügen, sollen entsprechend NSPs (National Skill Profiles) und NVQs (National Vocational Qualifications) erwerben. Im Life-Skills-Lehrgang steht der Erwerb von NSPs im Zentrum. Im Worked-Based-Training-Programm, in welches die Teilnehmer nach dem Life-Skills-Lehrgang wechseln können, steht der Erwerb von NVQs, level 1 and 2, im Zentrum. Die Lernenden befinden sich im Worked-Based-Training-Programme vier Tage pro Woche in einem Praktikum und einen Tag pro Woche im Training Center. Ihre training allowance (finanzielle Unterstützung) erhalten sie jedoch fast alle durch das Training Center. Durch dieses System ist es möglich, dass die britischen Teilnehmer, auch ohne in einem Ausbildungsverhältnis mit einem Arbeitgeber zu stehen, berufliche Qualifikationen erwerben können. Kritisch bleibt im Fall des britischen Berufsvorbereitungsansatzes, wie es für Lernende weitergeht, die einen NVQ abgeschlossen haben, aber trotzdem keinen Arbeitsplatz finden.

Im Hinblick auf die Vermittlung der Adressaten in eine Ausbildung bzw. in Arbeit ist die Situation der britischen Lehrgänge im Vergleich zu den deutschen Lehrgängen somit zunächst als besser einzuschätzen, sofern sie den Übergang in ein Worked-Based-Training-Programme schaffen. Die britischen Lehrgänge können ihren Jugendlichen zumindest das Absolvieren von Ausbildungsmodulen im Training Center anbieten. Dies hat zwei Gründe. Zum einen können sie ihren Teilnehmern auch ohne betrieblichen Ausbildungsplatz das Absolvieren von Ausbildungsmodulen und den Erwerb von NVQs anbieten. Zum anderen ist die Vermittlung der Lernenden in einen betrieblichen Arbeitsplatz auch vor dem Hintergrund in Großbritannien einfacher, da aufgrund der low-skill-economy ein wesentlich größeres Angebot an Arbeitsplätzen für Geringqualifizierte besteht. Es gibt viele Arbeitsangebote als Regalpacker im Supermarkt, als Reinigungskraft, als Hilfsarbeiter auf dem Bau oder als Küchenhilfe im Restaurant. Positiv für die Chancen auf einen Arbeitsplatz wirkt sich für die benachteiligten Jugendlichen ein dritter Aspekt aus, der jedoch äußerst kritisch zu betrachten ist. In Großbritannien gibt es erst ab dem Alter von 21 Jahren einen festgeschriebenen

Mindestlohn. Wenn die Lernenden den Lehrgang verlassen, so sind sie höchstens 18 oder 19 Jahre alt und somit attraktive Arbeitskräfte, weil ihnen eine geringe Bezahlung angeboten werden kann.

Gleichwohl sind für das erfolgreiche Bestehen in diesen Arbeitsverhältnissen eine stabile Persönlichkeit und soziale Fähigkeiten erforderlich. Berufliche Qualifikationen sind nicht unbedingt gefragt. Vor diesem Hintergrund ist auch die starke Betonung der persönlichen und der sozialen Handlungskompetenz im britischen Lehrgangsbeispiel zu verstehen. Nur durch eine stabile Persönlichkeit und Fähigkeiten im Umgang mit anderen können die Jugendlichen in Arbeitsverhältnisse eintreten, die längerfristig sind. Der Berufsvorbereitungsansatz ist damit auf die Anforderungen der Arbeitgeber sowie auf die dadurch gegebenen Entwicklungserfordernisse der Teilnehmer abgestimmt. Die beruflichen Qualifikationen, die die Lernenden erwerben, haben – meinen Beobachtungen zufolge – größere Bedeutung für die Teilnehmer und ihr Selbstkonzept als für die Verbesserung der Chancen auf einen Arbeitsplatz. Diese Beobachtung deckt sich mit der Diagnose, dass die Forderungen der britischen Arbeitgeber vor allem Verhaltensmerkmale betreffen. Die berufsbezogenen Tätigkeiten lassen sich auch durch training-on-the-job erlernen. Die NVQs, darauf begründet sich die Kritik an dieser Form der beruflichen Qualifikationen, werden von den Arbeitgebern nur bedingt angenommen. Gerade dieses Anforderungsprofil der Arbeitgeber verringert die Chancen der Teilnehmer auf regelmäßige Erwerbstätigkeit, die ein wichtiger Bestandteil einer Normalbiographie ist. Durch ihre problematische Lebenssituation und den geringen Rückhalt, den sie in ihren Familien finden können, ist es gerade für diese Adressaten schwierig, sich den hohen Anforderungen der Arbeitgeber anzupassen.

Andererseits befinden sich die deutschen Lehrgänge in einer schwierigen Situation, wenn sie die Adressaten nicht in eine betriebliche Ausbildung vermitteln können. Das Arbeitsangebot für Jugendliche ohne Berufsabschluss ist in Deutschland sehr begrenzt. Hat ein Lernender am Ende des Lehrgangs keinen Ausbildungsplatz gefunden, so bleibt häufig nur die Weitervermittlung in eine weitere berufs- oder arbeitsvorbereitende Maßnahme, die teilweise durch den gleichen Bildungsträger angeboten wird. Diese führt jedoch ebenfalls nicht zum Erwerb beruflicher Qualifikationen. Solche so genannten Maßnahmenkarrieren ergeben sich für einige der Teilnehmer. Jedoch haben diejenigen, die es mit Hilfe des Berufsvorbereitungslehrgangs schaffen, in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden und die Ausbildung zu beenden, gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Eine Normalbiographie, in der Erwerbstätigkeit ein Hauptbestandteil ist, steht ihnen in den meisten Fällen offen.

Kritisch zu betrachten und für viele der deutschen Lernenden als Nachteil zu betrachten ist die strikte Einteilung in Teillehrgänge, die auf ein bestimmtes Berufsfeld vorbereiten, so wie es etwa im Metalllehrgang geschieht. Außerdem

werden noch immer „Wegwerf-Produkte“, also solche ohne weitere Funktion hergestellt, was auch in der langen und z. T. totalitären Geschichte des Grundausbildungslehrgangs Metall begründet sein mag.

(4) Weitere Vor- bzw. Nachteile des deutschen und des britischen Ansatzes werden deutlich, wenn unter Berücksichtigung der Persönlichkeitstheorie von MASLOW betrachtet wird, welche Bedürfnisse der Teilnehmer in den jeweiligen Ansätzen berücksichtigt werden (Maslow 1977). Im deutschen Berufsvorbereitungsansatz wird versucht, den Wachstumsbedürfnissen der Lernenden Rechnung zu tragen, indem ihnen in einem bestimmten Rahmen Möglichkeiten gegeben werden, „soziale Bedürfnisse“ und „Ich-Bedürfnisse“ zu befriedigen. Dabei wird übersehen, dass viele Teilnehmer mit unbefriedigenden Defizitbedürfnissen leben, die es zunächst um ihrer körperlichen und psychischen Gesundheit willen zu befriedigen gilt. Anders verhält sich der britische Berufsvorbereitungsansatz. In diesem wird berücksichtigt, dass die Lernenden zunächst Unterstützung bei der Befriedigung ihrer Defizitbedürfnisse benötigen. Insbesondere das Finden von Wohnraum und das Erfahren von Zuneigung und Hilfe sind hier zu nennen. Sind diese Defizit-Bedürfnisse befriedigt, so bietet der britische Berufsvorbereitungsansatz nicht unbedingt genügend Möglichkeiten für die Befriedigung und das Wachstum der Bedürfnisse nach Kompetenzentwicklung, nach Selbstverwirklichung, nach Anerkennung. Denn die Lernenden können zwar zertifizierte Qualifikationen erwerben, doch diese haben – wie bereits erwähnt – außerhalb des Lehrgangs wenig Wert und tragen nicht dazu bei, dass die Adressaten Anerkennung erfahren.

(5) Der deutsche Berufsvorbereitungsansatz setzt, das ist im Vergleich der Förderansätze der positiv und der kritisch bewerteten Lehrgangsbeispiele deutlich geworden, einen Schwerpunkt auf berufspädagogische Aspekte. Die Vermittlung von beruflichem Wissen, beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten steht im Zentrum. Das Hauptziel, die Adressaten in eine Ausbildung zu integrieren und damit die Basis für eine normale Erwerbsbiographie zu legen, ist unübersehbar. An den Beispielen von *Nina* und *Bastian* zeigt sich, dass dieser Berufsvorbereitungsansatz erfolgreich sein kann. Am deutschen Ansatz bleibt aber zu kritisieren, dass der Zugang zu den Berufsvorbereitungslehrgängen durch die Vorgaben der Arbeitsagentur stark reguliert ist. Dass der Kontakt der Teilnehmer mit dem Lehrgang über die Arbeitsagentur entstehen muss und nicht auch informell über Jugendzentren oder Street Worker erfolgen kann, ist ein erfolgsmindernder Faktor des deutschen Berufsvorbereitungsansatzes, da viele der Adressaten den Umgang mit Behörden scheuen. Der britische Berufsvorbereitungsansatz hingegen setzt einen Schwerpunkt auf sozialpädagogische Aspekte. Die Stabilisierung der Teilnehmerpersönlichkeiten, das Entwickeln von sozialen Fähigkeiten und die Bildung einer Arbeits- und Aktionsgemeinschaft stehen im Mittelpunkt. Dieser Berufsvorbereitungsansatz eignet sich besser, um die Adressaten auf eine schwierige Erwerbsbiographie vorzubereiten. Für viele der britischen Teilnehmer

ist eine Normalbiographie mit kontinuierlicher Erwerbstätigkeit sehr unwahrscheinlich.

(6) Ich bin überzeugt, dass sowohl der deutsche als auch der britische Berufsvorbereitungsansatz jeweils kritisch hinterfragt werden müssen. Der deutsche Ansatz blendet erstens aus, dass es Jugendliche gibt, die aufgrund unterschiedlichster Ursachen, eine Vollausbildung nicht bewältigen können oder wollen. Zweitens bleibt im deutschen Ansatz weitgehend unberücksichtigt, dass die Situation auf dem Arbeitsmarkt schwierig ist. Die entscheidende Tatsache, dass es nicht ausreichend Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze für alle gibt, wird in diesem Ansatz ignoriert. Der britische Ansatz ist deshalb kritisch zu betrachten, weil er eine Normalbiographie mit kontinuierlicher Erwerbstätigkeit unter akzeptablen Beschäftigungsbedingungen für seine Teilnehmer nahezu ausschließt.

Literatur

Jank, W./ Meyer, H. (1994): Didaktische Modelle. Berlin

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. 2 Bde., 3.korr. Aufl., Weinheim

Lave, J./ Wenger, E. (1993): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York

Maslow, A. (1977): Motivation und Persönlichkeit. Olten. Zit. in: Schneewind, K. (1992): Persönlichkeitstheorien. Bd. 2. Darmstadt

Petersen, W. (2004): Berufliche Fähigkeiten – Social Skills. Dissertation, Flensburg. (Zur Veröffentlichung Lit-Verlag Münster 2005)

Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zum Teilezurichter in einer dual-kooperativen Berufsfachschule

Udo Börchers, Klaus Rütters

Vorwort

Das Konzept der „dual-kooperativen Berufsfachschule für den Ausbildungsberuf Teilezurichter/Teilezurichter“ ist als Kooperationsprojekt „Schule-Industrie“ von der Berufsbildenden Schule 6 der Region Hannover in Zusammenarbeit mit der Volkswagen Coaching GmbH entwickelt worden. Ziel ist es, Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf eine betriebsnahe Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und somit verbesserte Chancen auf dem regionalen Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die regionale Verortung ist ein zentraler Ansatz und soll durch die Ausbildung in einer Berufsschule und mit Industriebetrieben aus der Region als duale Ausbildungspartner sichergestellt werden.

Didaktisch ist die dual-kooperative Berufsfachschule (BFS) so angelegt, dass sich eine enge Verzahnung von Fachtheorie, schulischer und betrieblicher Ausbildungspraxis sowie sozialpädagogischer Betreuung ergibt.

Mit dem Ausbildungsberuf Teilezurichter ist ein Beruf gewählt worden, der den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen entspricht und in dem sie schon nach zweijähriger Ausbildung einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erreichen können. Im Anschluss an die Berufsausbildung zum Teilezurichter ist ein Eintritt in den Arbeitsmarkt oder die Möglichkeit einer Ausbildungsfortsetzung zum Industriemechaniker/ Produktionstechnik unter teilweiser Anrechnung des bisher erreichten Berufsabschlusses vorgesehen. Damit könnten Absolventen und Absolventinnen nach insgesamt vier- bis viereinhalbjähriger Ausbildung einen weiteren Berufsabschluss erreichen. In der hier erprobten dual-kooperativen BFS werden mit dem Reduzierungs- und Verlängerungsmodell somit zwei vermeintlich widersprüchliche Modelle technischer Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche durch zwei aufeinander aufbauende Stufen realisiert. Durch die enge und konstruktive Kooperation zwischen einer Berufsschule und Industriebetrieben, einem integrativen Ansatz von Fachpraxis, Fachtheorie und Sozialpädagogik und dem Engagement der Jugendlichen wurde erreicht, dass über 90% der Teilnehmer und Teilnehmerinnen die Ausbildungsmaßnahme erfolgreich abgeschlossen haben.

Die Gewinnung weiterer betrieblicher Kooperationspartner ermöglichte bis heute eine Etablierung dieses Konzeptes. Diese Tatsache wirkt der Kritik an zweijährigen Ausbildungsberufen entgegen und eröffnet eine bedarfsbezogene Qualifi-

zierung von der sowohl die betrieblichen Kooperationspartner als auch die Teilnehmer profitieren.

1. Intention und Genese des Schulversuchs

1.1. Ausgangslage

Im Schulbezirk Hannover werden Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Angeboten für den gewerblich-technischen Bereich insbesondere an der Berufsbildenden Schule 6 der Region Hannover im Berufsvorbereitungsjahr (17 Klassen) und Berufsgrundbildungsjahr schulisch betreut. Zielgruppe dieser Maßnahme sind alle Jugendlichen, die bisher keine Chancen auf eine duale Ausbildung oder Beschäftigung haben. Ein nicht unerheblicher Teil dieser Jugendlichen ist ausländischer Herkunft und hat keine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung, was für die Betroffenen bedeutet, dass sie häufig auch keine duale Berufsausbildung beginnen können (vgl. Pelzer, Tietje, Piatkowski 2003). Deshalb sind diese Jugendlichen auf schulische Ausbildungsmaßnahmen angewiesen, worauf die Berufsbildende Schule 6 durch das Angebot eines freiwilligen Berufsgrundbildungsjahres reagiert hat. Für eine Vielzahl der Jugendlichen ist der Besuch des Berufsvorbereitungsjahres und des freiwilligen Berufsgrundbildungsjahres eine zeitlich begrenzte Auffangstation mit ungewissen Perspektiven. Diese unbefriedigende Situation war Anlass, eine berufsqualifizierende Ausbildung für „Integrationschwierige Jugendliche“ zu entwickeln, um deren Chancen am Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zu verbessern.

Mit dem Projektpartner Volkswagen Coaching GmbH ist das Kooperationsvorhaben „Schule-Industrie“ für „integrationsschwierige Jugendliche“ konzipiert und die „dual-kooperative Berufsfachschule für den Ausbildungsberuf Teilezurichter“ als Schulversuch entwickelt worden.

1.2. Zielgruppe: „Integrationschwierige Jugendliche“

Integrationschwierigkeiten sind vielfältig determiniert und häufig multifaktoriell bestimmt. Wesentliche Faktoren für die Schwierigkeit der beruflichen Integration sind nach Wilhelm:

- *„ökonomisch-situative Benachteiligungen* (durch Ausbildungs- und Selektionsverhalten der Ausbildungsbetriebe aufgrund z.B. technischer oder konjunktureller Veränderungen),
- *bildungsbedingte Benachteiligungen* (durch individuell verminderte Lern- oder Leistungsdispositionen und durch die Schul-, Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen),

- *sozial-individuell bedingte Benachteiligungen* (durch eingeschränkte Fach-, Sozial-, Human- und Sprachkompetenzen aufgrund organisch-biologischer und/ oder milieubedingter Gegebenheiten)" (Wilhelm 1996, 41).

Die „dual-kooperative Berufsfachschule für den Ausbildungsberuf Teilezurichter/Teilezurichterin“ ist für Schüler und Schülerinnen entwickelt worden, die ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert haben und, da sie keine Ausbildungsstelle gefunden haben, das freiwillige Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik absolvieren. Dazu gehören insbesondere Schüler und Schülerinnen, die vor Eintritt in das berufsbildende Schulwesen keinen Hauptschulabschluss erreicht haben. Häufig sind dies Jugendliche ausländischer Herkunft sowie spät emigrierte Jugendliche deutscher Staatsbürgerschaft.

Unzureichende Schulabschlüsse sind eine zentrale Zugangsbarriere zum Ausbildungssystem. In zunehmendem Maße werden Jugendliche mit niedrigem oder fehlendem Schulabschluss von Jugendlichen mit höheren Abschlüssen vom Ausbildungsmarkt verdrängt (vgl. Enggruber 1997). Der Hauptschulabschluss gilt heute als „zivilisatorische Mindestausstattung“ (Tessaring, in: Brinkmann, Schöber 1992, 48), bietet aber auch keine Garantie auf einen Ausbildungsplatz. Nach einer repräsentativen BIBB/EMNID-Studie haben 65,5% derjenigen, die keinen Berufsabschluss erreichen auch keinen Schulabschluss erreicht (vgl. Troltsch et al. 1999).

Jugendliche mit Migrationshintergrund werden durch die Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen der Ausbildungsbetriebe benachteiligt. Es fällt Jugendlichen ausländische Herkunft schwer, selbst in Berufsausbildungen einzumünden, in denen das Angebot größer ist als die Nachfrage (vgl. Lex 1997). Nach der BIBB/EMNID-Studie bleibt jeder dritte ausländische Jugendliche unter 27 Jahren ohne Berufsausbildungsabschluss¹.

1.3. *Integrationschwierige Jugendliche im Spannungsfeld zwischen formaler beruflicher Qualifikation und Beschäftigung in der Schulversuchsregion*

Fehlende formale berufliche Qualifikationen vergrößern das Risiko, nicht in das Erwerbs- und Beschäftigungssystem einmünden zu können. Im Arbeitsamtbezirk Hannover betrug die Arbeitslosenquote bei den unter 25jährigen insgesamt 11,9%². Der prozentuale Anteil derjenigen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, betrug in dieser Gruppe sogar 64,3%.

¹ Nach dem Mikrozensus 2000 sind sogar 37,3% betroffen.

² Die Daten wurden zu Beginn des Schulversuchs bei der zuständigen Arbeitsagentur erfragt.

Die Auswertung der Statistiken zeigt weiterhin, dass auch im Arbeitsamtbezirk Hannover Jugendliche bzw. junge Erwachsene ausländischer Herkunft besonders von Arbeitslosigkeit betroffen sind; der Anteil dieser Gruppe an gleichaltrigen Jugendlichen beträgt 27,4%. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und fehlendem Berufsabschluss sind die Beschäftigungschancen besonders schlecht, wie die Statistik des Arbeitsamtes Hannover verdeutlicht. Von den 1221 arbeitslosen Jugendlichen ausländischer Herkunft haben 78,7% keine berufliche Ausbildung abgeschlossen.

2. Konzeptionelle Überlegungen zum Schulversuch

2.1. *Der Ausbildungsberuf Teilezurichter – ein Modell zeitlicher Reduzierung*

Bei dem Ausbildungsberuf Teilezurichter handelt es sich um einen anerkannten Ausbildungsberuf nach § 25 BBiG, mit 24monatiger Ausbildungszeit. Die Ausbildung basiert auf einem Berufsbild vom 11.09.1940.³ „Entsprechend dem damaligen Konzept eines ‚Anlernberufes‘ ist das Arbeitsgebiet gegenüber dem einer länger dauernden Berufsausbildung im Metallbereich als eingeschränkter Tätigkeitsbereich anzusehen“ (BFA 1984, 6). Zu den Ausbildungsinhalten zählen neben Grundfertigkeiten der Metallbearbeitung das Zurichten von Teilen für den Zusammenbau von Maschinen, Apparaten, Geräten oder Werkzeuge sowie deren Pflege und Instandhaltung (s. Berufsbild Teilezurichter, o. J.). Die kurze Ausbildungszeit von zwei Jahren ist dadurch möglich, dass die Inhalte der Berufsausbildung nicht der Komplexität dreijähriger Ausbildungsgänge entsprechen. Nach Überlegungen der Kooperationspartner ist dieser Ausbildungsberuf im besonderen Maße für lernschwächere Jugendliche geeignet. Die zweijährige Ausbildung ist für die Jugendlichen einerseits ein überschaubarer Zeitraum, der ihrer von Diskontinuität geprägten Lernbiographie, ihrer eher geringen Ausdauer und vereinzelt auftretenden Schulaversionen entgegen kommt; andererseits sind die theoretischen und praktischen Leistungsanforderungen nicht so hoch und kommen dem eher geringem Leistungsniveau und der geringeren Lernmotivation entgegen (vgl. Zedler 2002, 11). Stein bezeichnet den Ausbildungsberuf Teilezurichter als eine „nicht geplante, jedoch lebendige Variante des zeitlichen

³ Für Ausbildungsberufe, die vor Inkrafttreten des BBiG am 14. August 1969 anerkannt wurden, gelten gemäß § 108, Abs. 1 BBiG die bestehenden Regelungen bis zum Erlass von Ausbildungsordnungen fort. Als Rechtsgrundlage bzw. Rahmenlehrplan ist im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe lediglich das Berufsbild geführt (vgl. BIBB 1998).

Verkürzungsmodells“ (1997, 93) technischer Berufsausbildung, da in den letzten Jahren ein Absolventenanstieg zu verzeichnen ist⁴.

Kritik an zweijährigen Ausbildungsgängen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zielt häufig darauf, dass in verkürzten Ausbildungsgängen gerade benachteiligten Jugendlichen Lernchancen genommen werden. Ihnen sollte nicht weniger, sondern mehr Zeit für die Berufsausbildung eingeräumt werden. Bei solchen Überlegungen ist jedoch zu beachten, dass insbesondere für benachteiligte Jugendliche ohnehin nur ein begrenztes schulisches und berufliches Bildungsangebot zur Verfügung steht (vgl. Stein 1997, 93).

2.2. Zeitliche Verlängerung der Berufsausbildung im Schulversuch

Die Diskussion über den qualifikatorischen Nutzen zweijähriger Ausbildungsgänge und die Kritik an zweijährigen Ausbildungsgängen hat in dem hannoverschen Projekt zu der Überlegung geführt, eine anschließende Berufsausbildung – z.B. zum Industriemechaniker/Industriemechanikerin/ Produktionstechnik – anzustreben, die sich dann auf zwei bis zweieinhalb Jahre verkürzen lässt. So können Absolventen und Absolventinnen nach insgesamt vier bis viereinhalbjähriger Ausbildung - mit der qualifikatorischen Zwischenstufe Teilezurichter - den Facharbeiterbrief in einem regulär drei- bzw. dreieinhalbjährigen Ausbildungsberuf erlangen. Dieser Ansatz entspricht dem Modell zeitlicher Verlängerung der Berufsausbildung (vgl. Stein 1997, 94f.). Der wesentliche Vorteil eines verlängerten Qualifizierungsprozesses wird in der verminderten Gefahr der Überforderung gesehen, da insgesamt mehr Ausbildungszeit zur Verfügung steht. Der gestufte Qualifikationsprozess ermöglicht es, zwei anerkannte Berufsabschlüsse konsekutiv zu erlangen.

In dem Hannoverschen Projekt „Schule-Industrie“ sind mit dem Reduzierungs- und dem Verlängerungsmodell somit zwei vermeintlich widersprüchliche Konzepte technischer Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche durch zwei aufeinanderbauende Stufen konzipiert und umgesetzt worden. Abbildung 1 gibt die konzeptionellen Überlegungen zu Beginn des Schulversuchs wieder.

⁴ Zwischen 1991 und 2003 ist die Anzahl erfolgreicher Absolventen des Ausbildungsberufs Teilezurichter im Bereich Industrie/ Handel um 54% gestiegen (vgl. BIBB 2004).

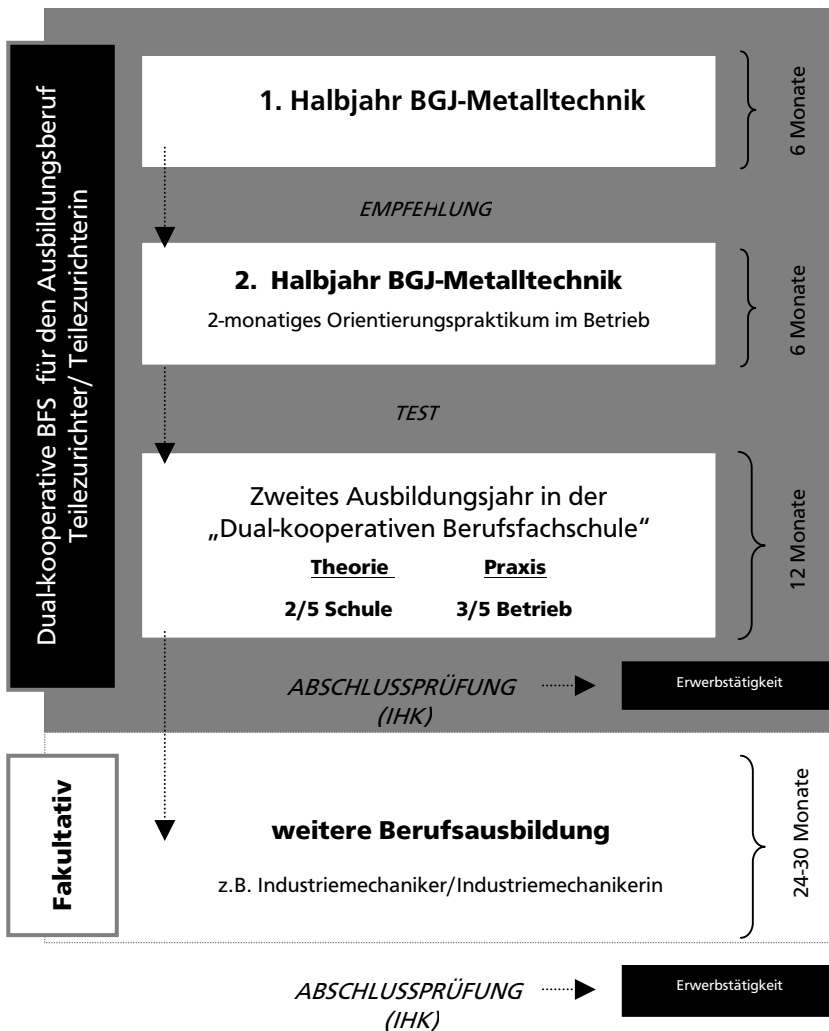


Abbildung 1: Übersicht zum Schulversuchskonzept,; eigene Darstellung in Anlehnung an BBS 6, 2000

2.3. Didaktische Konzeption: Integrative Verzahnung von Fachtheorie, Fachpraxis und Sozialpädagogik

Neben der Zielsetzung beruflicher Qualifizierung erfordern Konzepte zur Integration benachteiligter Jugendlicher auch die Berücksichtigung sozialen Lernens. In den Durchführungsbestimmungen des Niedersächsischen Kultusministeriums für den Schulversuch werden daher beide Zielperspektiven aufgegriffen. So sollen einerseits arbeitsprozessbezogene Grund- und Zusatzqualifikationen in der

Metalltechnik erworben und lernortspezifische Erfahrungen im Umgang mit Menschen und Sachressourcen gemacht werden. Andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler auch auf ein Leben als Erwerbsperson vorbereitet werden und für sich erreichbare Lebensziele entwickeln und umsetzen können (vgl. Nds. Kultusministerium 2000). Aspekte der *sogenannten Lebensweltorientierung*⁵, die in der zweiten Zielperspektive aufgegriffen werden, gelten in der Schulversuchsdurchführung als ein Mittel, das Hauptziel Ausbildungsabschluss als Teileurichter (*Arbeitsweltorientierung*) zu erreichen. „Diese Ziel-Mittel-Perspektive der Arbeitsweltorientierung basiert auf der auch statistisch belegbaren Annahme, dass Jugendliche mit einem anerkannten Berufsabschluss, den sie möglichst unter betrieblichen oder betriebsähnlichen Ausbildungsbedingungen erhalten haben, deutlich höhere Chancen haben, dauerhaft in den Erwerbsarbeitsmarkt integriert zu werden und damit der Normalbiographie zu entsprechen“ (Enggruber 1999, 3f.).

Die konkrete Umsetzung didaktischer Konzepte in der beruflichen Qualifizierung integrationsschwieriger Jugendlicher erfordert die Verzahnung der drei Prozesselemente *Fachtheorie*, *Fachpraxis* und *Sozialpädagogik*, oder anders ausgedrückt, die Verzahnung der drei Aspekte Praxis, Lernen und Sozialerfahrungen. Dieser Ansatz entspricht der Förderphilosophie einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung nach dem Sozialgesetzbuch III (vgl. BMBF 1999, 28).

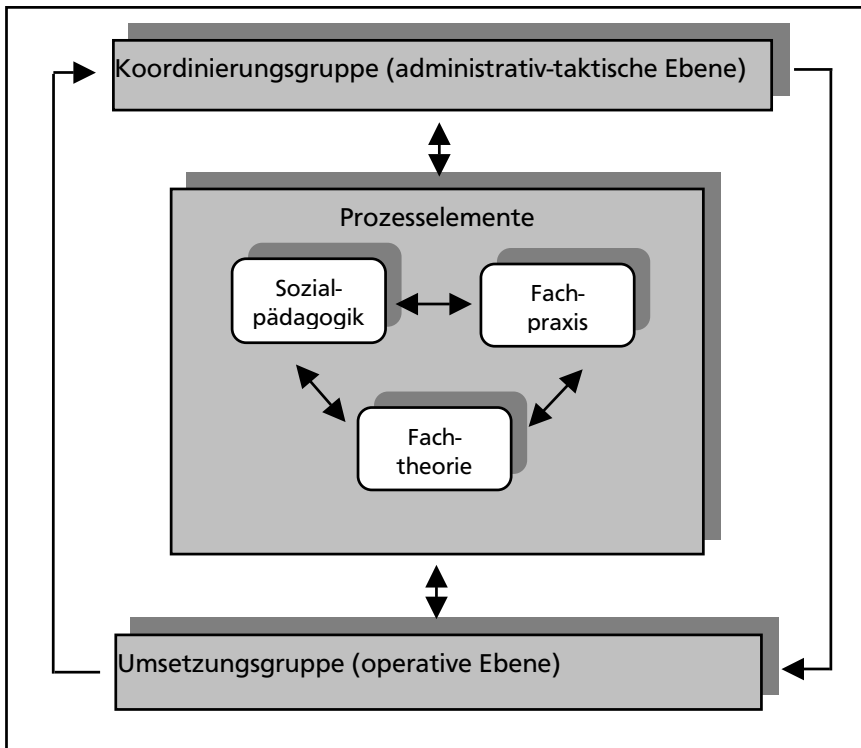
2.4. Organisatorischer Rahmen des Schulversuchs

Mit dem Schulversuch wurde in Hannover ein für die Projektbeteiligten neues Ausbildungskonzept sowohl in pädagogischer als auch in organisatorischer Hinsicht entwickelt und erprobt. Ein solcher Entwicklungsprozess bedarf eines regelmäßigen Austausches aller Projektbeteiligten, um die Prozesselemente mit dem situativen und institutionellen Kontext zu verzahnen. Dazu wurden zu Beginn des Schulversuches zwei Arbeitsgruppen eingerichtet: Auf der „administrativ-taktischen Ebene“ die *Koordinierungsgruppe* und auf der „operativen Ebene“ die *Umsetzungsgruppe* (vgl. Rütters 2000). Der Umsetzungsgruppe gehören die Theorienlehrer und die zuständige Sozialpädagogin der Berufsbildenden Schule, die Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung sowie die Ausbilder der Betriebe an. Die Koordinierungsgruppe setzt sich aus den Mitgliedern der Umsetzungsgruppe, dem Schulleiter und dem zuständigen Koordinator der Berufsschule, den Ausbildungsleitern der Betriebe sowie zeitweise eines Vertreters des Arbeitsamtes zusammen. Die Koordinierungsgruppe hat insbesondere die Aufgabe, die Implementierung und konzeptionelle Weiterentwicklung des Projektes zu

⁵ Unter dem Begriff „Lebensweltorientierung“ wird in der Benachteiligtenförderung verstanden, die „gesamte Lebenswelt der Jugendlichen in dem Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen“ (BMBF 2002, S. 127). Dies bedeutet, dass individuelle Voraussetzungen und Ziele der Jugendlichen Bezugsnormen von Förderprozessen sind (ausführlich s. ebd., S. 127 ff.).

koordinieren und die Berufsschullehrer, die Ausbilder und die Sozialpädagogin bei ihrer Arbeit zu unterstützen. Innerhalb der Umsetzungsgruppe erfolgt die Abstimmung zwischen den fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungszielen und -inhalten sowie sozialpädagogischen Maßnahmen. Um die fachliche Praxis systematisch weiterzuentwickeln und die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, hat es sich bewährt, dass die Projektbeteiligten mit Zielformulierungen arbeiten und deren Erreichung in regelmäßigen „Ziel-Feedback-Kreisläufen“ überprüfen. Dies bedeutet für den Schulversuch, dass permanente Innovationen konstitutiver Teil der Konzeptentwicklung und -durchführung sind.

Abbildung 2: Organisationsstruktur des Schulversuchs



Regelmäßige Treffen der Arbeitsgruppen erweisen sich als konstruktiv und ergebnisorientiert, um

- pädagogische Zielsetzungen und Gestaltungsgrundsätze für die Ausbildung abzustimmen,
- Informationen über einzelne Schüler, wie Leistungsentwicklung, Lernbereitschaft, Sozialverhalten auszutauschen und Maßnahmen abzustimmen,
- persönliche Identifikation mit dem Projekt zu fördern und

- gegenseitiges Vertrauen zu schaffen.

Der Schulversuch wurde in der Planung und den ersten beiden Schulversuchsdurchgängen vom Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover in Form einer responsiven Evaluation wissenschaftlich begleitet. Dieser Ansatz sieht vor, dass alle am Prozess beteiligten Akteure - in diesem Fall Schüler und Schülerinnen, Ausbilder, Sozialpädagogin, Lehrer, Finanzgeber sowie die Schulleitung und die Schulversuchskordinatoren - zu aktiven Kommunikationspartnern werden (vgl. Beywl 1988). Durch die Teilnahme von Vertretern der wissenschaftliche Begleitung an den Treffen der Arbeitsgruppen wurde erreicht, versuchsintegriert erworbene Erkenntnisse unmittelbar in den laufenden Entwicklungsprozess einfließen zu lassen.

2.5. Zielsetzungen des Schulversuchs

In dem zweijährigen berufsqualifizierenden Bildungsgang sollen die Schülerinnen und Schüler

- arbeitsprozessbezogene Grund- und Zusatzqualifikationen in der Metalltechnik erwerben,
- lernortspezifische Erfahrungen im Umgang mit Menschen und Sachressourcen machen,
- auf die berufliche Erwerbstätigkeit vorbereitet werden und
- angemessene Lebenskonzepte für sich entwickeln.

Die Ausbildungs- und Erwerbschancen sollen gesteigert werden durch

- die Anerkennung des freiwilligen Berufsgrundbildungsjahres als erstes Jahr der zweijährigen dual-kooperativen Berufsfachschule,
- Berufsfelderfahrungen durch die Integration betrieblicher Praxis in die Ausbildung an der Berufsfachschule,
- die berufliche Qualifizierung Jugendlicher ohne Arbeitserlaubnis und
- eine Teilanrechnung der erfolgreich abgeschlossenen Berufsfachschule auf reguläre Ausbildungsberufe.

3. Ausbildung in der dual-kooperativen Berufsfachschule für den Ausbildungsberuf Teilezurichter/ Teilezurichterin

3.1. Ausbildung im ersten Jahr der dual-kooperativen BFS

Zu Beginn des Schulversuchs wurde festgelegt, dass die Ausbildung in der Berufsfachschule zum Teilezurichter bzw. zur Teilezurichterin in zwei aufeinander

aufbauende Klassenstufen durchgeführt wird. Das erste Ausbildungsjahr wird als schulisches Berufsgrundbildungsjahr durchgeführt⁶, das zweite Ausbildungsjahr als zweites Jahr der Berufsfachschule.

Das Berufsgrundbildungsjahr hat die Aufgabe, eine breit angelegte berufliche Grundqualifikation zu vermitteln. „Im berufsfeldbezogenen – fachtheoretischen und fachpraktischen Lernbereich sind die Lernziele und Lerninhalte auf eine berufliche Grundbildung auszurichten. Bei der Umsetzung der Lernziele ist die nachfolgende berufsqualifizierende Fachbildung zu beachten“ (Nds. Kultusministerium 1996). Die berufsfeldbezogenen Inhalte werden in neun Fachtheorie- und 21 Fachpraxisstunden pro Woche unterrichtet und beinhalten die in Tabelle 1 abgedruckten Lerngebiete.

Lerngebiet	Unterrichtsstunden
1 Grundlagen des Trennens	120
1 Grundlagen des Ur- und Umformens	40
1 Grundlagen des Fügens	60
1 Grundlagen der Elektrotechnik	20
1 Grundlagen der Steuerungs- und Informationstechnik	60
1 Grundlagen der Maschinen- und Gerätetechnik	20

Tabelle 1: Lerngebiete in der Klasse 1 der dual-kooperativen Berufsfachschule (Berufsgrundbildungsjahr) (Quelle: Nds. Kultusministerium 1996, 17)

Neben dem berufsfeldbezogenen Unterricht ist ein berufsfeldübergreifender Bereich in den Unterrichtsfächern Deutsch/ Kommunikation, Politik, Sport, Fremdsprache/ Kommunikation und Religion mit insgesamt neun Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen.

Die fachtheoretische und fachpraktische Ausbildung erfolgt überwiegend in den Räumen der Berufsbildenden Schule und durch deren Lehrpersonal. Um die Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit betrieblichen Arbeitsabläufen zu konfrontieren, absolvieren sie am Ende des ersten Jahres ein zweimonatiges Betriebspraktikum in einem der Kooperationsbetriebe. Die praktische Ausbildung in der Berufsschule kann praktische Betriebserfahrungen nur teilweise und meist nur unzureichend ersetzen: Die Betriebserfahrung gewöhnt die Schülerinnen und Schüler an die betriebliche Ernstsituation, ermöglicht ihnen neue Lernerfahrungen und sorgt für einen berufsqualifizierenden Charakter des ersten Ausbil-

⁶ Den rechtlichen Rahmen bildet NSchG §16, Abs. 2: „[...] Das erste Jahr einer mehrjährigen Berufsfachschule der in Satz 2 genannten Form kann als schulisches Berufsgrundbildungsjahr (§15, Abs. 3, Satz 2. 1 Buchst. a) geführt werden.“

dungsjahres. Darüber hinaus lernen die betrieblichen Ausbilder die Jugendlichen vor Beginn des zweiten Ausbildungsjahres kennen. Somit kann die „Passung“ zwischen Betrieb und Jugendlichen optimiert werden (vgl. BMBF 2003, 155).

3.2. Zweites Ausbildungsjahr in der dual-kooperativen BFS

Allgemeine Grundlagen

Im zweiten Ausbildungsjahr wird die Ausbildung an zwei Tagen pro Woche in der Berufsschule (16 Unterrichtsstunden) und an drei Tagen in den Betrieben (21 Zeitstunden) durchgeführt. Die fachpraktische Ausbildung in den Betrieben orientiert sich an dem Ausbildungsrahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Teilezurichter und berücksichtigt betriebsspezifische Arbeitsprozesse. Mittlerweile beteiligen sich vier Industriebetriebe mit unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern an der Ausbildung.

Aufgrund einer finanziellen Unterstützung des Schulversuchs durch die Bundesagentur für Arbeit nach §10 SGB III („Freie Förderung“) erhalten die Schülerinnen bzw. Schüler eine „Ausbildungsvergütung“ in Höhe von monatlich 256 Euro.

Die individuellen Voraussetzungen eines jeden Jugendlichen in dieser Ausbildung und die unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen in den Kooperationsbetrieben erfordern eine sehr flexible Gestaltung der drei Prozesselemente Fachpraxis, Fachtheorie und Sozialpädagogik, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Fachpraktische Ausbildung in den Ausbildungsbetrieben

Konzepte beruflicher Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf erfordern sowohl eine systematische, produktionsnahe Ausbildung in Lehrwerkstätten als auch eine an realen, produktionsbezogenen Aufträgen orientierte Qualifizierung im Produktionsprozess, um einerseits individuell erforderliche Lernprozesse zu realisieren und andererseits reale Arbeitserfahrungen zu ermöglichen (vgl. Zielke 1999, 79).

Die fachpraktische Ausbildung im Betrieb, die hier beispielhaft für einen Kooperationsbetrieb genauer dargestellt wird, erfolgt deshalb sowohl in der Lehrwerkstatt als auch in betrieblichen Technikzentren. Diese Zentren sind z.B. „Ausbildungsinself“ innerhalb des Werkes, in denen durch die Bearbeitung von realen Aufträgen arbeitsprozessorientiert ausgebildet wird. Lernen im Arbeitsprozess fördert wesentlich die Motivation und Arbeitsdisziplin, da die Ergebnisse realer Arbeitshandlungen einen echten Wert für die Produktion darstellen und die Auszubildenden durch die Realsituation eine konkrete Berufsorientierung erfahren (vgl. BMBF 2002, 193).

In der Lehrwerkstatt sollen vor allem grundlegende Techniken eingeübt oder wiederholt und neue Fertigkeiten systematisch erarbeitet werden, ohne den zeitlichen Zwängen von Produktionszyklen zu unterliegen. Das zweite Ausbildungsjahr beginnt mit einer Ausbildungsphase in der Lehrwerkstatt, um individuelle Stärken und Schwächen zu erkennen und die Schüler und Schülerinnen produktionsunabhängig zu unterweisen. Dieser Werkstattaufenthalt ermöglicht es, Theorie- und Praxislernen zu verbinden, sowie Fertigkeiten systematisch zu erarbeiten. Ausbildungselemente können entsprechend individueller Stärken und Defizite differenziert werden, schwächere Schülerinnen und Schüler können von leistungsstärkeren lernen. Im ersten Schulversuchsdurchgang waren insgesamt drei Lehrwerkstattphasen vorgesehen, und zwar zu Beginn der Ausbildung, in der Mitte und kurz vor der Abschlussprüfung. Für die zweite Lehrwerkstattphase wurde die Gruppe geteilt, wodurch sich eine deutliche Verbesserung der Betreuungssituation ergeben hat und besser auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden konnte.

Wie bereits erwähnt, erfolgt die Ausbildung zwischen den Lehrwerkstattphasen in sogenannten Technikzentren. Diese Form der Ausbildung erfordert und fördert übergreifende Fähigkeiten wie systematisches Planen, Durchführen und Kontrollieren der Arbeit, qualitäts- und sicherheitsbewusstes Handeln bei der Arbeitsausführung und den wirtschaftlichen Einsatz von Arbeits- und Betriebsmitteln. In diesen Technikzentren befinden sich jeweils zwei bis drei Schülerinnen und Schüler der dual-kooperativen Berufsfachschule zusammen mit anderen Auszubildenden metallverarbeitender Berufe unterschiedlicher Ausbildungsjahre, die einem Ausbilder zugeordnet sind. In solchen heterogenen Ausbildungsgruppen erwerben die Jugendlichen auch übergreifende Qualifikationen, wie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung an neue Arbeitssituationen, die Fähigkeit im Team zu arbeiten und die Bereitschaft voneinander zu lernen.

Im Verlauf der Ausbildung werden alle Auszubildenden in verschiedene Technikzentren versetzt, um die unterschiedlichen Ausbildungsinhalte kennen zu lernen und Erfahrungen mit realen betrieblichen Abläufen zu sammeln (vgl. Tabelle 2).

Zentrum	Zu vermittelnde Ausbildungsinhalte
Behälterreparatur I	Schweißen, Richten, Bohren, Gewindeschneiden
Instandhaltung Presswerk	Instandhaltung: Schweißen, Richten, Bohren, Gewindeschneiden
Presswerk	Schweißen, Richten, Bohren, Gewindeschneiden
Behälterreparatur II	Be- u. Verarbeitung von Blechen und Profilen, Manuelle Werkstoffbearbeitung
Wertschöpfung	Herstellen von Vorrichtungen für den Produktionsablauf

Stahlager	Stahlerkennung, Logistik, Transport,
Gießerei/ Rohteilabteilung	Putzarbeiten/Nacharbeiten fertiger Produkte, Qualitätssicherung
Werktechnik/ Druckluftversorgung	Warten u. Reparieren von Rohrleitungen/ pneumatischen Anlagen, Instandhaltungstechnik

Tabelle 2: Ausbildungsinhalte an den einzelnen Technikzentren, eigene Darstellung

Um eine optimale Prüfungsvorbereitung zu realisieren, befinden sich alle Jugendlichen in den letzten drei Ausbildungsmonaten in der Lehrwerkstatt.

Fachtheoretische Ausbildung in der Berufsschule

Die fachtheoretische Ausbildung erfolgt im zweiten Ausbildungsjahr der dualkooperativen Berufsfachschule an zwei Wochentagen mit jeweils acht Unterrichtsstunden in der berufsbildenden Schule. Neben den allgemeinbildenden Fächern Kommunikation/Deutsch, Politik und Sport werden die Fächer Fachmathematik, Fachzeichnen und Technologie unterrichtet.

In den letztgenannten Fächern werden Inhalte aus den Bereichen „Grundlagen der Fertigungstechnik“ und „Grundlagen der Maschinen- und Gerätetechnik“ unterrichtet. Dabei wird versucht, diese Lerngebiete synchron in der Fachtheorie als auch in der Fachpraxis zu behandeln, was eine enge Abstimmung zwischen dem Klassenlehrer und den betrieblichen Ausbildern erfordert.

Im ersten Schulversuchsdurchgang hat ein Lehrer zunächst alle 16 Wochenstunden im Klassenverband unterrichtet. Dabei zeigten sich Lernschwierigkeiten und Disziplinprobleme. Durch den Einsatz einer zweiten Lehrkraft mit acht Unterrichtsstunden pro Woche konnte die Klasse geteilt werden, wodurch diese Probleme deutlich reduziert werden konnten. Die Differenzierung erfolgte dabei nach dem „Kern-Kurs-System“, d.h. es wechseln sich gemeinsame Qualifizierungen im Klassenverband mit Aufteilungen in Kursen ab.

Jede Abschlussprüfung stellt für Jugendliche eine Zäsur in ihrem Leben dar (vgl. Dietz u.a. 1997), da das Prüfungsergebnis häufig entscheidend für ihre weitere berufliche und persönliche Entwicklung ist. Bei den Jugendlichen ist aufgrund ihrer bisherigen Schul- und Prüfungserfahrungen von einer gewisse Prüfungsangst auszugehen. Um dieser Angst entgegenzuwirken, werden individuelle „Nachhilfe-Angebote“ gemacht und „Probepfungen“ durchgeführt. Das Prinzip des individualisierten Lernens hat sich in der prüfungsvorbereitenden Intensivphase bewährt. Zur Vorbereitung auf die theoretische Abschlussprüfung sind im ersten Schulversuchsdurchgang bestimmte Inhalte des Unterrichtsfachs Technologie von den Ausbildungsmeistern übernommen worden und eine wei-

tere Lehrkraft hat gezielten Förderunterricht in den Räumen des Kooperationsbetriebes durchgeführt. Diese enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb hat eine besondere Wirkung: Während des Schulversuchs ist deutlich geworden, dass die Schülerinnen und Schüler an den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule recht unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. Die in der Berufsschule aufgetretenen Disziplin- und Verhaltensprobleme zeigten sich am Lernort Betrieb deutlich weniger. Dort sind die Jugendlichen eher äußert engagiert, pünktlich und motiviert. Dieses Phänomen lässt sich durchgängig beobachten und wird auch durch andere Untersuchungen bestätigt: „Die häufig negative, durch Misserfolge geprägte Einstellung (beeinträchtigter) Jugendlicher lässt sich kaum durchbrechen. Nach einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung gehen nur 31% der befragten Jugendlichen `gerne in die Schule`. [...] 48,5% der Jugendlichen beurteilen den Besuch von Berufsschule grundsätzlich negativ“ (Wilhelm 1996, 27). Ergebnisse aus dem Modellversuch „Werkzeugmaschinenpaner“ zeigen, dass die Gruppe benachteiligte Jugendliche „...nicht generell ungern lernt, sondern dies eher, aufgrund schlechter Erfahrungen, auf das schulische Lernen beschränkt ist“ (Stein 1997, 92f., vgl. Kleber, Stein 1996). Der prüfungsvorbereitende Förderunterricht in den Räumen der Kooperationsbetriebe und der Einsatz der betrieblichen Ausbilder haben dazu beigetragen, die „negative Haltung gegenüber Schule [bzw.] überhaupt gegen Theorie“ (Pütz 1992, 102) und Stressreaktionen wie Abwehr, Frustration und Verhaltensprobleme, die häufig zu Lernblockaden oder -hemmungen führen, weitestgehend abzubauen.

Sozialpädagogische Maßnahmen

Neben der Fachpraxis und der Fachtheorie gilt die Rolle der Sozialpädagogik als dritte Säule in Qualifizierungskonzepten für benachteiligte Jugendliche (vgl. BMBF 2002, 162). Nach Enggruber hat die sozialpädagogische Kraft in Förderkonzepten für benachteiligte Jugendliche die Aufgabe, „ein ganzes Netz an Kommunikationsbeziehungen aufzubauen und darin zu handeln“ (BMBF 2002, 163). Dies gelingt in dem Schulversuch dadurch, dass die Sozialpädagogin in der Koordinierungsgruppe an der Konzeptions- und Curriculumentwicklung mitwirkt und dort insbesondere „sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen“ im Sinne einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung etabliert (vgl. Eckert 1999, 64). In der Umsetzungsgruppe arbeitet die Sozialpädagogin mit den Ausbildern und Lehrern zusammen und hat somit direkten Kontakt zur Fachtheorie und Fachpraxis. Dies ermöglicht ein planvolles und koordiniertes Vorgehen in der Förderung der Schüler und Schülerinnen in den Lernorten. Insbesondere können Lern- und Entwicklungsdefizite festgestellt und aktuelle „Problemfälle“ gemeinsam gelöst werden.

Zu den etablierten sozialpädagogischen Maßnahmen gehören in der dual-kooperativen BFS neben der Ausbildungs- und Lernortbegleitung insbesondere:

- Beratungsgespräche und Förderplanung,
- Einzelfallhilfe bzw. Krisenintervention,
- erlebnispädagogische Aktivitäten sowie
- Bewerbungstrainings.

Zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres finden *Beratungsgespräche* statt, um den individuellen Förderprozess für jeden Jugendlichen zu gestalten. An diesen Gesprächen nehmen der Schüler bzw. die Schülerin, die Ausbilder, der Klassenlehrer und die Sozialpädagogin teil. Anhand einer Sozialanamnese werden Erkenntnisse über die Schüler und Schülerinnen gewonnen, die Grundlage für besondere Förder- bzw. Interventionsmaßnahmen sind. Erhoben werden dabei sozialbiographische Daten und die Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezüglich Stärken, Schwächen, Zielen etc. Zusätzlich beurteilen die Ausbilder gemeinsam mit den Jugendlichen deren Fertigkeiten, Kenntnisse und Entwicklungen, um gegebenenfalls individuelle Fördermaßnahmen einzuleiten. Diese Beurteilungen werden mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und ihr Einverständnis dokumentiert. Die systematische Erhebung von Informationen über jeden einzelnen Jugendlichen bezüglich der schulischen, praktischen und persönlichen Entwicklung ermöglicht eine „ständige Reflexion über den Prozess der Förderung, die Erfolge und Hemmnisse und die Veränderung der Förderpraxis“ (Bonifer-Dörr 1992, 4). Bei den Beurteilungsgesprächen erfährt das Ausbildungsteam oftmals etwas über den persönlichen Hintergrund der Teilnehmer, so dass ggf. unverzüglich *Einzelfallhilfe* bzw. *Krisenintervention* eingeleitet werden kann.

Bei dieser Arbeit werden die individuellen Integrationsschwierigkeiten deutlich, die in Einzelfällen sofortiges Intervenieren notwendig machen, wie beispielsweise im Fall familiärer Probleme oder bei drohender Abschiebung ausländischer Schülerinnen bzw. Schüler. Die Sozialpädagogin unterstützt die Schüler in solchen Fällen bei Behördengängen.

Im Ausbildungskonzept der dual-kooperativen BFS ist eine *erlebnisorientierte Klassenfahrt* vorgesehen, an der nach Möglichkeit auch das gesamte Ausbildungsteam teilnimmt. Im zweiten Ausbildungsjahr des ersten Schulversuchsdurchgangs fand diese Fahrt viertägig als „Erlebnistage im Harz“ statt. Erlebnispädagogik ist eine Methode, „die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, dass experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt“ (Hufenus, zit. in: Galuske 1999, 210). Das Programm während dieser Fahrt wurde von pädagogisch ausgebildeten Teamern der „Gesellschaft für Erlebnispädagogik“ zusam-

mengestellt und durchgeführt. Im Vordergrund solcher Fahrten stehen gruppendynamische Prozesse. Es soll das Teambewusstsein gefördert werden, indem die Festlegung von Gruppenzielen, -bewusstsein, -werten und -normen anhand geeigneter Situationen exemplarisch gefördert werden, durch

- Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe bzw. Erleben einer gemeinsamen Freude (Verhaltenssicherheit),
- Zusammengehörigkeitsgefühl und gegenseitige Hilfsbereitschaft (Solidarität),
- Festlegung, was die Gruppe sein soll oder vermitteln soll (Wertgefühl),
- Festlegung allgemein anerkannter Überzeugungen und Vorstellungen, um gemeinsame Ziele zu verwirklichen (Verhaltensregeln) (vgl. Ott 1997, 51).

Rechtzeitig vor Abschluss führt die Sozialpädagogin *Bewerbungstrainings* mit den Schülerinnen und Schülern durch, um die ihnen nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss den Übergang an der „zweiten Schwelle“ zu erleichtern. Ergänzend werden frühzeitig berufliche Perspektiven aufgezeigt und Kontakte zur Vermittlungsabteilung der Arbeitsagentur hergestellt.

4. Ergebnisse des Projektes

4.1. *Prüfungsergebnisse aus vier Schulversuchsdurchgängen*

Die zweijährige dual-kooperative Berufsfachschule gilt als erfolgreich besucht, wenn in allen Fächern der Klasse 2 einschließlich der Fachpraxis mindestens ausreichende Leistungen nachgewiesen werden. Ein Ausgleich für nicht ausreichende Leistungen ist nach der Verordnung über Berufsbildende Schulen⁷ nur in den Fächern des Lernortes Schule möglich.

Um den Facharbeiterbrief im Ausbildungsberuf Teilezurichter zu erhalten, muss eine Abschlussprüfung nach § 40 Abs. 3 BBiG („Externenprüfung“) für den Ausbildungsberuf Teilezurichter/Teilezurichter bei der Industrie- und Handelskammer abgelegt werden.

⁷ BBS-VO, Abschnitt 5, §28

Tabelle 3: Ergebnisse der Berufsabschlussprüfungen (Quelle: BBS 6, 2005)

Prüfungsergebnis	Häufigkeit	Prozent
Abschlussprüfung vor der IHK bestanden	58	95,1
Wiederholungsprüfung vor der IHK bestanden	1	1,6
Auf Wiederholungsprüfung verzichtet	2	3,3
Gesamt	61	100

Zum Abschluss der bisherigen Schulversuchsdurchgänge haben 59 von 61 Schülerinnen und Schülern den anerkannten Berufsabschluss „Teileurichter bzw. Teileurichterin“ erworben (vgl. Tabelle 3). Nur zwei Kandidaten haben nach erstmaligem Nichtbestehen der Abschlussprüfung auf eine Wiederholung verzichtet, während ein Kandidat eine erfolgreiche Wiederholungsprüfung abgelegt hat. Damit haben rund 97% der Jugendlichen ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen.

4.2. Verbleib nach der Ausbildung und Perspektiven

	BFS- Abschluss 2000/01	BFS- Abschluss 2001/02	BFS- Abschluss 2002/03	BFS- Abschluss 2003/04	BFS- Abschluss Gesamt
Kein Kontakt	6	3	5	4	18
Weiterführende Schule	0	0	2	0	2
Arbeitslos	2	1	1	4	8
Teilzeitbeschäfti- gung	2	1	0	2	5
Vollbeschäftigung	3	5	4	3	15
Weiterführende Ausbildung	4	1	3	3	11
Absolventen ins- gesamt	17	11	16	16	59

Tabelle 4: Verbleib der BFS-Absolventen (Quelle: BBS 6, 2005)

Die in der Projektkonzeption vorgesehene Option zeitlicher Verlängerung durch eine weiterführende Ausbildung in einem metalltechnischen Beruf hat sich nach Abschluss der bisherigen Schulversuchsdurchgänge für elf von 59 erfolgreichen Schülerinnen bzw. Schülern ergeben, acht Schülerinnen bzw. Schüler blieben zum Erhebungszeitpunkt nach erfolgreichem Abschluss ohne konkrete berufliche Perspektive. Zwanzig Absolventinnen und Absolventen des Schulversuchs befanden sich in einer Vollzeit bzw. Teilzeitbeschäftigung und nur acht waren ohne konkrete berufliche Perspektive. In der Ergebnisbewertung ist zu berücksichtigen, dass zum Erhebungszeitpunkt über 18 Jugendliche nichts zu erfahren war (vgl. Tabelle 4).

Eine Eingliederung in das Erwerbsleben oder die Aufnahme eines Besuchs einer weiterführenden Schule direkt im Anschluss an die Ausbildung ist, trotz flankierender sozialpädagogischer Betreuung durch Bewerbungstrainings nicht für alle Absolventen gelungen. Bei der Bewertung dieser Ergebnisse ist unseres Erachtens darauf hinzuweisen, dass diese Form der Output-Bewertung pädagogischer Maßnahmen für integrationsschwierige Jugendliche nur im Kontext der individuellen Voraussetzungen der Adressaten, den soziodemographischen Rahmenbedingungen und der Arbeitsmarktentwicklung vorgenommen werden kann.

Literatur

- Berufsbildende Schule 6 [BBS 6] (2000): Übersicht zum Schulversuch (Anlage zum Antrag auf Genehmigung des Schulversuchs „Zweijährige dual-kooperative BFS für den Ausbildungsberuf Teilezurichter“ vom 29.02.2000)
- Berufsbildende Schule 6 [BBS 6] (2005): Bericht des Durchführungsträgers zum Schulversuch „Zweijährige dual-kooperative Berufsfachschule für den Ausbildungsberuf Teilezurichter/Teilezurichter. Manuskriptdruck, Hannover
- Berufsbild Teilezurichter für die betriebliche Ausbildung, herausgegeben vom Bertelsmann Verlag, o. J.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch Artikel 40 des Gesetzes vom 24. Dezember 2003 (BGBl. I. S. 2954)
- Beywl, W. (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie: Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt am Main: Lang
- Bonifer-Dörr, G. (1992): Arbeiten mit dem Förderplan, Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
- Brinkmann, C./ Schober, K. (Hrsg.) (1992): Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit im Zeichen des Strukturwandels. Chancen und Risiken am Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 163. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung [IAB]

- Bundesanstalt für Arbeit [BFA] (Hrsg.) (1984): Grundwerk ausbildungs- und berufskundlicher Informationen. Nr. 285 e, Ausgabe Oktober 1984, S. 6-13
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (1998): Die anerkannten Ausbildungsberufe 1997, Bielefeld: Bertelsmann
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2004): BIBB –Datenblatt 2781 Teilezurichter (IH). Online im www: <http://www.bibb.skygate.de/Z/B30/27810910.pdf> (rev. 03.02.2005)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.) (1999): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn: BMBF Publik
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Bonn: BMBF Publik
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn: BMBF Publik
- Dietz, G.U. u.a. (1997): „Lehre tut viel...“ Berufsplanung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster: Votum
- Eckert, M. (1999): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. In: Biermann, H.; Bonz, B.; Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 56 - 75
- Enggruber, R. (1997): Benachteiligte des Dualen Systems – chancenlos? In: Sloane, P.: (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 201-221
- Enggruber, R. (1999): Aktuelle Entwicklungen/Standpunkte in der Förderung und Begleitung benachteiligter Jugendlicher im Übergang von der Schule ins Berufsleben. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Fit für Arbeit und Beruf“ (Lüneburger Modell) am 17. März 1999 in Lüneburg. In: Dokumentation der Fachtagung Fit für Ausbildung und Beruf, Lüneburg: Eigendruck der AbH-Schulungsstätte des Handwerks
- Galuske, M (1999): Methoden der Sozialen Arbeit. Zweite Auflage. Weinheim und München: Juventa
- Kleber, E. W./ Stein, R. (1996): Die Ausbildung zu Werkzeugmaschinenpannerinnen und Werkzeugmaschinenpannern. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB]
- Lex, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Band 3. München: DJI Verlag
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1996): Richtlinien für den berufsfachlichen Unterricht in der Grundstufe der handwerklichen und industriellen Metallberufe. Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000): Erlass vom 19.Juli 2000–400–80205/1-2/00. Durchführungsbestimmungen für den Schulversuch „Zweijährige dualkooperative Berufsfachschule für den Ausbildungsberuf Teilezurichter/Teilezurichter“

- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 14 des Gesetzes vom 12. Dezember 2003 (Nds. GVBl. S. 446)
- Ott, B. (1997): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin: Cornelsen
- Pelzer, A. Tietje, I./ Piatkowski, R. (2003): Und wo bleiben wir? Die Schul- und Ausbildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. In: Becker-Textor, I./ Textor, M. R. (Hrsg.): SGB VII online-Handbuch. Online im [www: http://www.sgbviii.de/S145.html](http://www.sgbviii.de/S145.html) (rev. 28.02.2005)
- Pütz, H. (1992): Weichenstellung für das Leben. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Rütters, K. (2000): Konzept der Berufsbildungsberatung in der Golfregion. Manuskriptdruck. Hannover
- Stein, R. (1997): Technische Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sozialgesetzbuch III (SGB III) –Arbeitsförderung– vom 24. März 1997, (BGBl. I S. 594), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 27. Dezember 2003 (BGBl. I S. 3022)
- Troltsch, K. et al. (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn: BMBF. Online im [www: http://www.forum-bildung.de/bib/material/bibb.pdf](http://www.forum-bildung.de/bib/material/bibb.pdf) (rev.30.3.2004)
- Verordnung über berufsbildende Schulen (BBS-VO) vom 24. Juli 2000 (Nds. GVBl. S. 178, SVBl. S. 273 – VORIS 22410 01 82 -), zuletzt geändert durch Art. 1 der Verordnung vom 20. Juli 2004 (Nds. GVBl. S. 256, SVBl. S. 410)
- Wilhelm, G. (1996): Ein Handbuch für den Umgang mit beeinträchtigten Jugendlichen. Köln: Dürr & Kessler
- Zedler, R. (2002): Bildung von lernschwachen Jugendlichen, Migranten und jungen Frauen. In: Wirtschaft und Berufserziehung, H. 1, 2002, S. 10-13
- Zielke, D. (1999): Wirtschaftsmodellversuche zur Förderung der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: Biermann, H./ Bonz, B./ Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 76-90

Geschäftsprozessorientierte Ausbildung in der Informations- und Telekommunikationstechnik – Ergebnisse aus einem Modellprojekt

Michael Tärre

Ist eine IT-Ausbildung für Jugendliche mit Handicaps möglich? Mit dieser Fragestellung beschäftigte sich das Modellprojekt¹ „Entwicklung von Methoden für die Ausbildung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden in IT-Berufen“. Träger des Modellprojekts war das Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin (ALBBW). Das Modellprojekt und die bisherige erfolgreiche Ausbildung von 26 Informatikkaufleuten und 14 IT-Systemelektronikern im ALBBW² haben gezeigt, dass die Frage uneingeschränkt mit „Ja“ beantwortet werden kann.

Die Ausgangshypothese bei der Beantragung im Jahr 1999 lautete: Die erhebliche Anzahl nicht besetzbarer Arbeitsstellen und der prognostizierte ansteigende Bedarf an IT-Fachkräften bieten große Einstellungschancen, wenn die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden die aktuellen Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarkts erfüllen. Die IT-Ausbildung im ALBBW sollte sich daher vom ersten Tag an realen Arbeitsanforderungen orientieren. Dies sollte für eine berufliche Erstausbildung selbstverständlich sein, jedoch waren bei der Entwicklung eines didaktischen Ausbildungskonzepts, das eine erfolgreiche Ausbildung in den IT-Berufen sicher stellen sollte, folgende Rahmenbedingungen zu berücksichtigen:

- die Arbeitsmarktanforderungen für IT-Nachwuchskräfte,
- die Voraussetzungen der Auszubildenden des Annedore-Leber-Berufsbildungswerks,
- die Ausbildungsinstitution – ein Berufsbildungswerk mit seinen spezifischen Gegebenheiten.

¹ Gefördert wurde das Modellprojekt vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung im Zeitraum vom 01.09.2000 bis zum 31.08.2003. Für die wissenschaftliche Begleitung waren Prof. Dr. Margit Frackmann (Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik) und Michael Tärre zuständig.

² Im ALBBW werden seit dem 01.09.1999 Rehabilitandinnen und Rehabilitanden zu Informatikkaufleuten ausgebildet. Die Ausbildung zum IT-Systemelektroniker/ zur IT-Systemelektronikerin kam mit Beginn des Modellprojekts hinzu.

In diesem Beitrag werden zunächst die (1) Ergebnisse einer Expertenbefragung im Berliner/ Brandenburger Raum zu Kompetenzanforderungen an zukünftige IT-Fachkräfte zusammengefasst vorgestellt. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, welche (2) spezifischen Zugangsvoraussetzungen bei den Rehabilitandinnen und Rehabilitanden – im Vergleich zu den Auszubildenden in der Wirtschaft – zu berücksichtigen sind, welche (3) Anforderungen an ein didaktisches Gesamtkonzept gestellt werden und welche (4) konkreten Ausbildungselemente derzeit Bestandteil der IT-Ausbildung im ALBBW sind.

1. Ergebnisse der Leitfaden-Interviews zur Identifikation der IT-Kompetenzanforderungen des regionalen Arbeitsmarkts

Zur Identifikation der Tätigkeitsfelder, der damit verbundenen Arbeits- und Geschäftsprozesse und der daraus resultierenden Kompetenzanforderungen an zukünftige IT-Fachkräfte wurden von der wissenschaftlichen Begleitung qualitative Leitfaden-Interviews³ mit Fachleuten durchgeführt, deren Unternehmen im Berliner/ Brandenburger Raum ortsansässig sind. Die Arbeitsmarktanalyse von potenziellen Arbeitgebern der IT-Ausbildungsabsolventen des Annedore-Leber-Berufsbildungswerks sollte sich nach den Projektvorgaben regional auf den Berliner/ Brandenburger Raum konzentrieren. In Deutschland konzentrieren sich die Arbeitsplätze für IT-Fachkräfte auf einige wenige Arbeitsamtbezirke. Bereits 44 Prozent aller IT-Fachkräfte waren im Jahr 1999 in den zehn führenden Hightech-Standorten tätig. München führte die Rangfolge 1999 an, an zweiter Stelle stand Frankfurt, dann kamen Hamburg, Berlin und Stuttgart. Die übrigen 56 Prozent der IT-Fachkräfte verteilten sich auf die anderen 172 Arbeitsamtbezirke (vgl. Dostal 2000, 5). Eine aktuellere Untersuchung zeigte für das Jahr 2003 folgende IT-Regionen: Der Ballungsraum München weist in absoluten Dimensionen nach wie vor die höchste räumliche Konzentration der IT-Beschäftigten auf. Es folgen die Verdichtungsräume Rhein-Main, Hamburg, Berlin, Stuttgart und Köln-Bonn. Im Bereich der IT-Technik (Hardware) liegt bei der räumlichen Konzentration der IT-Beschäftigten der Verdichtungsraum Stuttgart zusammen mit München wie im Jahr 2001 mit großem Abstand an erster Stelle. Im Bereich der IT-Dienstleistungen sind München und Rhein-Main noch immer die größten Zentren. Der Verdichtungsraum Berlin ist nach wie vor das größte Zentrum für den Bereich Telekommunikation. Im IT-Bereich der Inhalte-Produzenten (klassische Medienwirtschaft und neue Content-Produzenten) sind auch 2003 die

³ Für Leitfaden-Interviews wird auch die Bezeichnung halbstandardisierte Interviews verwendet. Zur Interviewgestaltung wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der allen Gesprächspartnern mehrere Tage vor dem eigentlichen Interviewtermin zur Vorbereitung auf die geplanten Gesprächsinhalte vorgelegen hat. Die Leitfaden-Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und zur Auswertung transkribiert.

großen Medienstandorte München, Hamburg, Berlin und Köln-Bonn die wichtigsten Standorte (vgl. Nord/ LB 2004, 4 f.). Diese Ergebnisse zeigen, dass die qualitative Untersuchung in Form der Leitfaden-Interviews einen Hightech-Standort berücksichtigte.

Die in die Untersuchung einbezogenen Unternehmen suchten zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung konkret IT-Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt. Somit hatten die Fragen zu den Tätigkeitsfeldern und den damit verbundenen IT-Kompetenzanforderungen nicht theoretischen Charakter, sondern waren für die Stellenbesetzungen unmittelbar von aktueller Bedeutung. Von den 22 Unternehmen gehören 14 zur IT-Branche⁴ und 8 zur „nicht IT-Branche“⁵. Überwiegend wurden Unternehmen der IT-Branche ausgewählt, da diese Unternehmen i. d. R. langjährige Erfahrung in der Rekrutierung von IT-Personal und somit konkrete Vorstellungen hinsichtlich der Kompetenzanforderungen zukünftiger IT-Fachkräfte haben. Ferner können die Gesprächspartner eines Unternehmens der IT-Branche auch eher Einschätzungen und Prognosen hinsichtlich der technologischen Entwicklungen und der daraus resultierenden veränderten Kompetenzanforderungen an zukünftige Arbeitnehmer geben, weil sie näher am Marktgeschehen sind als die „Nicht IT-Branche“.

Insgesamt wurden – durch die Auswertung von anderen Studien, durch eine Literaturrecherche und die eigens durchgeführten persönlichen Leitfaden-Interviews mit Fachleuten – Erhebungsinstrumente im Sinne einer Kombination quantitativer und qualitativer Methoden (Methodenmix) zur Identifikation der Tätigkeitsfelder und der damit verbundenen Kompetenzanforderungen an zukünftige IT-Fachkräfte berücksichtigt.

Die Profile der IT-Berufe reichen laut Einschätzung der Interviewpartner für eine große Anzahl von Tätigkeiten in den Bereichen Administration, Betreuung und Optimierung der Computer, Betriebssysteme, Netzwerke und Datenbanken, der Anwendungs- und Systemintegration sowie der Einweisung bzw. Schulung von internen oder externen Kunden aus. Die interviewten Experten prognostizierten allerdings nicht nur Beschäftigungsperspektiven in den Tätigkeitsfeldern der Anwendung, sondern auch in den Tätigkeitsfeldern der Entwicklung sowie im

⁴ Ein Unternehmen der IT-Branche bietet nicht nur IT-Dienstleistungen an, sondern vermittelt zusätzlich als Personaldienstleister auch IT-Fachkräfte. Der interviewte Gesprächspartner verwaltet ca. 4600 Profile von IT-Fachkräften.

⁵ Mit der Einordnung zur IT-Branche sind Unternehmen gemeint, die IT-Produkte entwickeln, produzieren und verkaufen und weiterhin als externe Dienstleister ihr IT-Know-how anbieten. In der Literatur werden Unternehmen der IT-Branche auch als Anbieterunternehmen, Software- und Systemhäuser oder IT-Unternehmen bezeichnet. Mit der Einordnung zur „nicht IT-Branche“ sind Unternehmen gemeint, die Produkte/ Dienstleistungen außerhalb des eigentlichen IT-Sektors anbieten (z. B. Banken, Versicherungen, produzierendes Gewerbe, Transportunternehmen, Wissenschaftsbetriebe, Krankenhäuser, öffentliche Verwaltungen etc.). In der Literatur werden Unternehmen der „nicht IT-Branche“ auch als Anwenderunternehmen bezeichnet.

Bereich der Schnittstellen bzw. der Verzahnung von Entwicklung und Anwendung.

Insgesamt ergab die Interviewauswertung ein breites IT-spezifisches Tätigkeits- und Aufgabenspektrum der Fachkräfte der Anbieterunternehmen sowie der Anwenderunternehmen, d. h. der Branchenvergleich nach IT-Branche (Primärbranche) und „nicht IT-Branche“ (Sekundärbranchen) zeigte keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tärre 2004, 117).

Petersen/ Wehmeyer haben anhand von betrieblichen Fallstudien sechs IT-Arbeitsfelder identifiziert, die die unterschiedlichen Inhalte und Strukturen der IT-Arbeitsprozesse in Klein-, Mittel- und Großbetrieben der IT-Branche und den Anwenderbranchen allgemeingültig repräsentieren (siehe dazu Petersen, Wehmeyer 2003, 296). Diese sechs Arbeitsfelder stimmen mit den identifizierten Tätigkeitsfeldern der eigenen Untersuchung (Interviewauswertung, Literaturrecherche, Auswertung von anderen Studien) gut überein, wobei sich die Einteilung und die Abgrenzung, die ohnehin nicht trennscharf sind und von der Betriebsgröße und der Organisations- und Ablaufstruktur des Unternehmens beeinflusst werden, z. T. unterscheiden. Die folgende Darstellung zeigt die prinzipielle Übereinstimmung bzw. Überdeckung bezogen auf die Gesamtheit der IT-Tätigkeitsfelder entlang der IT-Wertschöpfungskette sowie die potenziellen bzw. wahrscheinlichen Arbeitsschwerpunkte der Absolventen der einzelnen IT-Ausbildungsberufe.

Neben den möglichen Arbeitsschwerpunkten sollten IT-Fachkräfte ein gutes Überblicks- und Zusammenhangswissen haben. D. h., dass IT-Fachkräfte in allen sechs Arbeits- bzw. Tätigkeitsfeldern IT-Basiskompetenzen benötigen, um die Arbeitsanforderungen in den Geschäfts- bzw. Arbeitsprozessen bewältigen zu können. Aus den Interviews lassen sich zusammenfassend folgende Qualifikationsanforderungen, die von einer kompetenten Fachkraft erfüllt werden (müssen), nachzeichnen:

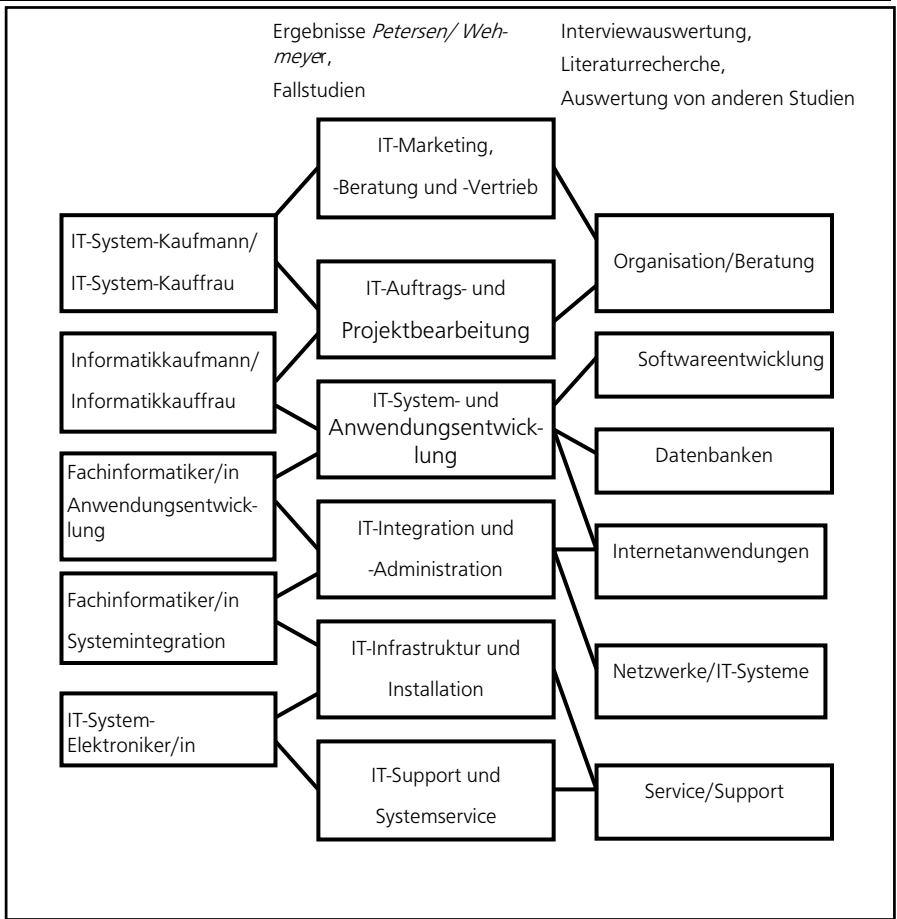


Abb. 1: IT-Tätigkeitsfelder und mögliche Arbeitsschwerpunkte der Absolventen der einzelnen IT-Ausbildungsberufe (Quelle: Vgl. Tärre 2004, 144)

Fachliche Kompetenzen

- Erkenntnisorientiertes Fachwissen, das unabhängig vom System und/ oder der Programmiersprache und/ oder der Technologie ist,
- Qualitative und quantitative Wissensbasis über das Kerntätigkeitsfeld hinaus,
- Betriebswirtschaftliche Kenntnisse,
- Branchenspezifische Kenntnisse,
- Kenntnisse der Werkzeuge und Instrumente des Projektmanagements,
- Englische Sprachkenntnisse.

Problemlösefähigkeiten, Lernen, Gestalten und Mitwirken

- Aktiv Zuhören,
- Informationsbeschaffung und -verarbeitung,
- Planen und Dokumentieren,
- Adressatengerechtes Präsentieren und Argumentieren,
- Allgemeine und bereichsspezifische Problemlösestrategien,
- Selbstreguliertes Lernen,
- Wissen annehmen und weitervermitteln.

Soziale Beziehungen zu Kunden, Anwendern und Teamkollegen

- Kommunikationsfähigkeit,
- Teamfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit,
- Anwenderorientierung,
- Empathische Fähigkeiten.

Persönlichkeit

- Selbstständigkeit,
- Bereitschaft zu lebenslangem Lernen,
- Flexibilität,
- Mobilität,
- Belastbarkeit (vgl. Tärre 2004, 144f.).

Als Gesamtfazit lässt sich ableiten, dass hier ein arbeitsprozessorientiertes Kompetenzprofil entstanden ist, das früher eher auf Fachkräfte der mittleren Qualifikationsebene (Meister, Techniker) zugeschnitten war. Heute wird dieses Profil auch von IT-Fachkräften der beruflichen Erstausbildung erwartet.

Die beruflichen Anforderungen, die die dual ausgebildeten IT-Fachkräfte erfüllen sollen, stellen deshalb hohe Ansprüche sowohl an das didaktische Ausbildungskonzept als auch an die Leistungsbefähigung sowie die Leistungsbereitschaft der Auszubildenden.

2. Schulische Vorbildung der Auszubildenden in Betrieben der Wirtschaft – spezifische Zugangsvoraussetzungen der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden im ALBBW

Die Tabelle zeigt, dass in drei der vier industriellen IT-Berufe der Abiturientenanteil bei ca. 50 Prozent liegt.

Vorbildung	IT-System-Elektroniker/in	Fachinformatiker/in	IT-System-Kaufmann/frau	Informatik-kaufmann/frau
Hauptschule	10,0 %	6,6 %	8,4 %	5,5 %
Realschule	56,0 %	27,3 %	31,0 %	28,0 %
Abitur/ Fachhochschulreife	24,6 %	56 %	45,8 %	51,2 %
Sonstiges	9,2 %	10 %	14,7 %	15,3 %

Abb. 2: Schulische Vorbildung der IT-Auszubildenden (Quelle: Borch, Weißmann (Hrsg.) 2002, 66)

Die Ausbildungsbetriebe begründen die Bewerbungs- und Auswahlpraxis häufig damit, dass nur Schulabsolventen mit einem entsprechend hohen Bildungsniveau die anspruchsvollen Ausbildungsinhalte bewältigen können. Eine Befragung der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden des ersten Ausbildungsjahrgangs im ALBBW hat diese Problematik bestätigt, denn die zahlreichen Bewerbungen um einen IT-Ausbildungsplatz in der Wirtschaft sind erfolglos geblieben. Lediglich der einzige Schulabsolvent mit Abitur wurde zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Die Ausbildungsplatzsuche in Betrieben der Wirtschaft blieb aber letztendlich auch für den Rehabilitanden mit Abitur erfolglos.

Die schulischen Abschlüsse der Ausbildungsnachfrager in Berufsbildungswerken sind i.d.R. niedriger als bei den vergleichbaren Ausbildungsnachfragern in der Wirtschaft. D.h. nicht unbedingt, dass die kognitive Leistungsfähigkeit auch sehr viel niedriger einzustufen ist. Die Bildungsbiographien dieser Jugendlichen, in denen z.B. Hausunterricht und Unterricht am Krankenbett vorkommen, sind jedoch durch ihre Krankheiten geprägt worden und dies hat entsprechende Konsequenzen gehabt. Durch ihre Erkrankungen sind in der Vergangenheit bereits z.T. längere Fehlzeiten aufgetreten und haben zu Wissenslücken geführt. Auch für die Ausbildungszeit war damit zu rechnen, dass bei einer Reihe von Auszubildenden wiederum längere Fehlzeiten kompensiert werden müssen. Krankheiten können auch Motivation und Konzentration negativ beeinflussen, auch das war bei der Gestaltung der Berufsausbildung zu berücksichtigen. Des

weiteren erforderten die behinderungsbedingten Einschränkungen⁶ rehaspezifische Hilfen⁷.

Folgende Behinderungen der Rehabilitandinnen/Rehabilitanden waren zu berücksichtigen:

Primär:

- Einschränkungen der Steh- und Gehmotorik, der Greifmotorik und der feinmotorischen Steuerung,
- Bewegungseinschränkungen der vier Rollstuhlfahrer,
- Belastungseinschränkungen im Stützapparat,
- Störungen der Feinmotorik oder Teillähmungen,
- Anfallsleiden,
- Rheumatische Erkrankungen,
- Asthmaleiden.

Sekundär:

- Hörbehinderung, Sehbehinderung.

Ein Teil der Rehabilitandinnen/Rehabilitanden war zudem auf langfristige, teilweise hochdosierte Medikamenteneinnahme angewiesen (nach Organtransplantation, Anfallsleiden), die auch Auswirkungen auf leistungs- und lernrelevante Faktoren hatten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war der vergleichsweise niedrigere Grad an Selbstständigkeit bei einigen Auszubildenden im Berufsbildungswerk und die damit verbundenen Erwartungen an die Ausbilderinnen/Ausbilder. Waren insgesamt durch die bisherigen Lernbiographien die Erwartungen eher dadurch geprägt, dass man etwas „beigebracht“ bekommt und nicht dass man sich etwas „erar-

⁶ Wird die Definition der Behinderung des Sozialgesetzbuches zu Grunde gelegt, so werden 60% der Auszubildenden als schwerbehindert eingestuft.

⁷ Zur Kompensation der aufgeführten Behinderungen wurden unter anderem technische Hilfsmittel (z. B. angepasste Bürostühle, höhenverstellbare Tische, Stehpulte, spezielle Verdunklungen, reflektionsarme Schreibtischoberflächen, Lupen, größere Bildschirme etc.) zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen der Ausbildung mussten z. T. auch schulische Voraussetzungen bzw. die damit verbundenen Defizite individuell kompensiert werden. Bei einem hörbehinderten Rehabilitanden traten z. B. massive Probleme beim Verständnis der Schriftsprache auf. Der Auszubildende erhielt daher zusätzlich in Einzelbetreuung eine spezifische Förderung, um diese Defizite auszugleichen.

Im ALBBW wird insgesamt ein ganzheitlicher Rehabilitationsprozess angeboten, der neben der beruflichen Eingliederung die soziale Integration der jungen Menschen zum Ziel hat. Der Rehabilitations- und Ausbildungsprozess wird daher von Experten in Fachdiensten (z. B. Ärzte, Psychologen, Therapeuten, Sozialarbeitern, Sonderpädagogen) begleitet, die interdisziplinär zusammenarbeiten.

beiten“ muss, dann traf bzw. trifft diese Haltung auf ein Klientel eines Berufsbildungswerks noch viel stärker zu. Sowohl im Elternhaus als auch in der Schule musste und wurde meist auch in besonderer Weise Rücksicht auf die Einschränkungen/ Behinderungen genommen. Diese Rücksichtnahme wurde nun von einigen Auszubildenden in der Weise eingefordert, dass sie auch im beruflichen Lernprozess eine Entlastung von der immer notwendigen und dazugehörigen Anstrengung des Lernens erwarteten.

Die kurz dargestellten Merkmale verdeutlichen, dass das didaktische Ausbildungskonzept, orientiert an den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarkts, mit den rehabilitationsspezifischen Rahmenbedingungen zusammenwirken musste, so dass die persönlichen Ressourcen der Rehabilitanden für die Entwicklung von beruflichen Perspektiven optimal berücksichtigt wurden.

3. Anforderungen an ein didaktisches Gesamtkonzept

Die Befragungen von potenziellen Arbeitgebern in der Region Berlin/ Brandenburg ergaben eine eindeutige Zunahme der Anforderungen im kognitiven Bereich und den Wunsch nach selbstständigen Mitarbeitern, die neben beruflicher Problemlösekompetenz auch ihre eigene Weiterbildung aktiv betreiben. Damit stellten sich für die Entwicklung eines didaktischen Ausbildungskonzepts im Annedore-Leber-Berufsbildungswerk die folgenden Fragen:

- Wie kann die Herausbildung relevanter beruflicher Handlungskompetenz sichergestellt werden?
- Wie kann eine reale Arbeitsatmosphäre geschaffen werden?
- Wie können reale betriebliche Erfahrungen in die Ausbildung integriert werden?

Das Konzept⁸ der Lern- und Arbeitsaufgaben⁹, das auch für die IT-Ausbildung in einem Berufsbildungswerk als Antwort auf die oben gestellten Fragen gelten

⁸ Vom Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (Stuttgart) wurde in den achtziger Jahren ein CNC-Grundlagen-Kurs unter dem Namen CLAUS - aufgabenorientiertes Lernen für die Arbeit - entwickelt, das u. E. vor ähnlichen Anforderungen stand. Lernungewohnte arbeitslose Arbeitnehmer sollten für eine Facharbeitertätigkeit an CNC-Werkzeugmaschinen ausgebildet werden. Mit dem Lernaufgabenkonzept und zusätzlichen kognitiven Trainingsverfahren ist das sehr erfolgreich gelungen. Lernorte waren wie bei unserem Modellprojekt außerbetriebliche Bildungsstätten (siehe dazu Krogoll 1991).

⁹ In der berufspädagogischen Diskussion wird nicht nur der Begriff „Lern- und Arbeitsaufgaben“ verwendet, sondern gleichermaßen werden auch andere Sprachregelungen präferiert wie: auftrags orientierte Lernaufgaben, Lernaufträge, Lernaufgaben, Arbeits- und Lernaufgaben und Lernaufgabenkonzepte. Ein Modell zur systematischen Einordnung von Aufgabentypen, in denen Lernaufgaben mit Arbeitsaufgaben verbunden sind, stellen *Erdmann/ Höpfer/ Schedel* (1998, 100) vor. Der

kann, hat einen längeren Vorlauf gehabt. Mit dem durch die Mikroelektronik ausgelösten technologischen Wandel und den veränderten Formen der Arbeitsorganisation war die an einer Fachsystematik und in Lehrgängen organisierte Berufsausbildung nicht mehr die richtige Antwort. Es mussten Methoden gefunden werden, die die Auszubildenden dazu befähigten, in ihren späteren Arbeitsbereichen eigenständige Diagnosestrategien und Handlungsstrukturen für die unterschiedlichen Problemsituationen zu entwickeln. Eine erste Antwort war die Konzipierung von Projekten, die zwar unter Berücksichtigung der zu vermittelnden Inhalte der Ausbildungsordnung vom Ausbildungspersonal entwickelt wurden, die aber trotzdem einen ganzheitlichen Ansatz beanspruchten. Grundlage der Projekte sollte die ganzheitliche Handlung sein, die von den Auszubildenden möglichst selbstständig auszuführen war. Später wurde zur Unterstützung die weitere Ausgestaltung mit Leittexten integriert. Das sah dann folgendermaßen aus:

- Phase 1: Informieren: Was soll getan werden? (Leitfragen)
- Phase 2: Planen: Wie geht man vor? (Arbeitsplan entwickeln)
- Phase 3: Entscheiden: z. B. Fertigungsweg und Betriebsmittel festlegen (Fachgespräch)
- Phase 4: Durchführen: z. B. Fertigen des Werkstücks, Realisierung des Projekts etc.
- Phase 5: Kontrollieren: Ist der Auftrag fachgerecht durchgeführt worden? (Kontrollbogen)
- Phase 6: Bewerten: Was muss beim nächsten Mal besser werden? (Fachgespräch)

Die Phase 6 geht idealerweise in die Phase 1 einer neuen Aufgabenstellung über.

Projekte, verknüpft mit Leittexten, wurden in vielen betrieblichen Ausbildungswerkstätten eingesetzt und haben auch Eingang in die Ausbildung bei Berufsbildungswerken gehabt. Sie sind heute allerdings aus zwei Gründen nicht mehr ausreichend. Die Orientierung in der betrieblichen Arbeitsorganisation an Geschäftsprozessen hat dazu geführt, dass von den zukünftigen Arbeitskräften ein Arbeiten mit Blick auf den Gesamtzusammenhang verlangt wird, was oft mit vernetztem und systemischem Denken und Handeln charakterisiert wird.

Projekte wie die berühmte Dampfmaschine in der Ausbildung im Daimler-Benz-Werk Gaggenau (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1999, 152f.), die Hobby-

Begriff der „Lern- und Arbeitsaufgabe“ ist nicht neu. Er wurde bereits Mitte der siebziger Jahre in der Berufsausbildung der DDR im Rahmen einer stärkeren didaktischen Durchdringung der betrieblichen Ausbildung, vor allem im Rahmen der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung, verwendet (vgl. Feierabend u. a. 1978, 184).

maschine oder der Multispan, die Eisenbahnlok oder das Handhabungsgerät haben zwar eine ganzheitliche Handlung als didaktische Grundlage, aber es fehlt der Bezug zu den innerbetrieblich ablaufenden Prozessen und die Verknüpfung zwischen diesen Prozessen. Der zweite Nachteil ist, dass es sich um „künstliche“ Aufgaben handelt, die so in der betrieblichen Realität nicht vorzufinden sind. Den Transfer des an einem Projekt erlernten Fachwissens, der Fertigkeiten und der Strategien auf spätere Sach-/ Facharbeitertätigkeiten war vom Auszubildenden allein zu bewältigen und hier lagen die Probleme.

Inwiefern ist nun das Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben die richtige Antwort? Warum ist es auch für die Ausbildung in einem Berufsbildungswerk geeignet? Bei der Entwicklung und Gestaltung von Übungsstücken, Projekten etc. für die betriebliche Ausbildung wird i. d. R. von den Vorgaben der Ordnungsmittel ausgegangen und versucht, die dort festgelegten Inhalte und Ziele jeweils in einem Lernabschnitt umzusetzen. Diese Vorgehensweise ist für die Identifikation und Gestaltung von Lern- und Arbeitsaufgaben nicht geeignet. Betriebliche Geschäfts- und Arbeitsprozesse richten sich nicht nach Ordnungsmitteln und werden deshalb i.d.R. auch diese nicht systematisch abbilden. Deshalb werden zuerst betriebliche Arbeitsaufgaben identifiziert und dann in einem nächsten Schritt festgestellt, ob diese für die Ausbildung didaktisch-methodisch gestaltet werden können. Da es nicht immer möglich ist, betriebliche Arbeitsaufträge als Grundlage für die Entwicklung einer Lern- und Arbeitsaufgabe zu übernehmen, können auch Arbeitsaufträge simuliert werden.

Im Zusammenhang mit der Identifikation und Gestaltung von Lern- und Arbeitsaufgaben steht auch das Problem der lerntheoretisch und didaktisch sinnvollen Abfolge von Lern- und Arbeitsaufgaben. Ein didaktisches Konzept muss daher vor allem das Problem lösen, die Komplexität betrieblicher Arbeitsaufträge für die Erarbeitung in lernbare Einheiten aufzulösen, ohne dass dabei für den Lernenden der Gesamtzusammenhang verloren geht.

Das Problem sowie die Beantwortung der Frage nach einem lerngerechten Ordnungsprinzip wurden im Rahmen des CLAUS-(CNC-Lernen Arbeit und Sprache) Projektes und des QIR- (Qualifizierung am Industrieroboter) Projektes am Fraunhoferinstitut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) aufgegriffen. Anregend und weiterführend war dabei besonders das Konzept der so genannten genetischen Vorformen, dessen Merkmale *Volpert* so beschreibt:

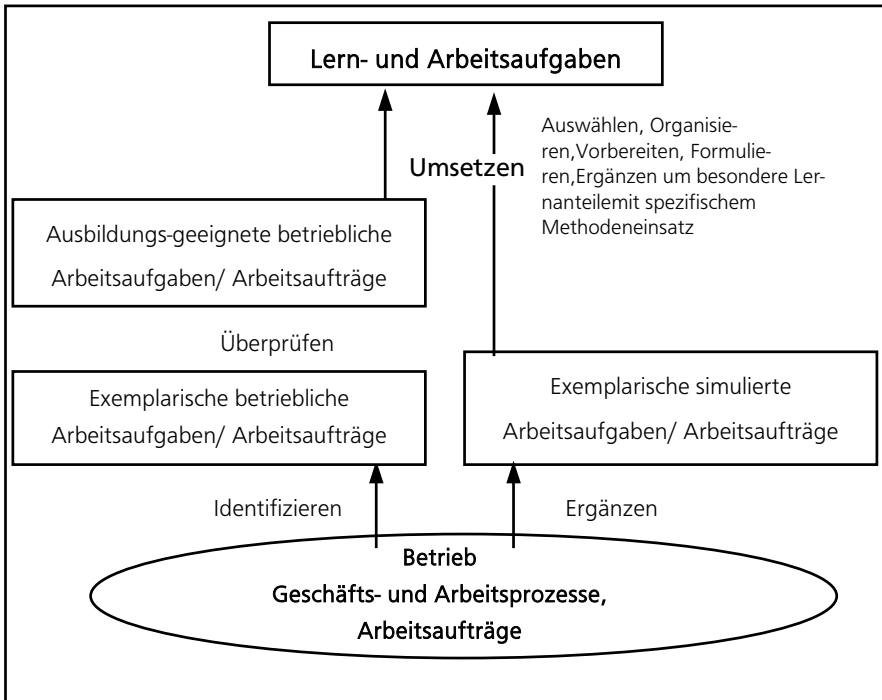


Abb. 3: Ablauf bei der Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben (Quelle: In Anlehnung an Howe u. a. 2002, 19)

„Genetische Vorformen tragen die folgenden Merkmale:

- Sie stellen eine in ihrer Komplexität reduzierte Form der zu erlernenden Gesamthandlung dar und sollen an die Komplexität dieser Gesamthandlung heranführen.
- Die Ganzheitlichkeit des Handlungszusammenhangs bleibt gewahrt. Dies gilt sowohl für die Verbindung von Planen und Ausführen bzw. Theorie und Praxis als auch für die Verbindung verschiedener, nebengeordneter Handlungsteile. *Allerdings können an geeigneter Stelle Teilfertigkeiten und spezifische Kenntnisse ausgegliedert und getrennt erlernt werden* [Hervorhebung des Verfassers]¹⁰.

¹⁰ Es ist an dieser Stelle wichtig darauf hinzuweisen, dass der Handlungszusammenhang gewahrt bleibt, wenn Teilfertigkeiten und spezifische Kenntnisse getrennt erlernt werden. Mit der möglichen „Ausgliederung“ wird berücksichtigt, dass auch außerhalb von Arbeitsprozessen, sozusagen in einem „geschützten“ Bereich, gelernt werden muss, da nicht immer unmittelbar – z. B. aufgrund fehlender lernförderlicher Rahmenbedingungen – im Arbeitsprozess gelernt werden kann. Diese Lernabschnitte orientieren sich aber weiterhin an berufstypischen Tätigkeiten und beschränken sich nicht auf das gedankliche Nachvollziehen von Handlungen anderer, sondern berücksichtigen ein aktives Tun der Lernenden.

- Zum Prinzip der Ganzheitlichkeit gehört auch, daß die Tätigkeit bzw. ihr Produkt einen unmittelbar erkennbaren individuellen und gesellschaftlichen Nutzen haben (und sei es nur die gesunde und spaßmachende Betätigung).
- Auch die Vorformen sollen Kooperation und Aspekte der eigenständigen Handlungsregulation (gegenüber dem Lehrer oder Trainer) enthalten, wobei die beiden Momente von Stufe zu Stufe zunehmen.
- Soweit die angezielte Tätigkeit – etwa im Bereich der Arbeit – durch Rationalisierung und Technisierung in gewissem Umfang abstrakt und 'entsinnlicht' ist, sollen die genetischen Vorformen konkreter und ausführungsnäher sein“ (Volpert 1985, 118).

In dem o. g. CLAUS-Projekt musste sich der CNC-Grundlagenkurs im besonderen Maße an den subjektiven Lernvoraussetzungen der Lernenden orientieren. Vor dem Hintergrund einer adäquaten Komplexität der Aufgaben, die die Lernenden nicht überfordert, und dem angestrebten ganzheitlichen sowie tätigkeitsleitenden Aufforderungscharakter der Aufgaben wurde daher eine Orientierung der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung entlang von gestuften Lern- und Arbeitsaufgaben gewählt (vgl. Krogoll, Pohl, Wanner 1988, 35).

Die Ganzheit einer für den Lernprozess transformierten betrieblichen oder simulierten Arbeitsaufgabe in Form gestufter Lern- und Arbeitsaufgaben wird als System von Lern- und Arbeitsaufgaben bezeichnet. Das System bietet die Möglichkeit, eine didaktisch-methodische Reihe von Lern- und Arbeitsaufgaben zu bilden, von denen die jeweils folgende umfangreicher und komplexer als die vorhergehende wird. Jede dieser Lern- und Arbeitsaufgaben hat jedoch die gleiche Teilaufgabenstruktur, d. h. eine reduzierte Lern- und Arbeitsaufgabe enthält zwar nicht alle Teile des Ganzen, jedoch seine charakteristische Grundstruktur. Die gemeinsame Grundstruktur in den einzelnen Stufen gibt für Lehrende und Lernende den roten Faden. Die genetische Vorform ist insofern eine Hilfskonstruktion für die Realisierung der Ganzheitlichkeit von gestuften Lern- und Arbeitsaufgaben innerhalb eines Systems von Lern- und Arbeitsaufgaben (vgl. Krogoll 1998, 161f.).

Mit dem gestuften Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben unter Berücksichtigung der genetischen Vorformen können auch Novizen ohne vorherige Vermittlung von „Grundkenntnissen“ und „Grundfertigkeiten“ ausgebildet werden. Integriert in dieses Konzept ist das Ziel der selbstständigen Aneignung des zur Bearbeitung der Lern- und Arbeitsaufgaben notwendigen Fachwissens, die Herausbildung der Fähigkeit des Planens und die Reflexion über die eingeschlagenen Lösungswege durch die Kontrolle der erfolgten Lernhandlung. Durch die Berücksichtigung betriebswirtschaftlicher und arbeitsorganisatorischer Elemente in den Lern- und Arbeitsaufgaben können von Beginn an prozessorientierte Aspekte mit aufgenommen werden. Damit wird der Forderung nach dem Einbe-

zug betrieblicher Zusammenhänge bei der Planung und Durchführung der Arbeitstätigkeiten Rechnung getragen. Auch der Transfer von der Lern- und Arbeitsaufgabe zu der realen späteren Arbeitsaufgabe ist für die Auszubildenden leichter zu leisten.

Das Modellprojekt hat gezeigt, dass dieses Konzept unter folgenden drei Bedingungen auch in einem Berufsbildungswerk einsetzbar ist:

(a) Das Ausbildungspersonal muss noch sorgfältiger als üblich die realen bzw. simulierten Arbeitsaufgaben bezogen auf das Leistungsniveau der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden didaktisch-methodisch in Lern- und Arbeitsaufgaben aufbereiten.¹

Vor allem mit der Hypothese *Vygotskij's*, dass es für alle Lerner bei entsprechender Unterstützung durch Tutoren möglich ist, eine nächsthöhere Stufe der Handlungskompetenz zu erreichen, haben wir uns näher beschäftigt. *Vygotskij* und andere sehen zwar auch, dass es je nach individuell gegebenen Ausgangsbedingungen Unterschiede in den erreichbaren Niveaus kognitiver und psychomotorischer Fähigkeiten geben wird, doch gehen sie davon aus, dass bei entsprechender Instruktion und Hilfe durch erfahrene Pädagogen die Lerner weit über ihr Ausgangsniveau hinauskommen können (Gesetz der Zone der nächsten Entwicklung²). Dazu braucht der Lernende aber – wie in empirischen Beobachtungen und Versuchen nachgewiesen – zusätzlich eine sorgfältig auf seinen Lernprozess abgestimmte Unterstützung. Das beginnt mit der Auswahl der Lern- und Arbeitsaufgabe, die auf seine Kompetenzen abgestimmt und je nach Komplexität aufgeschlüsselt sein muss. Bei der Bewältigung der Lern- und Arbeitsaufgabe haben die Trainer/ Pädagogen sozusagen die Brücke zu schlagen zwischen den neuen Anforderungen und dem vorhandenen Wissen, Können und der Strategien. Dabei wird auf die Beachtung zweier Regeln hingewiesen:

- Der Lehrende soll und darf nur dann unterstützen und in den Teilen unterstützen, bei denen der Lernende Hilfe braucht.
- Der Lehrende muss bei steigender Beherrschung dieses Aufgabentyps seine Hilfen sukzessive zurücknehmen.

¹ Zurückliegende Modellversuche und Forschungsprojekte haben gezeigt, dass zur Entwicklung und zur Begleitung von Lern- und Arbeitsaufgaben eine Weiterbildung des Bildungspersonals notwendig ist (vgl. Schemme 1998, 9). Im Modellprojekt haben die beteiligten Ausbilderinnen/Ausbilder daher an mehreren zwei bis dreitägigen Weiterbildungen „Handlungsorientierte Ausbildung“ teilgenommen.

² Siehe dazu Vygotskij 2002. In der Psychologie wird unter der Zone der proximalen (nächsten) Entwicklung verstanden, „dass es einen Entwicklungs- bzw. Lernbereich gibt, in welchem Individuen zu bedeutenden Fortschritten fähig sind, unter der Voraussetzung, dass sie Unterstützung durch einen Tutor erhalten“ (Steiner 2001, 202f.).

Das Herausarbeiten, was an dem Lösungsweg spezifisch mit der bestimmten Aufgabe verbunden ist und das was daraus abstrahiert und auf andere Aufgabentypen übertragen werden kann, ist nur unter Anleitung eines erfahrenen Ausbilders von dem Auszubildenden zu leisten. Diese wichtigen Hinweise finden sich in ähnlicher Form in der angloamerikanischen lernpsychologisch orientierten Literatur unter der dort dargestellten Methode des „scaffolding“.

(b) Es müssen reale Arbeitsaufgaben entweder in der Ausbildungsinstitution selber oder als Aufträge bei Partnerbetrieben gefunden werden.

Absolventen einer Ausbildung an einer außerbetrieblichen Bildungsinstitution werden auf dem Arbeitsmarkt eher mit Skepsis betrachtet. Vor allem wird die so genannte Praxisferne bemängelt, die sich in einer mangelnden Flexibilität der Ausgebildeten bei der Lösung anderer als in der Ausbildung bearbeiteten Aufgabenstellungen geltend mache und dem fehlenden Ernstcharakter in der Ausbildungssituation insgesamt. Eine Auslagerung der Aus- und Weiterbildung an separate Ausbildungsinstitutionen bzw. eine Trennung von Qualifikation und Anwendung der erworbenen beruflichen Kompetenzen birgt in der Tat die Gefahr einer Verselbstständigung der Lerninhalte gegenüber den konkreten beruflichen Anforderungen in sich.

(c) Ergänzend zu dem Konzept der gestuften Lern- und Arbeitsaufgaben sind integrierte kognitive Trainingsverfahren zur Herausbildung von Lern- und Problemlösestrategien notwendig.

Das können z. B. sein:

- Lernregeln als Hilfen im Problemlöseprozess,
- Das Lerntagebuch – Ein Werkzeug zur Reflexion des eigenen Lernens,
- Wissensnetze zum Aufbau eines gut strukturierten Fachwissens,
- Übungen zum Training von Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und zur Planung in komplexen Problemen (siehe dazu Frackmann, Tärre 2003).

4. Gestaltung der IT-Ausbildung im Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin

Die Organisationsform „Ausbildung beim Bildungsträger“ und „Praktikum“ stellt neben den spezifischen Zugangsvoraussetzungen der Auszubildenden des ALBBW und vor dem Hintergrund eines kunden- und geschäftsprozessorientierten Berufsbilds eine zusätzliche Herausforderung der ohnehin schon anspruchsvollen IT-Ausbildung dar. Die Ergebnisse der Arbeitsmarktanalyse haben zudem deutlich gezeigt, dass mit einer verschulten Ausbildung, die reines Stoffwissen

vermittelt, die Arbeitsmarktchancen für die Absolventen niedrig sind. Die Vernetzung von Information und Kommunikation und die damit verbundene IT-Infrastruktur sind allerdings auch in dem „Anwenderunternehmen Berufsbildungswerk“ gegeben. Die überwiegende Anzahl heutiger Arbeitsplätze, insbesondere im Verwaltungsbereich, ist ohne Computer, weiteren Peripheriegeräten, Anwendungsprogrammen und Internetanschluss nicht mehr denkbar. Daher wurden zur Absicherung der Praxisnähe die IT-Infrastruktur des ALBBW und die hauseigenen Arbeits- und Geschäftsprozesse, die IT-Charakter haben, in das Ausbildungskonzept der gestuften Lern- und Arbeitsaufgaben integriert.

Die Auszubildenden beginnen in der Einführungsphase mit der Zusammenstellung ihres funktionsfähigen Arbeitsplatzes mit den vier Lern- und Arbeitsaufgaben Beschaffung, PC-Bau, Installation und Inbetriebnahme (siehe dazu Arndt, Frackmann, Tärre 2002, 28-39). Diese vier Lern- und Arbeitsaufgaben bilden in Verbindung mit einem Verhaltenstraining die Basis für den Einsatz der Auszubildenden im IT-Service. Der IT-Service, der fester Bestandteil der Ausbildung ist, umfasst die Betreuung von rund 250 überwiegend vernetzten Computern. Die Entwicklung der Datenbank, die die Daten zur Abwicklung des Geschäftsprozesses beinhaltet, ist ebenfalls im Rahmen der Ausbildung integriert worden.

Die Anforderungsvielfalt der realen Arbeitsaufgaben im IT-Service verlangt eine Unterstützung jedes Auszubildenden. Da in Servicezeiten bis zu 15 Rehabilitandinnen/Rehabilitanden an unterschiedlichen Aufträgen arbeiten, reicht eine Begleitung der Auszubildenden bzw. Aufträge allein durch die Ausbilderinnen/Ausbilder nicht aus. Aus diesem Grund sind für die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche Lern- und Arbeitsaufgaben entwickelt worden, die die Erarbeitung der Arbeitsinhalte der jeweiligen realen Arbeitsaufträge unterstützen (siehe dazu Arndt, Frackmann, Tärre 2003, 155-201). Bekommt der Auszubildende einen Auftrag mit einer Tätigkeit, die er noch nicht ausgeführt hat, findet der Lernende die dazugehörige Lern- und Arbeitsaufgabe im Hausnetz. Die Bearbeitung kann dabei in Papierform oder aber auch am Bildschirm erfolgen. Der Auszubildende bereitet sich auf die Durchführung des Auftrags vor und plant sein Vorgehen. Anschließend stellt er dem Ausbilder in einem Fachgespräch sein geplantes Vorgehen dar. An dieser Stelle kann der Ausbilder korrigierend eingreifen. Die Auftragsdurchführung und auch die Kontrolle erfolgt vom Auszubildenden beim Kunden oder in der Werkstatt selbstständig. In einem Abschlussgespräch hat der Ausbilder die Möglichkeit, mit dem Lernenden den Auftrag zu reflektieren und zu überprüfen, ob die angestrebten Lernziele erreicht wurden. Sind alle Lernziele aus der Lern- und Arbeitsaufgabe erreicht, bekommt der Lernende in einer Lern- und Arbeitsaufgaben-Matrix einen „Haken“ und kann zukünftig eingehende Aufträge mit ähnlichen Tätigkeiten völlig selbstständig abarbeiten. Die Lern- und Arbeitsaufgaben-Matrix hängt im Ausbildungsraum in Großformat aus, so dass jeder Auszubildende Einblick darüber hat, welche Lern- und Arbeitsaufgaben er bereits abgearbeitet hat und vor allem, welche er noch

abearbeiten kann. Die Reihenfolge, in der die Lern- und Arbeitsaufgaben bearbeitet werden, kann nach den konkret vorliegenden Kundenaufträgen in Abhängigkeit von den Interessen und dem jeweiligen Leistungsstand der Auszubildenden bestimmt werden. Voraussetzung dafür ist lediglich die erfolgreiche Bearbeitung der vier Lern- und Arbeitsaufgaben aus der Einführungsphase.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass nicht jeder Auszubildende alle Lern- und Arbeitsaufgaben abearbeiten kann. Je nach körperlichen Einschränkungen, Beruf und Fähigkeiten/ Neigungen, entwickeln die Rehabilitandinnen/Rehabilitanden ein ganz individuelles Qualifikationsprofil.

Mit den hauseigenen Arbeits- und Geschäftsprozessen, die IT-Charakter haben, kann nicht der gesamte Ausbildungsdurchlauf gestaltet werden. Zur Gestaltung der IT-Ausbildung werden deshalb weitere Lern- und Arbeitsaufgaben eingesetzt, die an den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen des jeweiligen Berufsbilds orientiert sind. Als Orientierungsgrundlage dienen die Ordnungsmittel und die Ergebnisse der Arbeitsmarktanalyse.

Die Ausbilder haben darüber hinaus engen Kontakt zu einschlägigen Betrieben und daher bestand bzw. besteht z. T. auch die Möglichkeit, geeignete Angebote von externen Arbeitsaufträgen auszuwählen und in die Ausbildung zu integrieren. Im Rahmen der Ausbildung wurden bzw. werden daher auch Arbeitsaufträge durch die Auszubildenden bearbeitet, die IT-Dienstleistungen für „externe Kunden“ beinhalten. So wurden z. B. eine Datenbank für eine Abteilung der öffentlichen Verwaltung und ein Online-Verkaufskatalog (Business to Consumer) für Modellbauten erstellt.

Ergänzend zu dem Konzept der gestuften Lern- und Arbeitsaufgaben wurde eine E-Learning-Sequenz zum Projektmanagement entwickelt¹¹ sowie ein bei der Siemens AG in Berlin entwickeltes Planspiel (siehe dazu Frackmann, Lammers 2002 und Frackmann 2003) erprobt. Das Planspiel berücksichtigt die zunehmende Prozessorientierung als Arbeitsanforderung und legt die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Prozessmanagement. Die Lernsequenz greift die zentrale Bedeutung des Projekts als Organisationsform der Arbeit auf und legt die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Projektmanagement. Diese beiden Ausbildungselemente wurden als feste Bestandteile in das Ausbildungskonzept integriert.

¹¹ Die Lernsequenz zum Projektmanagement ist unter der Internetadresse <http://vcacat.mv-pro.de/content/0/94/95/> [Login (Gastzugang über webmaster@vcacat.mv-pro.de), Meine Kurse, Grundlagen Projektmanagement] zu finden. Die didaktisch-methodische Entwicklung erfolgte durch Michael Tärre. Die Programmierung und Bereitstellung im Internet wurde von Auszubildenden des Annedore-Leber-Berufsbildungswerks Berlin sowie von Studierenden der Siemens-Technik-Akademie Berlin vorgenommen.

Zur weiteren Förderung von Lernstrategien wurde durch den psychologischen Dienst im ALBBW ein Seminar ausgearbeitet, das die Auszubildendengruppen gemeinsam mit ihren Ausbildern und Ausbilderinnen absolvieren. Das Seminarziel besteht darin, dass die Auszubildenden ihre Stärken und Schwächen beim Lernen wahrnehmen und damit die Voraussetzung für eine gezielte Förderung ermöglicht wird. Im Seminar werden z. B. Lernregeln zu den Kategorien Organisieren, Elaborieren, Wiederholen, Memorieren, Abrufen, Motivation, metakognitive Strategien, Lernumgebung sowie Zeitmanagement zum Verhalten in der Ausbildung und zur Prüfungsvorbereitung behandelt.

Innerhalb der dreijährigen Ausbildungszeit absolvieren die IT-Auszubildenden darüber hinaus 6 Monate Praktikum: ein 2-monatiges Praktikum (Orientierungspraktikum) im 2. Ausbildungsjahr und ein 4-monatiges Praktikum im 3. Ausbildungsjahr (Fachpraktikum). Die Auszubildenden sollen während dieser Ausbildungsphase ihre Kompetenzen vertiefen und erweitern sowie die Bedingungen des ersten Arbeitsmarkts kennen lernen. Eine weitere wichtige Zielsetzung des Fachpraktikums ist die Durchführung der betrieblichen Projektarbeit im Rahmen der Abschlussprüfung.

5. Fazit zum Modellprojekt

Wie bereits dargestellt kann der Ausbildungsverlauf der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden durch krankheitsbedingte Ausfallzeiten so stark beeinträchtigt werden, dass das Ausbildungsziel nach der regulären Ausbildungszeit von drei Jahren nicht erreicht wird. Dieser Aspekt und der zeitweilig extrem boomende IT-Arbeitsmarkt haben demzufolge im Modellprojekt auch die Frage aufkommen lassen, ob es auch für Personen mit eingeschränkten einschlägigen Qualifikationen Beschäftigungsperspektiven gibt und daher neben der regulären IT-Ausbildung auch eine Ausbildung nach § 48 BBiG in den IT-Berufen sinnvoll ist.

Ein klares Ergebnis der Arbeitsmarktanalyse ist, dass es aktuell und in Zukunft keine Beschäftigungsperspektive für Personen mit Qualifikationen unterhalb der Sach- bzw. Facharbeiterebene im IT-Bereich gibt und geben wird.

Die kurzen Innovationszyklen¹² der IT-Branche erfordern IT-Fachkräfte, die über ein hohes Maß an Flexibilität und Selbstständigkeit verfügen. Mit der geforderten Flexibilität ist verbunden, dass IT-Fachkräfte sich fortwährend auf neue Probleme und die damit veränderten Anforderungen zur Problemlösung einstellen

¹² Nach der BiBB/ IAB-Erhebung 1998/99 sind die Computerberufe ein Beispiel für besonders innovative und im aktuellen Veränderungsprozess stehende Berufe. Zwei Drittel der Befragten sind der Meinung, sie seien durch Veränderungen selbst betroffen. Auslöser sind hierbei vor allem Innovationen, aber auch organisatorische Veränderungen (vgl. Dostal 2001, 131).

können, da es wenig Routineaufgaben gibt. Die selbstständige Problemlösung sieht nicht nur die Anwendung des vorhandenen Wissens und Transferleistungen vor, sondern von IT-Fachkräften wird auch erwartet, dass sie sich selbstständig Wissen aneignen, wenn dies zur Problemlösung notwendig ist. Die kontinuierliche Aktualisierung der IT-Fachkenntnisse im Arbeitsprozess erfordert ebenfalls Strategien zur selbstständigen Wissensaneignung.

Zusammenfassend lässt sich aus den Ergebnissen der Expertenbefragungen und weiteren Ergebnissen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung feststellen, dass die Selbststeuerung des Arbeits- und des Lernprozesses zu einem Kompetenzprofil führt, das von Personen mit eingeschränkten einschlägigen Qualifikationen nicht erfüllt werden kann.

Außerdem wurden mehrfach von den Interviewpartnern im Rahmen der Expertenbefragungen die folgenden Argumente genannt, die in Konsequenz nur die Schlussfolgerung zulassen, dass auf dem Arbeitsmarkt IT-Hilfskräfte nicht gesucht werden:

- Für die Routinetätigkeiten, die Personen mit eingeschränkten einschlägigen Qualifikationen ausführen könnten, wird kein spezielles Personal eingestellt. Zum einen reichen die Anzahl und der Umfang derartiger Tätigkeiten für eine Stellenbeschreibung gar nicht aus und zum anderen ist die Aufgabenverteilung nicht streng hierarchisch organisiert, so dass derartige Tätigkeiten i. d. R. von allen Fachkräften mit erledigt werden.
- Die Personalkapazitäten von qualifizierteren Mitarbeitern werden nicht gebunden, um die Arbeit von Hilfskräften zu kontrollieren.
- Es ist davon auszugehen, dass zukünftig die Anzahl der Routinetätigkeiten und der einfachen Tätigkeiten noch weiter abnimmt, da die Entwicklung der Informationstechnik eine zunehmende Automatisierung derartiger Tätigkeiten zur Folge hat.

Eine Ausbildung unterhalb der Sach- bzw. Facharbeiterebene bedeutet also auch Ausbilden für eine ungewisse berufliche Zukunft. Andererseits gibt es für interessierte Jugendliche und vor allem auch für Jugendliche mit eingeschränkten gesundheitlichen und sonstigen Fähigkeiten keine ausreichende Zahl an IT-Ausbildungsplätzen. Da Letztere im Bereich der freien Wirtschaft kaum eine Chance auf einen Ausbildungsplatz haben, ist es sinnvoller, die Ausbildungskapazität in Berufsbildungswerken für diesen Personenkreis zu erhalten und eher auszuweiten. Allerdings müssten die Berufsberater und die Jugendlichen selbst besser über die bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten informiert werden, d. h. es sollte mehr Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden.

Sowohl die Ergebnisse der lernpsychologischen Forschung als auch die Resultate der nach diesen Erkenntnissen systematisch umgesetzten didaktischen Konzepte

haben uns in unserer Ausgangshypothese bestärkt und die vorliegenden Ergebnisse des Modellprojekts haben es ebenfalls gezeigt, dass mit entsprechenden Lernarrangements auch Jugendliche mit den oben beschriebenen gesundheitlichen Einschränkungen und mit Defiziten in ihrer Leistungsbefähigung in kognitiv anspruchsvollen Berufen erfolgreich qualifiziert werden können. Für den spezifischen Personenkreis der Rehabilitanden ist eine erfolgreiche IT-Ausbildung möglich, ohne von den Ausbildungsvorgaben abzuweichen, die in den Ordnungsmitteln vorgegeben sind. An einer regulären IT-Ausbildung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden sollte daher aus arbeitsmarktpolitischen sowie bildungspolitischen Gesichtspunkten festgehalten werden. Eine Ausbildungsinitiative nach der Regelung des § 48 BBiG ist für den IT-Bereich nicht sinnvoll.

Literatur

- Arndt, U.-P./ Frackmann, M./ Tärre, M. (2002): 2. Zwischenbericht zum Modellprojekt „Entwicklung von Methoden für die Ausbildung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden in IT-Berufen, Berlin, www.albbw.de/projekte/download/mv.htm
- Arndt, U.-P./ Frackmann, M./ Tärre, M. (2003): Abschlussbericht zum Modellprojekt „Entwicklung von Methoden für die Ausbildung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden in IT-Berufen, Berlin, www.albbw.de/projekte/download/mv.htm
- Borch, H./ Weißmann, H. (2002): IT-Berufe und Geschäftsprozesse – eine Herausforderung an das Bildungssystem. In: Borch, H./ Weißmann, H. (Hrsg.): IT-Berufe machen Karriere. Bonn, S. 51-100
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1999): Ausbilden lernen. Berlin/ Bonn
- Dostal, W. (2000): Der Hightech-Arbeitsmarkt in Deutschland, in: IAB Materialien 2, S. 5
- Dostal, W. (2001): Veränderungen im Betrieb und ihre Auswirkungen auf die persönliche Arbeitssituation. In: Dostal, W. u. a.: Wandel der Erwerbsarbeit: Qualifikationsverwertung in sich verändernden Arbeitsstrukturen. Nürnberg, S. 115-146
- Erdmann, A./ Höpfner, H.-D./ Schedel, S. (1998): „Lern- und Arbeitsaufgaben“ als Element der Mitgestaltung der Ausbildung durch die Lernenden. In: Holz, H. u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabekonzepte in Theorie und Praxis. Berlin/Bonn, S. 97-112
- Feierabend, G. u. a. (1978): Lexikon der Wirtschaft – Berufsbildung. Berlin
- Frackmann, M./ Lammers, W. (2002): Prozess- und Organisationsmanagement in der Ausbildung. In: Dybowski, G./ Frackmann, M./ Lammers, W. (Hrsg.): Prozess- und Organisationsmanagement in der Ausbildung. Bonn, S. 11-22
- Frackmann, M./ Tärre, M. (Hrsg.) (2003): Lernen & Problemlösen, Ein Handbuch für LehrerInnen und AusbilderInnen in der Beruflichen Bildung. Hamburg

- Frackmann, M. (2003): Das Planspiel – Ein methodischer Ansatz bei der Verbundausbildung. In: Pahl, J.-P./ Schütte, F./ Vermehr, B.: Verbundausbildung; Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld, S. 427-442.
- Howe, F. u. a. (2002): Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsausbildung. Konstanz
- Krogoll, T./ Pohl, W./ Wanner, C. (1988): CNC-Grundlagenausbildung mit dem Konzept CLAUS, Didaktik und Methoden. Frankfurt am Main
- Krogoll, T. (1991): CNC mit CLAUS, Aufgabenorientiertes Lernen für die Arbeit. Handbuch, Köln
- Krogoll, T. (1998): Lernaufgaben – Gestalten von Lernen und Arbeiten. In: Holz, H. u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Berlin/Bonn, S. 148-164
- Nord/LB (2004): CeBIT City Hannover behauptet ihre Position im Wettbewerb der IT-Standorte. In: RegioVision Nr. 2, S. 4-6
- Petersen, A. W./ Wehmeyer, C. (2003): Aufgedeckt: IT-Arbeitsprozesse und Ausbildung in der Betriebspraxis, Teilprojekt 2, Betriebliche Fallstudien. Flensburg, Vorabdruck
- Schemme, D. (1998): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte – Ein Beitrag zur Sicherung einer arbeitsplatzorientierten Berufsbildung. In: Holz, H. u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Berlin/Bonn, S. 5-12
- Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb, in: Krapp, A./ Weidemann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch. 4. Auflage, Weinheim, S. 137-205
- Tärre, M. (2004): Duale IT-Berufe: Kompetenzanforderungen an zukünftige Fachkräfte auf mittlerem Qualifikationsniveau und Konsequenzen für die Berufsausbildung, Dissertation im Juli 2004 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover vorgelegt, Veröffentlichung geplant III. Quartal 2005
- Volpert, W. (1985): Pädagogische Aspekte der Handlungsregulation. In: Pässe-Tietjen, H./ Stiehl, H. (Hrsg.): Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders (Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1984 in Berlin). Wetzlar, S. 109-123
- Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim/ Basel

Berufsausbildung in theoriegeminderten Metallberufen – Bericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Schul- versuchs

Jörg Bickmann, Volker Jaedicke & Martin Koch

Vorbemerkung

Der Schulversuch „Optimierung des Berufsschulunterrichtes durch arbeitsprozessbezogene und vernetzende Curricula für Berufe nach § 48 BBiG“ (OBaC 48) an der Berufsbildenden Schule Metalltechnik Elektrotechnik der Region Hannover – Otto-Brenner-Schule – (BBS ME) ist eingerichtet für Jugendliche, die aufgrund von Lern-, Körper- und/oder psychischen Behinderungen einen besonderen Förderbedarf aufweisen. Diese Jugendlichen absolvieren eine besondere Ausbildungsform. Sie werden in so genannten „48er Berufen“ ausgebildet; das sind Ausbildungsberufe, die direkt die behinderungsbedingten Schwierigkeiten der Jugendlichen aufnehmen und in ihren fachtheoretischen und -praktischen Anforderungen gemindert sind. Die Berufsausbildung wird wie üblich im dualen System der Berufsausbildung durchgeführt, allerdings in einer spezifischen Variante: Der betriebliche Teil ist in Ausbildungsstätten freier Träger der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation angesiedelt. Der schulische Teil findet in eigens dafür gebildeten Klassen der berufsbildenden Schule statt. Im Schulversuch geht es darum, das bestehende berufsschulische Curriculum so weiterzuentwickeln und zu erproben, dass es besser den individuellen Voraussetzungen der Zielgruppe gerecht wird. Hierzu arbeitet die berufsbildende Schule mit den Trägern der betrieblichen Ausbildung eng zusammen und entwickelt angemessene Strukturen und Bedingungen.

Der Schulversuch wird von der Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik, „Fachgebiet Sozialpädagogik“ hinsichtlich der Förderung berufs- und lebensweltlicher Kompetenzen wissenschaftlich begleitet (Bickmann u. a. 2004). Seit dem Beginn des Versuchs im August 2001 sind konkrete Arbeitsergebnisse entwickelt worden, deren Essenz wir im Folgenden darstellen.

1. Zum organisatorischen Rahmen

Der Schulversuch bezieht sich auf vier Metallberufe: Werkzeugmaschinenpanner (WMDR), Metallfeinbearbeiter (MFBE), Metallbearbeiter (MBEA) und Industriefachhelfer (IFHE). Solche theoriegeminderten Ausbildungsberufe nach § 48 BBiG werden von den örtlichen Kammern erfasst und genehmigt. Diese Ausbildungsberufe haben den Anspruch, die besonderen Belange behinderter junger Menschen gezielt zu berücksichtigen. Allerdings beschränken sich die bestehenden Regelungen für Ausbildungsstätte und die berufsbildende Schule auf die Vorgabe grundlegend zu vermittelnder Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie enthalten keine Orientierungsmaßgaben bezüglich des Umgangs mit den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Kompetenzen der betreffenden Jugendlichen und bezüglich der Problemlagen dieser Zielgruppe. Auch sind diese Vorgaben nicht so angelegt, dass sie die nach der Ausbildung zu erwartenden beruflichen Anforderungen wirklich voll erfassen.

Die Ausbildung stellt sich in diesen theoriegeminderten Ausbildungsberufen daher an den verschiedenen Lernorten als eine Herausforderung dar. Alle Beteiligten, vor allem aber die Ausbildenden und Sozialpädagogen in den Ausbildungsstätten und die Berufsschullehrer müssen unter den gegebenen inhaltlichen und strukturellen Voraussetzungen eine individuelle Förderung einleiten. Konkret kann den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der sehr heterogenen Zielgruppe mittels standardisierter Ausbildungsziele nicht individuell entsprochen werden. Zudem erweist es sich als fraglich, ob die bloße Vermittlung konkreter beruflicher Fertigkeiten hinreichend auf einen Übergang in Arbeit vorbereitet. Immerhin verweisen die Integrationsverläufe von Absolventen vergleichbarer Ausbildungen darauf, dass die Aufnahme einer Tätigkeit im erlernten Ausbildungsberuf keineswegs als Regelfall angesehen werden kann (vgl. Ulrich 2004, 10). Schließlich handelt es sich bei den Auszubildenden um Jugendliche, die neben ihren körperlichen, psychischen und kognitiven Einschränkungen vielfach auch soziale Probleme und habitualisierte Verhaltensauffälligkeiten aufweisen und aus diesem Grunde einer besonderen Betreuung und eines verbindlichen sozialen Bezugrahmens bedürfen. Das duale System mit seiner Ausbildung an unterschiedlichen Lernorten erweist sich als ein Konstrukt verschiedener Lern- und Lebenswelten, deren jeweilige fachlichen Anforderungen und soziale Problemkonstellationen sich oft wechselseitig überlagern. Eine lösungsorientierte Kommunikation zwischen den beiden Lernorten „Betrieb“ und „Schule“ stellt schon im regulären dualen Ausbildungsgeschehen eine Notwendigkeit dar – im Falle behinderter Jugendlicher sind enge Kooperationen und Absprachen jedoch unabdingbar.

Diese Situation wird mit dem hier vorzustellenden Schulversuch aufgefangen. Die an der Ausbildung in den vier genannten Berufen vor Ort beteiligten Akteure, die BBS ME der Region Hannover, das *Berufsbildungswerk Annastift e.V.*, die Ausbildungsstätte *Soziale und Berufliche Weiterbildung* (SBW) (alle Hannover) und das *Bildungswerk niedersächsischer Volkshochschulen* (BNVHS) in Burgdorf/Lehrte, kooperieren bei der Entwicklung gemeinsamer, an den individuellen Stärken und Schwächen der Auszubildenden orientierter Curricula. In diesem Zuge wurde auch eine vernetzte Kommunikationsstruktur geschaffen, auf deren Basis die curricularen Konzepte weiterentwickelt und in Form konkreter Ausbildungsprojekte den spezifischen Bedarfen dieses besonderen Klientels angepasst werden. In der Berufsschule wird, um auf die individuellen Lernschwierigkeiten der Jugendlichen besser eingehen zu können und um berufsspezifische Vertiefungen der Ausbildungsberufe zu berücksichtigen, die Größe der Lerngruppe dynamisch, nach den jeweiligen Erfordernissen, gestaltet.

2. Zu den Jugendlichen im Schulversuch

Jugendliche, die in „48er Berufen“ ausgebildet werden, werden den Ausbildungsträgern von den Berufsberatungen der Arbeitsagenturen aufgrund von körperlichen, psychischen oder Lernbehinderungen zugewiesen. Die Feststellung dieser besonderen Förderbedarfe erfolgt durch standardisierte Tests (z.B. psychologische Eignungsuntersuchung – PSU), in Orientierungsgesprächen und anhand von Stellungnahmen der abgebenden Schulen. Erscheinungsformen und Ausmaß der Behinderungen differieren bei der Zielgruppe erheblich. Der größte Teil der Heranwachsenden hat die Sonderschule (heute in Niedersachsen: *Förderschule*) absolviert und weist Lernbehinderungen unterschiedlicher Ausprägung auf. Es gibt aber auch Jugendliche mit körperlichen oder psychischen Einschränkungen oder auch Mehrfachbehinderungen. Entsprechend Art und Ausprägung der jeweiligen Beeinträchtigung muss zwischen *irreversiblen Behinderungen* und nur *vorübergehenden Störungen* unterschieden werden. Häufig gehen die Behinderungen mit Verhaltensauffälligkeiten und sozialen Problemlagen einher, die eine intensive sozialpädagogische Betreuung notwendig machen. Zudem muss von sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Vorkenntnissen und Belastbarkeiten ausgegangen werden. Nicht nur in ihren kognitiven Fähigkeiten, sondern auch bezogen auf den Verlauf der bisherigen Schulbiographie und der dabei erfolgten Förderung weist die Zielgruppe eine erhebliche Spannbreite auf. Die Heranwachsenden blicken teilweise auch auf eine fatale Abfolge schulischer Misserfolge zurück. Dementsprechend häufig ist eine sehr niedrige Frustrationstoleranz zu verzeichnen. Der Aufbau einer beruflichen Identität bedarf daher in starkem Maße einer Vermittlung von Erfolgserlebnissen, mehr als dies bei herkömmlichen Ausbildungsgruppen der Fall ist.

In der Praxis des Berufsschulunterrichts können diese Jugendlichen darum nicht wie andere Auszubildende in „standardisierter“ Form mit dem Unterricht vertraut gemacht werden; für die Jugendlichen in Ausbildungsberufen nach § 48 BBiG bedarf es eines didaktisch-methodisch individualisierten und differenzierten Vorgehens und eines sorgfältigen Durchdenkens der Unterrichtsinhalte mit einer auf die Auszubildenden abgestimmten besonderen Qualität. Ebenso gilt es, die Bewertung von Leistungen nicht allein an herkömmlichen Rastern (Relation zu den Mitschülern, objektive Leistungsstandards) auszurichten, sondern ebenso individuelle Lernfortschritte zu würdigen und als Maßgabe zu nutzen.

Überdies befinden sich die Auszubildenden in einer für sie ungewohnten und vielfach belastenden Lebenssituation. Nicht nur, dass mit der Ausbildungsaufnahme ein neuer und in hohem Maße identitätsrelevanter Lebensabschnitt beginnt, der nicht ohne Grund weit stärker als die davor liegende Schullaufbahn als Prüfstein der weiteren Lebenstauglichkeit interpretiert wird. Es kommt hinzu, dass einige dieser Jugendlichen nicht aus der Region stammen und mit Beginn der Berufsausbildung – vor allem die an einer Ausbildung im Berufsbildungswerk Annastift (BBW) teilnehmen – erstmals das Elternhaus dauerhaft verlassen haben. Diese jungen Leute befinden sich in Internatsunterbringung und müssen sich mit ihren heterogen ausgebildeten sozialen Kompetenzen ohne die ihnen vertrauten Rückzugsmöglichkeiten in einer für sie vollkommen fremden Lebenswelt etablieren. Diese Problematik wird vielfach zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Unterbringung in Wohngruppen des BBW, der betriebliche und der schulische Ausbildungsteil für diese Jugendlichen unterschiedliche Lebenswelten darstellen, die durch wenig inhaltliche und personelle Kontinuität miteinander verbunden waren. Zu den jugendlichen Kollegen in den betrieblichen Ausbildungsgruppen kommen im Schulunterricht wiederum Jugendliche aus den anderen Einrichtungen. Kurz: In allen Lebensbereichen agieren unterschiedliche Bezugspersonen. Erfolgserlebnisse aus einem Bereich können nicht ohne Weiteres in einen anderen transferiert werden, während Probleme und Belastungen, die aus Erlebnissen und Anforderungen aus einem der Lern- oder Lebensorte resultieren, durchaus die Atmosphäre und Lernfähigkeit in den jeweils anderen tangieren, dort aufgrund einer kaum vorhandenen Vernetzung jedoch nicht hinreichend aufgearbeitet werden konnten.

Offensichtlich kann diesen Anforderungen im Rahmen der für die betreffenden Ausbildungsberufe bestehenden Regelungen und der vorhandenen Struktur nicht hinreichend entsprochen werden. Der Schulversuch OBaC 48 steht daher seit seinem Beginn vor der Aufgabe, diesen inhaltlichen und strukturellen Defiziten durch die Entwicklung der besonderen Problematik der Zielgruppe angepasster Curricula richtungweisend entgegen zu wirken. Konkret resultieren daraus folgende Anforderungen:

- Zunächst bedurfte es einer *curricularen Konzeption*, die die Qualifizierungsziele der verschiedenen Ausbildungsrahmenpläne konkretisiert, in einzelne Lernfelder unterteilt und der Zielgruppe entsprechend didaktisch aufarbeitet. Da es sich bei allen vier angebotenen Ausbildungen um metallbearbeitende Berufe mit einem hohen Anteil gleicher Ausbildungsinhalte handelt, bot sich die Entwicklung möglichst gemeinsamer curriculärer Einheiten für alle vier Berufe an.

Aufgrund der unterschiedlichen beruflichen Vertiefungen und der sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen war, um sich an den Stärken und Schwächen der Jugendlichen *individuell* orientieren zu können, eine Differenzierung in verschiedene Lernfelder vonnöten. Die fachliche Qualifizierung der Auszubildenden soll mit einer Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen und einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung einhergehen. Der Aufbau eines stabilen Rollenverständnisses, das Vorhandensein verlässlicher Bezugspersonen und die pädagogische Begleitung der Auszubildenden stellten ebenso wie das Etablieren einer lernortübergreifenden Förderplanung notwendige Voraussetzungen dar.

- Obwohl es sich zunächst um einen Schulversuch handelte, bedurfte die Entwicklung der verschiedenen curricularen Einheiten einer lernortübergreifenden Ausrichtung, die den parallelen Ablauf der betrieblichen Ausbildung mit berücksichtigt. Die pädagogische und didaktische Umsetzung des Curriculums, die Konkretisierung und Weiterentwicklung sollte im Rahmen einer *lernortübergreifenden Arbeitsgruppe* erfolgen. Dazu war eine dauerhafte und vernetzende Organisationsstruktur aller Beteiligten (Berufsschullehrer, Ausbilder und Sozialpädagogen) der verschiedenen Lernorte vonnöten.
- Die Entwicklung des Curriculums sollte mit einer *Arbeitsprozessanalyse* abgesichert werden, die anhand der berufsbiographischen Verläufe vorheriger Ausbildungsabsolventen die inhaltliche Entsprechung der Lernzielvorgaben mit den Anforderungen möglicher künftiger Arbeitsverhältnisse überprüft.

3. Zur Entwicklung des Ausbildungscurriculums

Die Arbeitsgruppe, der mehrere Vertreter der Berufsschule, der Ausbildungsstätten und die wissenschaftliche Begleitung angehören, entwickelte ein vorläufiges, alle vier Ausbildungsberufe umfassendes Curriculum. Es enthält grundlegende Zielformulierungen und Inhaltsbeschreibungen der verschiedenen Lernfelder und weist ihnen einen festen Platz innerhalb der dreijährigen Ausbildungsdauer zu. Darüber hinaus wird zwischen *ausbildungsübergreifenden* und *berufsspezifischen* Fach- und leistungsabhängigen Förderbausteinen unterschieden. Das Curriculum will die Ausbildungsaktivitäten der einzelnen Lernorte vernetzen und hat den Anspruch, sich an den zukünftigen Arbeitsprozessen der beruflichen Tätigkeiten der Absolventen der vier Ausbildungsberufe zu orientieren.

Die curriculare Umsetzung der Kern- und Fachqualifikationen orientiert sich *terminologisch* an den informationstechnischen Berufen (vgl. Borch, Weißmann 2002 sowie Tärre 2005, in diesem Band). Dieses bedeutet aber: Nur die Begrifflichkeiten und die Rahmenbedingungen werden als Basis für die Ausbildung der Rehabilitanden herangezogen; Inhalte und Anforderungen der IT-Berufe werden nicht auf die vier „48er Berufe“ übertragen. Konkret wurden folgende Rahmenbestandteile berücksichtigt:

Innerhalb der IT-Berufe werden unter „*Kernqualifikationen*“ Informationen über Organisation und Abläufe des Ausbildungsbetriebes auch betriebswirtschaftliche Kenntnisse, Grundlagen der Arbeitsorganisation [... verstanden]. Hinzu kommen exemplarische Kenntnisse“ beruflicher Fertigkeiten (bibb 1997). Bei den Kernqualifikationen geht es ganz dezidiert um eine breite und grundlegende Qualifikation für die jeweiligen Berufsfelder. In den Ausbildungsberufen des Schulversuchs wird ein ähnliches Ziel, nämlich mehr fachliche Breite zu gewinnen, verfolgt. Dazu mussten allerdings die Inhalte dem metalltechnischen Berufsfeld sowie dem kognitiven Leistungsniveau der Klientel angepasst werden. „Die andere Hälfte der dreijährigen Ausbildungszeit dient dem Erwerb der spezifischen *Fachqualifikationen*. [...] Dieses Gestaltungsprinzip ermöglicht eine optimale Verbindung der Kernqualifikationen mit den speziellen Fachausbildungsinhalten innerhalb einer ganzheitlichen Berufsqualifikation“ (ebd.). Diese Differenzierung ist gut geeignet, um gemeinsamen und berufsspezifischen Schwerpunkten innerhalb der Ausbildung gerecht werden zu können. Ausgehend von einer gemeinsamen metalltechnischen Wissensbasis und von übergreifenden Kompetenzen (Kernbausteine) sollen sich die Auszubildenden berufsspezifisch differenzierte Fachkenntnisse (berufsspezifische Fachbausteine) aneignen. Die gemeinsamen Fachbausteine stellen an einigen geeigneten Schnittpunkten berufsübergreifende Qualifikationen dar, die die Kern- und Fachkompetenz berufsgruppenbezogen ergänzen.

Die *idealtypische Darstellung der Qualifizierungsbausteine* des Schulversuchs veranschaulicht deren jeweiligen zeitlich variablen und individuell notwendigen Einsatz (Kern-, gemeinsame Fach-, berufsspezifische Fach- und individuelle Förderbausteine). Ferner will die Darstellung die Verbindung der Kern- und Fachqualifikationen mit einer notwendigen Differenzierung verdeutlichen, die sich an den Kompetenzen der einzelnen Auszubildenden und den berufstypischen Qualifikationen orientieren (Konzept individueller Förderung). Die Verbindung der vier Ausbildungsberufe wird durch die Kernbausteine (= gemeinsame Lerninhalte metalltechnischer Ausbildung) und die gemeinsamen Fachbausteine (= Inhalte, die auch in anderen Metallberufen relevant sein können) deutlich. Gemeinsame Fachbausteine bieten die Möglichkeit, übergreifende berufsspezifische Lerninhalte sowohl für mehrere oder alle vier Berufe zusammen, als auch nach individuellen Kompetenzen differenziert zu vermitteln.

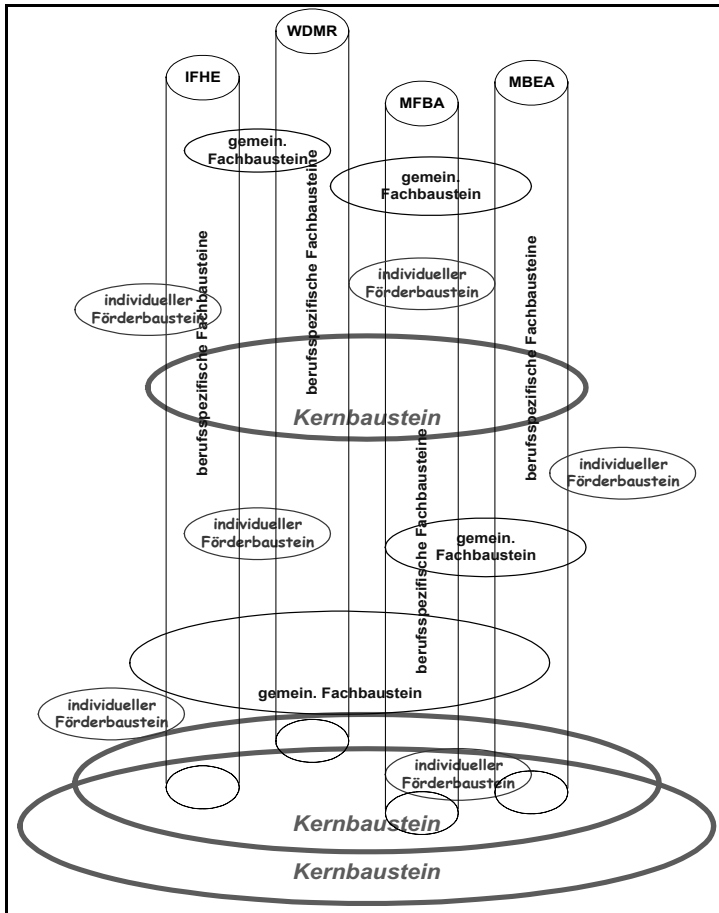


Abb. 1: Idealtypische Darstellung der Qualifizierungsbausteine im Schulversuch OBaC 48 (Quelle: Bickmann, Bojanowski, Friedrichs, Jaedicke, Tiedt 2004)

Damit wird an der Grafik – die aufsteigende Form soll den zeitlichen Ablauf andeuten – die Grundintention des Schulversuchs, einer am Berufsfeld der Metalltechnik ausgerichtete 48er-Ausbildung sichtbar: Ähnlich wie in der IT-Ausbildung soll auch im Schulversuch zu Beginn der Ausbildung verstärkt eine Qualifizierung im Bereich der Kernbausteine und somit der Kernqualifikationen stattfinden. Zu den Inhalten der Kernbausteine gehören neben Informationen über Organisation und Abläufe des Ausbildungsbetriebes auch betriebsspezifische Kenntnisse und Grundlagen der Arbeitsorganisation sowie das Verständnis relevanter Fragen des Umweltschutzes und der Arbeitssicherheit. Hinzu kommen Kenntnisse von Werkzeugen, Maschinen und Arbeitsvorgängen, die die Auszubildenden berufsübergreifend benötigen; diese bilden die gemeinsamen Fachqualifikationen. Über diese gemeinsamen fachlichen Qualifikationen hinaus wird

ein kollektives Sozial- und Bewerbungstraining und eine berufsbezogene Grundqualifikation in der Fremdsprache Englisch angeboten.

Neben den übergreifenden Kernqualifikationen bilden die jeweiligen konkret berufsbezogenen Fachqualifikationen einen wichtigen Teil innerhalb der Ausbildung. In ihnen werden vertiefende differenzierte metalltechnische Fertigkeiten und Kenntnisse für jeden der einzelnen Berufe vermittelt. Diese dokumentieren die inhaltliche Differenzierung der vier Ausbildungsberufe. So sollen beispielsweise den Metallarbeitern vertiefende Qualifikationen im Schweißen und den Werkzeugmaschinenpannern vertiefende Fertigkeiten des Drehens sowie ein Verständnis für die Bedienung automatisierter Anlagen (NC, CNC) vermittelt werden.

Durch die enge Verkoppelung gemeinsamer Kern- und berufsspezifischer Fachqualifikationen wird einerseits das Spektrum möglicher beruflicher Einsatzmöglichkeiten erhöht. Andererseits werden auf diese Weise gerade in der Berufsschule auch zeitliche und personelle Ressourcen gebündelt, die das zielgruppenspezifische Angebot individueller Förderbausteine und beruflicher Vertiefungsbausteine erlauben. Alle Bausteine dienen der individuellen Lernförderung der Auszubildenden und gehen deutlich über die Vermittlung rein fachlicher Kenntnisse hinaus. Sie können sowohl personen-, als auch gruppen-, als auch berufsspezifisch angelegt sein und sollen die individuelle Entwicklung der jeweiligen Auszubildenden berücksichtigen. Dementsprechend werden sie gezielt an den individuellen Stärken und Schwächen der betreffenden Jugendlichen orientiert angeboten.

Die Möglichkeit einer solch differenzierten curricularen Struktur mit individuell ausgerichteten Bausteinen hängt jedoch entscheidend von den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen bei den Beteiligten ab. Zum einen besteht die Notwendigkeit enger und verbindlicher Absprachen von der Berufsschule und den Ausbildungsstätten bei der Durchführung gemeinsamer Ausbildungsprojekte, zum anderen müssen die Unterrichtsinhalte von den in einer Lerngruppe der Berufsschule unterrichtenden Lehrkräften untereinander fest abgesprochen werden. Letzteres bot die Möglichkeit im Rahmen des Schulversuchs die Lerngruppengröße dynamisch zu gestalten, um so individuell auf den Wissensstand bzw. Lerndefizite eines Auszubildenden flexibel zu reagieren.

Über diese idealtypischen Festlegungen hinaus sind inzwischen die Curriculumarbeiten gut vorangeschritten. Es existiert für die vier in den Schulversuch involvierten Ausbildungsberufe der Entwurf eines lernfeldorientierten Curriculums (Bickmann, Jaedicke, Tadge, Schaper 2003). Die Bezugnahme auf das Lernfeldkonzept verweist auf die konkreten Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich der Schulversuch entfaltet. Der Entwicklungsprozess des Curriculums fiel in eine Zeit, in der der schulische Lernfeldansatz immer mehr an Beachtung gewann

(vgl. Bader, Schäfer 1998) und der von der KMK vorgegebene Rahmen für die Entwicklung schulischer Curricula handlungsleitend wurde (KMK 1999). Aus diesem Grund erschien es auch im Schulversuch ratsam, das neue Curriculum unmittelbar lernfeldorientiert auszulegen. Orientierung an Lernfeldern heißt aber, sich von überkommenen Sachstrukturen oder Ausbildungssystematiken zu lösen und *Arbeits- und Geschäftsprozesse* als strukturierende Leitfigurationen beizuziehen (vgl. Rauner 2002). Im Rahmen des Schulversuchs wurden daher die beruflichen Tätigkeiten ehemaliger Auszubildender analysiert (vgl. Kap 5).

Bei der Entwicklung beruflicher Curricula bedarf es allerdings immer auch eines Rückgriffs auf das Bestehende: die vorhandenen Strukturen in den Ausbildungsstätten und in der Berufsschule. Daher wurden für die curriculare Entwicklung und konkrete Ausgestaltung der Lernfelder für den Unterricht in der Berufsschule verschiedenste Arbeitsformen erprobt. Entscheidend war dabei die laufende Abstimmung mit den beteiligten Ausbildungsstätten. Es musste ständig geprüft werden, ob sich neue berufliche Handlungsfelder der Jugendlichen auftaten oder ob sich die konkreten praktischen Tätigkeiten der Auszubildenden änderten. Dies machte die Mobilisierung des Sachverstandes aller Beteiligten notwendig, die als Ausbildungsexperten ergründeten, wo es sinnvolle und zeitnahe Bezüge zwischen praktischer und theoretischer Ausbildung gab. Aus diesem wechselseitigen Erfahrungsaustausch resultierten im Zuge der Curriculumentwicklung erste Konkretisierungen, die dann weiter bearbeitet wurden. Ergebnis sind ausformulierte Lernfelder und ein didaktisch-curricularer Kommentar.

Fasst man den Ertrag der curricularen Arbeiten zusammen, so ergibt sich ein breit angelegtes Profil: Das Curriculum enthält unterschiedliche Inhalte wie die Vermittlung von Sozialkompetenzen oder auch explizit aufgeführte Förderungen in den grundlegenden Fächern Deutsch und Mathematik, aber auch Fachtheorie. Der Einsatz der Jugendlichen in diesen verschiedenen Förderbausteinen erfolgt analog zu den im Kontext der ausbildungsübergreifenden Vernetzung erstellten individuellen Förderplänen und ermöglicht eine leistungsabhängige Differenzierung der Ausbildungsgruppen. Dementsprechend sind diese Förderbausteine auf die unterschiedlichen Kenntnisstände und das kognitive Leistungsniveau jedes einzelnen Jugendlichen orientiert. Neben nachholenden Basisqualifikationen werden daher auch erweiternde Qualifikationen wie die Vermittlung von grundlegenden Pneumatik- und Computerkenntnissen angeboten. In seiner Gesamtkonzeption erhält das vernetzte Curriculum eine Ausrichtung, die über die in den Ausbildungsrahmenplänen vorgegebene Vermittlung von berufsbezogenen theoretischen und praktischen Fachwissen hinausgeht. Durch die Möglichkeit einer individuell orientierten Differenzierung greift sie die unterschiedlichen fachlichen und persönlichen Förderbedarfe auf und verfolgt das Ziel, eine auf die persönlichen Möglichkeiten der jeweiligen Jugendlichen ausgerichtete Vermittlung maximaler berufsrelevanter Kompetenzen und Fertigkeiten zu erreichen.

4. Vernetzung zwischen Ausbildungsstätten und berufsbildender Schule

Der vorläufige Charakter des Curriculums bringt die Notwendigkeit mit sich, die verschiedenen, oft erst heuristisch angelegten Lernfelder praktisch zu erproben und planend zu konkretisieren. Zentrale Voraussetzung dafür ist die kontinuierliche Aktivität der *lernortübergreifenden Arbeitsgruppe*, die seit über drei Jahren besteht und in unterschiedlichen Zusammensetzungen in ihrer Gesamtheit, in einzelnen Workshops und in Form untergliederter, themenzentrierter Arbeitsgruppen zusammenwirkt. Neben der langwierigen Erarbeitung und Konkretisierung der curricularen Struktur wurden im Rahmen dieser Vernetzung eine Reihe weiterer Arbeitsaufgaben begonnen:

- Zur *praxisnahen Ausarbeitung der curricularen Strukturierung* galt es, die abstrakt entwickelten Lernfelder „praktisch zu machen“. Sie waren ursprünglich in jeweils bestimmten Arbeitssphären verortet, mit detaillierten Zielformulierungen versehen und in plausible Arbeitsschritte und Lerninhalte unterteilt worden. Überdies waren beispielhaft anschauliche Vorschläge für Lerngegenstände und Projekte angegeben worden.

Damit befanden sich die Lernfelder in einem soweit definierten Zustand, dass hiermit Lernsituationen geplant und durchgeführt werden konnten. Zu den bisher erprobten Lernsituationen gemäß den curricularen Vorgaben liegen inzwischen erste Erfahrungsberichte vor. Im Gegensatz zu dem vorher verwendeten fachsystematisch aufgebauten Curriculum zeigen sich mit dem Lernfeldansatz erste positive und motivierende Erfolgserlebnisse bei den Auszubildenden in Berufen nach § 48 BBiG. Gleichwohl müssen sich die Lernfelder des Curriculums weiterhin bewähren und hinsichtlich ihrer zielgruppenadäquaten wie auch arbeitsprozessrelevanten Ausrichtung überprüft werden. In verschiedenen Projektarbeitsgruppen werden deshalb kontinuierlich Lernsituationen zu einzelnen Lernfeldern erarbeitet, diskutiert und konkrete Unterrichtsmaterialien erstellt. In diesen Projektarbeitsgruppen arbeiten die Lehrkräfte mit den Ausbildern und Sozialpädagogen der Ausbildungsstätten eng zusammen. Es werden für die fachtheoretische und –praktische Ausbildung gemeinsame, zeitnah durchzuführende Ausbildungsprojekte entwickelt. Gleichzeitig gilt es, die schon ausgearbeiteten curricularen Konkretisierungen weiter zu bearbeiten, zu diskutieren und zu erproben. Bei der Zusammenarbeit in den Projektarbeitsgruppen wurde viel voneinander gelernt und es war sicherlich für beide Seiten herausfordernd, Ausbildungsinhalte miteinander zu erörtern und abzustimmen. Dies ist eine Pionierarbeit, für die es bislang keine institutionellen Voraussetzungen gab und die sich erst allmählich im Prozess der konkreten Kommunikation entwickelt.

Interessant war in diesem Kontext auch die Zusammenarbeit mit der Universität Hannover. Bei der Ausgestaltung des Lernfeldes 9: „*Ver- und Entsorgung, sowie*

Qualitätssicherung“, erarbeitete eine Gruppe Studierender in Kommunikation mit Berufsschullehrern und Ausbildern eine ausführliche Unterrichtseinheit. Dabei wurden konkrete Arbeitsvorlagen erstellt, anhand derer die Auszubildenden die arbeitsprozessbezogene Relevanz der eigenen Ausbildungsinhalte reflektieren und die eigenen Fähigkeiten zur Mitwirkung in einem betrieblichen Arbeitsprozess einschätzen lernen (vgl. Brockfeld, Windhäuser 2004).

- Zur Verankerung der Lernfelder im individuellen Lernprozess der Auszubildenden ist es entscheidend, *Lernsituationen* zu entwickeln, die in didaktischer Kooperation in Schule und Ausbildungsstätten zeitnah durchgeführt werden. Hier mussten die bekannten fachdidaktischen Trennungen von Betrieb und Schule überwunden werden: Diese Lernsituationen wurden als integrative Ausbildungsprojekte nicht nur geplant, sondern auch intensiv zwischen Ausbildungsstätten und berufsbildender Schule kommuniziert. Die Inhalte des Berufsschulunterrichtes werden unmittelbar mit den praktischen Ausbildungsinhalten in den Ausbildungsstätten in Verbindung gebracht. Eine solche Form der Kooperation setzt eine hohe Abstimmungsbereitschaft der Beteiligten voraus. In der Vergangenheit bewährte sich dabei die Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe. Für die Durchführung dieser lernortübergreifenden Ausbildungsprojekte wurde ein einheitlicher Ablaufplan entwickelt, der Vorschläge zu Zielrichtung, Verantwortlichkeiten, Ablauf, planerischen Beteiligungsformen durch die Auszubildenden, Kommunikationsstrukturen und möglichen Präsentationsformen beinhaltet.

Nach diesem Ablaufplan werden konkrete Projektvorschläge in die Arbeitsgruppe eingebracht und in praktischer Zusammenarbeit durchgeführt (z.B. die *Anfertigung einer Sitzbank*, die *Konstruktion eines Kleiderständers*, die *Herstellung einer Auflagestütze* oder der *Bau eines Stahlgelenks*). Dabei liegt für die Auszubildenden der planende, mit fachtheoretischem Wissen untermauerte Teil stets bei der Schule, während die konkrete Fertigung in den verschiedenen Ausbildungsstätten stattfindet. Die Verwirklichung derartiger Projekte, die Anfertigung und abschließende Präsentation konkreter Werkstücke hat auch für diese Jugendlichen in Ausbildungsberufen nach § 48 BBiG eine offensichtlich hoch motivierende Wirkung. Durch die lernort- und betriebsübergreifende Arbeitsteilung, die termingerechte Anfertigung und die abschließende Präsentation und Würdigung der Werkstücke enthalten die Arbeitsergebnisse ein hohes Maß an „Ernstcharakter“ und vermitteln gemeinsame, konkret sichtbare Erfolgserlebnisse. Dem möglichen Eindruck einer „Beschäftigungstherapie“, der gerade außerbetrieblichen Ausbildungen mitunter vorgehalten wird, wird auf diesem Wege in fundierter Weise entgegengewirkt.

- Um den *individuellen Förderprozess* zwischen Ausbildungsstätte und Schule transparent zu gestalten, werden in Kleingruppen und konkreten Absprachen individuelle Förderdiagnosen und -pläne erstellt und eine darauf aufbauende Zusammenstellung von Stundenplänen und Lerngruppen geleistet. Anhand von Auswertungen der individuellen Leistungsstände und Reflexionen über Problemlagen und Sozialkompetenzen durch die jeweiligen Ausbilder und Lehrkräfte werden Bestandsaufnahmen gemacht und Förderziele fixiert, die in regelmäßigen Abständen fortgeschrieben werden.

Zur Verstetigung dieser kommunikativen Vernetzung etablierte die Arbeitsgruppe konkrete Kommunikationsstrukturen. Das Knüpfen persönlicher Kontakte, die Institutionalisierung regelmäßiger telefonischer Absprachen und die schriftliche Kommunikation über die Berichtshefte und Auftragsbücher der Auszubildenden leisten einen wesentlichen Beitrag zur Abstimmung fachpraktischer und -theoretischer Lerninhalte. Außerdem werden auf diesem Wege auch die Probleme einzelner Jugendlicher, deren Erfolgserlebnisse und Arbeitsfortschritte zwischen den Lernorten kommuniziert.

Hier tut sich ein weites Feld noch unerschlossener Arbeitsaufgaben auf. Es gibt faktisch zu wenig übertragbare Modelle dafür, wie betriebliche Förderplanungen und schulische Differenzierungen in eine produktive Deckung gebracht werden können. Bestehende Ansätze z. B. bzgl. der Berufsausbildung in der Heimerziehung beruhen oft auf einer direkten organisatorischen Integration der Schule in die Benachteiligteneinrichtung (Sturzebecher, Klein 1983; Bojanowski 1988). In unserem Schulversuch müssen sehr verschiedene pädagogische Einrichtungen mit je spezifischer Kultur und Mentalität zueinander finden und eigenständige Kooperationsformen ausprägen, um die Auszubildenden individuell und ganzheitlich an den unterschiedlichen Lernorten zu fördern.

- Problemanalyse und Reflexion haben für die Arbeitsgruppe darum eine hohe Relevanz. Die Vernetzung im Schulversuch erhält die Funktion eines *regelmäßigen kollegialen Austauschs beider Lernorte*, in dem über Probleme und Erfahrungen im Umgang mit einzelnen Auszubildenden oder die Fortschreibung der Förderpläne hinaus reflektiert wird. Denn eines ist allen Beteiligten klar: Die Behinderungen der jungen Menschen, die in Berufen nach § 48 BBiG ausgebildet werden, nötigen zu Absprachen, Kooperationen und gemeinsamen Aktivitäten! Die Arbeit wird leichter, produktiver und angenehmer, wenn man die liebgegewordene Logik der eigenen Institution verlässt und sich auf die der anderen einlässt.

Nach einer dreieinhalbjährigen Laufzeit des Schulversuchs lässt sich festhalten: Absprachen wie die über mögliche Gründe von Verhaltensauffälligkeit und pädagogische Interventionsformen tragen zu einer Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsanteile bei. „Praktische“ Ausbilder und „theoretische“ Berufsschullehrer - scheinbar verschiedene „Temperamente“ – entwickeln Gemeinsamkeiten

ten, wirken allmählich zusammen und knüpfen ein Netzwerk persönlicher Beziehungen. Dieser Begegnungsprozess ist für alle Beteiligten „spannend“ – und in produktiver Weise konflikthaft. Auch die Auszubildenden merken, dass sie sich in einem konsistenten Gefüge bewegen, was deutlich zu einem Spannungsabbau zwischen den Lehrenden in Betrieb und Schule einerseits und den Auszubildenden andererseits führt. Der auf diese Weise möglichen individuellen und ganzheitlichen Förderung der Auszubildenden wird eine hohe Priorität eingeräumt. Offensichtlich stellt die Möglichkeit eines solchen persönlichen Zugangs eine bedeutsame Voraussetzung für die Identifikation mit individuellen Qualifizierungszielen und damit auch für die Anwendung einer differenzierten curricularen Struktur der Lernfelder dar.

5. Analyse der beruflichen Tätigkeiten ehemaliger Auszubildender

Um die berufsbezogene Relevanz der im Rahmen der Curriculumarbeit heuristisch gesetzten Ausbildungsinhalte zu gewährleisten, wurde die Entwicklung der Lernfelder von seiten der Universität Hannover mit einer Arbeitsprozessanalyse flankiert. Dazu wurden Absolventen vorheriger Ausbildungsjahrgänge, die nach dem erfolgreichen Abschluss ihrer Lehrzeit in Anschlussbeschäftigungen auf dem ersten Arbeitsmarkt eingemündet waren, und deren unmittelbare Vorgesetzte hinsichtlich der vorgefundenen Arbeitsbedingungen und der erwarteten Kompetenzen und Qualifikationen befragt. Von den Ergebnissen erhofften wir uns konkrete Hinweise auf Arbeitsinhalte oder Arbeitsformen der 48er-Facharbeiter.

Die Untersuchung fand bereits relativ früh zu Beginn des Schulversuchs, ab Ende des Jahres 2002, statt. Dabei wurde die Form einer persönlichen und aufsuchenden Befragung gewählt. Hier trat jedoch ein für die Datenerhebung bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf typisches Problem (vgl. Bickmann, Enggruber 2001) zutage: Die Jugendlichen waren zu großen Teilen nicht mehr unter ihren ehemaligen Adressen erreichbar oder konnten nicht zu einem Befragungstermin motiviert werden. Aus diesem Grund stützt sich dieser erste Erhebungsdurchlauf auf eine nur relativ kleine Gruppe von insgesamt 19 Jugendlichen und sieben Meistern bzw. Vorarbeitern.

Die Befragung gliederte sich in für ehemalige Auszubildende und deren Vorgesetzte jeweils zwei hierfür entwickelte Teile: einem Interviewleitfaden mit offen formulierten Fragen und einem standardisierten Fragebogen. Es galt, Angaben zu Arbeitsinhalten, -umgebungen und gestellten Anforderungen an Kompetenzen und Qualifikationen zu erheben. Die Befragungsergebnisse wurden zunächst vorläufig durch das Befragungsteam ausgewertet, um aktuelle Hinweise für die Relevanz der bisherigen Entwicklung der Lernfelder zu gewinnen (vgl.

Bickmann u.a. 2004, 191f). In einem zweiten Durchlauf wurde dasselbe Datenmaterial erneut von einer Arbeitsgruppe Studierender der Universität Hannover gesichtet und ausgewertet (Busch, Fricke, Soitz 2004). Zwei Ergebnisse scheinen uns dabei entscheidend zu sein:

1. (a) Eine wichtige Erkenntnis bezog sich darauf, *dass keineswegs alle Jugendlichen in Berufen eingesetzt werden, die ihrer eigentlichen Ausbildung entsprechen*. Ein nicht unerheblicher Teil verrichtet Arbeiten, für die keine Berufsausbildung Voraussetzung ist und/oder ist in Tätigkeitsfeldern eingesetzt, deren Arbeitsabläufe, verwendete Materialien und Maschinen nicht Gegenstand der jeweiligen Berufsausbildung waren. Eine präzise Aufschlüsselung des Verhältnisses an der Berufsausbildung entsprechenden gegenüber ausbildungsfremden Tätigkeiten lässt sich nicht wiedergeben.

(b) Andere Absolventen wurden hingegen zu Tätigkeiten herangezogen, für die es besonderer, *über die bloßen Ausbildungsinhalte hinausgehender Qualifikationen*, wie bspw. Kenntnissen in Pneumatik und SPS-Programmierung bedurfte.

Hieraus lässt sich zunächst einmal ableiten, dass die betreffenden Berufsausbildungen keineswegs als ausschließliche Vorbereitung auf einen konkreten Beruf angesehen werden können. Diese arbeitssoziologisch weitgehend erhärtete These gilt also gleichermaßen für unsere Absolventen. Indes steht mit einer solchen Feststellung die Sinnhaftigkeit derartiger Ausbildungen nicht per se zur Disposition. Dies kann man daran festmachen, dass sowohl Vorgesetzte als auch die Jugendlichen selbst der fachlichen Qualifikation durchaus eine hohe Priorität im Arbeitsprozess beimaßen. Insbesondere Meister und Betriebsinhaber begrüßten, dass die Auszubildenden in den vier Ausbildungsberufen im Schulversuch in vielen Bereichen zusammen ausgebildet und ihnen auf diese Weise breitere Kernqualifikationen und berufsübergreifende Kenntnisse vermittelt werden (vgl. Bickmann u.a. 2002, 192). Daher lässt sich hinsichtlich der Ausrichtung des Schulversuchs rückschließen, dass der Sinn einer Ausbildung insbesondere für die Zielgruppe Jugendlicher mit diesem besonderen Förderbedarf über die Vermittlung rein berufsbezogener Kenntnisse hinausgehend auch berufsübergreifende übertragbare Arbeitskenntnisse beinhalten sollte. Dem entsprechen auch die Anforderungen an nicht an konkrete Berufsfertigkeiten gebundene Arbeitstugenden und Schlüsselkompetenzen.

2. (a) Gemäß solchen Begriffen extrafunktionaler Qualifikation wurden in der Befragung oft Sozialkompetenzen wie Team- und Kooperationsfähigkeit, handwerkliche Grundfertigkeiten wie Feinmotorik, Frustrationstoleranz gegenüber belastenden Arbeitsbedingungen und so genannte „primäre Arbeitstugenden“ wie Pünktlichkeit, Verbindlichkeit, Sauberkeit und Ordnung genannt. Diesen Anforderungen räumten sowohl Vorgesetzte als auch die betreffenden Jugendlichen die mit Abstand höchste Priorität ein.

(b) Schulische Kenntnisse spielen aus Sicht der befragten Jugendlichen dagegen kaum eine Rolle, wohingegen sie von deren Vorgesetzten als durchaus relevant eingeschätzt wurden (vgl. Busch, Fricke, Soitz 2004, 2).

Auch diese Untersuchungsergebnisse bestätigten die Ausrichtung des Curriculums. Zweifelsohne verbessert das Absolvieren einer 48er Ausbildung die Vermittlungschancen der betreffenden Jugendlichen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Da jedoch nur bedingt von einem ausbildungskonformen Berufseinsatz ausgegangen werden kann, erhalten zusätzliche spezifische Qualifikationen ebenso wie die Ausprägung von berufsübergreifenden Grundfertigkeiten, Arbeitstugenden und Sozialkompetenzen einen besonderen Stellenwert. Insbesondere die Ausprägung von Eigenschaften wie Flexibilität, Selbständigkeit und Verlässlichkeit verweisen auf den Bedarf einer individuellen Förderung, der weit über die Vermittlung rein fachlicher Fertigkeiten hinausgeht. Gerade für die Ausbildung dieser Fähigkeiten scheint sowohl die im Curriculum vorgesehene, differenzierte und an individuellen Stärken und Schwächen orientierte Förderung als auch der Aufbau eines persönlichen Bezugssystems als Entwicklungsrahmen für Selbstwertgefühl und Arbeitsidentitäten unabdingbar zu sein.

6. Ausblick

Wenngleich der Schulversuch noch andauert und derzeit noch keine Gesamtbilanz vorliegt, so lässt sich doch festhalten, dass hier einige wegweisende Schritte hin zu einer zielgruppenadäquaten und verstärkt arbeitsprozessorientierten Qualifizierung unternommen wurden. Die Ausbildungsstätten und die berufsbildende Schule äußern übereinstimmend, dass sich Probleme, die diese Institutionen ehemals im Umgang mit dieser Zielgruppe hatten, deutlich verringert haben und der Zugang zu den unterschiedlichen Persönlichkeiten und Fähigkeiten dieser Auszubildenden erheblich besser und intensiver gelingt. Dies wird vor allem auf die verbesserten Kommunikationsstrukturen und die Möglichkeiten einer individuellen Förderung und Qualifizierung zurückgeführt. Ganz offensichtlich tragen diese Entwicklungen neben den bloßen Qualifizierungserfolgen erheblich zur Motivation, zum Wohlbefinden und zur Persönlichkeitsentwicklung der betreffenden Jugendlichen bei. Die gleichzeitige Orientierung an berufsrelevanten und arbeitsprozessorientierten Anforderungen hat den sichtbaren Effekt, die Qualifizierung und Ausbildung Jugendlicher mit einem aus Behinderungen resultierenden Förderbedarf über die Erfüllung einer bloßen Rechtsgrundlage hinaus zur Grundlage einer langfristig gleichberechtigten Teilnahme am Arbeitsleben zu machen. Vom weiteren Verlauf des Schulversuchs ist daher zu erwarten, dass die bisherigen Praxisentwicklungen für eine bedarfsgerechte, individuell ansetzende Qualifizierung auch auf weitere Standorte und Berufsfelder übertragen werden kann.

Literatur

- Bader, Reinhard/ Schäfer, Bettina (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50, H.7-8, S. 229-234
- Bickmann, Jörg/ Bojanowski, Arnulf/ Friedrichs, Dietrich/ Jaedicke, Volker/ Tiedt, Günther (2004): Curriculumentwicklung und Arbeitsprozessanalyse für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In: Die berufsbildende Schule (BbSch). Nr. 56, S. 190-195
- Bickmann, Jörg/ Enggruber, Ruth (2001): Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In: Enggruber, Ruth (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Münster: LIT-Verlag
- Bickmann, Jörg/ Jaedicke, Volker/ Schaper, Ralf/ Tadge, Olaf (2003): OBaC 48. Curriculum für die Ausbildungsberufe Industriefachhelfer, Metallbearbeiter, Metallfeinbearbeiter, Werkzeugmaschinenpaner (Drehen). Unveröffentlichte Handreichung. Hannover
- bibb 1997: Informations- und Kommunikationstechnik, 3.1, 3.3. Stand März 1997. Berlin
- Bojanowski, Arnulf (1988): Berufsausbildung in der Jugendhilfe. Innovationsprozesse und Gestaltungsvorschläge. Münster. Votum
- Borch, Hans/ Weißmann, Hans (2002): IT-Berufe und Geschäftsprozesse – eine Herausforderung an das Bildungssystem. In: dies: IT-Berufe machen Karriere. Bonn: Bertelsmann
- Brockfeld, Stephan/ Windheuser, Michael (2004): Lehrer-Handreichung für das Lernfeld 9: „Ver- und Entsorgung sowie Qualitätssicherung“ der Ausbildungsberufe Industriefachhelfer, Metallbearbeiter, Metallfeinbearbeiter und Werkzeugmaschinenpaner. Unveröffentlichte Lehrerhandreichung. Hannover: Universität
- Busch, Dirk/ Fricke, Harald/ Soitz, Holger (2004): Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuches OBaC 48. Tischvorlage mit den Ergebnissen der Fragebogenauswertung. Unveröffentlichte Handreichung. Hannover: Universität
- KMK (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Sekretariat der KMK (1995) Fassung vom 05.02. 1999
- Rauner, Felix (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, Peter. u. a.: Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma. S. 111-132

- Sturzebecher, Klaus/ Klein, Wichard (1983): Berufsausbildung im Erziehungsheim. Ein Integrationsmodell wird erprobt. Weinheim
- Ulrich, Joachim Gerd (2002): „Benachteiligung“ – ein schillernder Begriff? Stigmatisierung im Bereich der außerbetrieblichen Lehrlingsausbildung. In: BiBB (Hrsg.): Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern! Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BiBB, Stand: Februar 2002, „PR-Material“ unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr_material_2002_benachteiligte_ulrich.pdf

Kompetenzanregung beim Fachpersonal in der Benachteiligtenförderung – Zum Modellversuch „Lernorte im Dialog“

Christine Buchholz, Angela Haubner

Einleitung

„LiDo – Lernorte im Dialog“ ist, kurz gesagt, ein Modellversuch zur integrierten Weiterbildung, der sich die Professionalitätserweiterung des extrem heterogenen Fachpersonals in der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung und der außerbetrieblichen Berufsausbildung zur Aufgabe gemacht hat. Angesichts ähnlicher Zielgruppen und identischer Problemlagen von benachteiligten Jugendlichen in der beruflichen Ausbildungsvorbereitung sind Fachleute aus Berufsschulen und aus Einrichtungen der freien Träger *in einer Region* angesprochen. Durch die gemeinsame fachliche Weiterbildung sollen persönlich getragene Initiativen entstehen, die eine regionale Vernetzung der beruflichen Benachteiligtenförderung ermöglichen (Bojanowski 2004 a, 83).

Unser Text gibt einen Überblick über die Konzeption der Weiterbildung und die Wirksamkeit ausgewählter Weiterbildungselemente.

1. Zum Hintergrund des Modellversuches

1.1. *Benachteiligte Jugendliche*

Unter „benachteiligten Jugendlichen“ verstehen wir *sozial benachteiligte* junge Menschen, denen die volle Teilhabe an den gesellschaftlichen Vorzügen aufgrund unterschiedlicher Ursachen verwehrt ist oder verwehrt wird. Häufig sind soziale Herkunft (Armut), schlechte schulische Vorbildung, mangelnde Deutschkenntnisse, nichtdeutsche Herkunft oder Nationalität bzw. Geschlecht verantwortlich für die entstandene Benachteiligung. Nicht selten treffen auch mehrere Faktoren zusammen (Mehrfachbenachteiligung) und wirken sich dann noch erschwerend auf den Jugendlichen aus. Ebenso können Beeinträchtigungen im Lernbereich, Verhaltensauffälligkeiten oder Behinderungen zu einer *beruflichen Benachteiligung* führen. Die Jugendlichen durchlaufen während ihrer Ausbildung verschiedene Lernprozesse, häufig an unterschiedlichen Lernorten. Im Fokus am Modellversuch Beteiligten stehen in erster Linie benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene, die vor der Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen an der Schwelle zur Einmündung in Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt stehen. In der Regel geht es um die Gruppe der unter 25-jährigen (ausbildungsrelevantes Alter).

Benachteiligte stehen vor ähnlichen Problemlagen: Durch die steigenden Anforderungen in der Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt sind benachteiligte Jugendliche einem Verdrängungswettbewerb ausgesetzt. Brüche in den Übergängen zu weiterführenden Schulen, zu Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit verstärken in der Regel die vorhandene Benachteiligung. Bereits aus einer früheren „Benachteiligung“ heraus stigmatisiert, sind die Jugendlichen damit einer weiteren Form der Benachteiligung ausgesetzt: Sie gehören nach dem Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulwesen quasi automatisch zu den *Marktbenachteiligten*.

1.2. Berufliche Benachteiligtenförderung

Die Benachteiligtenförderung als sozialpädagogisch orientierte Fördermaßnahmen im Rahmen von staatlichen Programmen begann vor 25 Jahren mit einem Modellprogramm des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Während in den ersten Jahren schwerpunktmäßig die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher gefördert wurde, erweiterte sich das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung um Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Hilfen zum Übergang in Beschäftigung und um den Bereich der Nachqualifizierung. Auslöser hierzu waren empirische Ergebnisse über eine erschreckend hohe Zahl junger Menschen ohne Ausbildung (vgl. BMBF 2002, 9.)

Die Angebote für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf auf der Grundlage des SGB III werden von der Bundesagentur für Arbeit gefördert und gelten für Jugendliche, die ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben. Neben den Angeboten für benachteiligte Jugendliche auf der Basis des SGB III (§9, 235 – 247) existieren weitere Maßnahmen auf der Grundlage des SGB VIII (§13) sowie durch die Länder und Kommunen geförderte Maßnahmen (Wagner, 2000, 68). Durch verschiedenste Projekte und Programme in diesem Bereich entwickelte sich ein neuer Bestandteil des deutschen Bildungssystems, der jedoch bis heute nicht ausdifferenziert ist und weiterhin den Eindruck eines „Maßnahmedschungels“ hinterlässt (vgl. Schulte 2005, in diesem Band). Neue Chancen für benachteiligte Jugendliche ergeben sich durch die Integration der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz seit Anfang 2003 (vgl. BMBF 2004, 4). Durch diese Veränderung wird Betrieben die Möglichkeit gegeben, benachteiligten Jugendlichen erste Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit durch Qualifizierungsbausteine zu vermitteln – seit Januar 2004 ist dafür sogar eine Verankerung der sozialpädagogischen Betreuung erfolgt.

Berufliche Benachteiligtenförderung muss aber – idealtypisch – in einem erweiterten Rahmen gesehen werden. Denn zu den hier skizzierten Maßnahmen und Angeboten tritt noch eine schulische Maßnahme, das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an berufsbildenden Schulen. Das Berufsvorbereitungsjahr hat die Aufgabe,

Schülerinnen und Schüler auf den Eintritt in eine Berufsausbildung oder in ein Arbeitsverhältnis vorzubereiten. Es kann den nachträglichen Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes ermöglichen und vermittelt eine Orientierung in verschiedenen beruflichen Schwerpunkten.

1.3. Zum Fachpersonal in der beruflichen Benachteiligtenförderung und in der schulischen Berufsvorbereitung

Das skizzierte heterogene Feld enthält eine Fülle pädagogischer Aufgaben. Einige Beispiele aus der Alltagspraxis: Stützunterricht, Aufarbeitung der Berufsschul-inhalte, Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Betriebspraktika, Lebensberatung, Sprachförderung, sozialpädagogische Begleitung, Einzelfallhilfe, Gruppenberatung. Die sehr differenzierten Bedürfnisse der zu unterstützenden Jugendlichen werden von unterschiedlichen Fachkräften aufgegriffen: Neben Sozialpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen sind Ausbilder/innen und Stützlehrer/innen in der beruflichen Benachteiligtenförderung tätig. Eine ähnliche Vielfalt gibt es auch im BVJ mit seinen verschiedenen Professionsgruppen. So haben häufig die Berufsschullehrer/innen, bedingt durch berufliche Ausbildung, Berufstätigkeit und anschließendes Studium, einen verhältnismäßig langen beruflichen Werdegang. Dennoch steht im Vordergrund dieser langen Ausbildung das Unterrichten im Berufsfeld, im fachlichen Bereich - für das Unterrichten in Klassen mit benachteiligten Jugendlichen wird hingegen nur ein geringer Teil des Personals geschult. Die Lehrerinnen und Lehrer, die im Berufsvorbereitungsjahr – zeitlich gesehen – wesentlich mit der Betreuung von Jugendlichen betraut sind, sind die Fachpraxislehrer/innen: Diese Professionsgruppe der berufsbildenden Schule wird i.d.R. nach der Meisterprüfung und mehrjähriger Praxis im Beruf an speziellen Ausbildungsseminaren praxisnah eineinhalb Jahre lang ausgebildet. Auch bei dieser Ausbildung steht aber die Zielgruppe „benachteiligte Jugendliche“ nicht im Vordergrund.

Bisher blieben die berufsbildenden Schulen in den Diskussionen um die berufliche Benachteiligtenförderung im Schatten der freien Träger. Durch die aktuellen Umstrukturierungen durch die Agentur für Arbeit entsteht aber in den berufsbildenden Schulen im Bereich der Benachteiligtenförderung vermehrt Handlungsbedarf. Es fällt den berufsbildenden Schulen zunehmend die Aufgabe zu, schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern, die als „benachteiligt“ gelten, grundlegende „Kulturtechniken“ zu vermitteln und sie zudem auf das Berufs- bzw. Erwerbsleben vorzubereiten.¹

¹ Für viele berufsbildende Schulen stellt dieser Bereich ein zu überdenkendes Aufgabenfeld dar. In Niedersachsen wird auf die Problematik eingegangen, indem an berufsbildenden Schulen verstärkt Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen eingestellt werden, derzeit in 79 Schulen mit einem schulischen Berufsvorbereitungsjahr. Zudem hat das Land Niedersachsen landesweit vier BVJ-Fachberater/innen eingesetzt, deren Aufgabenbereich auch auf die Initiierung und Verstetigung von Kooperationen zielt.

Zusammengefasst: Wenn auch die Personengruppe der benachteiligten Jugendlichen häufig ähnliche Merkmale und Hintergründe aufweist, so sind im Gegensatz dazu in berufsbildenden Schulen und den Einrichtungen freier Träger Personen mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungshintergründen tätig. Ein Professionalitätskriterium bzw. -verständnis für in der Benachteiligtenförderung Tätige, wie z.B. ein gemeinsamer Bildungsabschluss, fehlt. Weiterbildungsangebote werden zudem bisher nur getrennt nach Institutionen angeboten. Des Weiteren ist das gesellschaftliche Ansehen dieser Berufsgruppe recht gering. Dass die in der Benachteiligtenförderung Tätigen mit diesen Bedingungen unzufrieden sind, ist somit durchaus nachvollziehbar.

1.4. Zur Struktur der Förderlandschaft

Im Zuge der zunehmend beklagten Verschlechterung von Ausbildungschancen für benachteiligte Jugendliche sind Überlegungen angebracht, wie sich die berufliche Benachteiligtenförderung mit allen beteiligten Institutionen und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sich auf aktuelle strukturelle Veränderungen einstellen kann. Die Situation im Feld der Benachteiligtenförderung wird von Expertenseite als unkoordiniert beschrieben (vgl. z.B. Schulte 2004). Dies zeigt sich besonders bei der Betrachtung von beruflichen Werdegängen benachteiligter Jugendlicher. „Maßnahmekarrieren“ (vgl. Lex 2002, 483) können die Folge sein, auch bedingt dadurch, dass Jugendliche häufig irritiert von der Vielzahl der angebotenen Möglichkeiten sind, die ganz unterschiedliche Voraussetzungen erfordern. Oft fließen notwendige Informationen nur spärlich, so dass eine Maßnahme an die andere anschließt. Weder gibt es Transparenz noch ein abgestimmtes Informationssystem, mit dessen Hilfe die Kompetenzen der Jugendlichen ermittelt und ein ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten angemessenes Bildungs- oder Förderkonzept angeboten werden kann.

In jüngster Zeit hat sich die Situation in der Förderlandschaft verändert: Ein neues Förderkonzept wird flächendeckend angewendet. In diesem Fachkonzept sind die von der Bundesagentur für Arbeit finanzierten berufsvorbereiteten Maßnahmen neu konzipiert und strukturiert. Die Maßnahmen dauern maximal 11 Monate und untergliedern sich die Eingangsanalyse, Grundstufe und Förderstufe. Wie kann die Gesamtstruktur der beruflichen Benachteiligtenförderung verändert werden, um für steigende Zahlen von „Benachteiligten“ und für die Auswirkungen zukünftiger Entwicklungen in den nächsten Jahre gerüstet zu sein? Sind nicht dafür – so wie es Schulte fordert – neben sinnvollen (regionalen) Kooperationsstrukturen auch Verbesserungen im Aus- und Weiterbildungsbereich des Personals unentbehrlich (vgl. Schulte 2005, in diesem Band)?

2. Modellversuch ‚LiDo – Lernorte im Dialog‘

2.1. Die Idee des Modellversuchs

Mit dem Modellversuch „Lernorte im Dialog“ sollten einige der angedeuteten Überlegungen modellhaft in die Praxis umgesetzt werden. Im zugrunde liegenden Gedankenexperiment sollten versuchsweise alle Teile des real existierenden „Förderdschungels“ in einem „Gesamtsystem Beruflicher Benachteiligtenförderung“ zusammengedacht werden (Bojanowski 2004b). Die Bildung eines übergreifenden, pädagogisch systematischen Förderkonzepts für die Jugendlichen ist in den Augen der am Modellversuch Beteiligten dringend notwendig. Ein besonderes Anliegen dabei ist die Zusammenführung der unterschiedlichen Systeme Berufsschule (bzw. BVJ) und freie Träger. Die Grundidee des Modellversuchs sieht deshalb vor, dass die in der Benachteiligtenförderung tätigen pädagogischen Fachleute einer Region gemeinsam weitergebildet werden. Dabei werden möglichst alle Professionsgruppen gleichermaßen berücksichtigt.

Das Ziel der gemeinsamen Weiterbildung lautet: Die Fachleute sollen ein gemeinsames, neues Professionsverständnis entwickeln. Das Entstehen gegenseitiger Kontakte ist dazu ebenso obligat wie die Entwicklung von Vertrauen, um neue, sinnvolle Kooperationsstrukturen zu projektieren und einen Austausch über die gemeinsame Aufgabe, die Förderung benachteiligter Jugendlicher, zu ermöglichen. Es soll versucht werden, das eigene Verständnis der Institutionen dahingehend zu verändern, dass sie sich als Teil eines „Gesamtsystems“ verstehen. Die institutionellen Bedingungen sollen die Möglichkeiten der Jugendlichen zur Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentfaltung weiterentwickeln, und zwar in einer verantwortungsvollen Förderung „aus einem Guss“ – die dennoch flexibel und durchlässig genug bleibt, um Entscheidungsfreiheiten zuzulassen und alle Möglichkeiten des Berufsbildungssystems zu nutzen. Dazu entwickelte der Modellversuch offene Weiterbildungsveranstaltungen. Der Name des Modellversuches „Lernorte im Dialog“ kann als Wegweiser verstanden werden (Pätzold 1990, 17): Alle Lernorte, so wird damit andeutungsweise zum Ausdruck gebracht, haben als verbindendes Element die Lernenden – in unserem Falle ist dieses die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen.

2.2. Das Kompetenzentwicklungskonzept

Ausgehend von der Idee eines „Gesamtsystems Beruflicher Benachteiligtenförderung“ – Auflösung der Vereinzelung von Maßnahmen und der Trennung der unterschiedlichen Systeme – wird eine neue Selbstreflexivität aller in diesem Feld Tätigen notwendig. Im Rahmen einer innovativen Qualitätsentwicklung kann nur mit selbst-aufgeklärten und reflexiven Mitarbeitern/innen gearbeitet werden, die – über eigene Interessen hinaus – an institutionsübergreifenden Lösun-

gen im Sinne der benachteiligten Jugendlichen interessiert sind. Für dieses Vorhaben ist die Entwicklung eines integrierten Professionalisierungskonzeptes erforderlich, bei dem die verschiedenen Kompetenzen der pädagogisch Tätigen möglichst gleichrangig repräsentiert sind. Beispielsweise sollten neben Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen, Fachtheorielehrerinnen und -lehrern sowie Fachpraxislehrerinnen und -lehrern auch Tätige aus den Reihen der freien Träger (Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Meisterinnen und Meister, Ausbilderinnen und Ausbilder) teilnehmen. Ziele hierbei sind die Herausbildung eines Bewusstseins für das gleiche Anliegen und eines sich angleichenden Professionsverständnisses.

Das Konzept des Modellversuchs enthält die gemeinsame Fort- und Weiterbildung der in der Benachteiligtenförderung Tätigen aus einer Region. Während des Modellversuchs werden in zwei Phasen Fachkräfte aus zwei unterschiedlichen Regionen (Region Hannover; Landkreis Emsland) weitergebildet. Die Fort- und Weiterbildung dauert jeweils ein Jahr und verfolgt dabei drei Ziele:

- Qualifizierung basierend auf einem offenen Curriculum,
- die Vernetzung der in einer Region Tätigen,
- Entwicklung von internen Kooperationen.

Neben den Arbeitsaufträgen, die die Teilnehmenden zur *Selbsterarbeitung* zwischen den Seminarveranstaltungen zu bearbeiten hatten, war die Konzeptentwicklung und Durchführung von Kooperationsprojekten angedacht, die eine *verbindliche Absprache* zwischen den Partnern der Weiterbildung erforderten. Ziel dieser Projekte war es, aufeinander aufbauende Angebote für die benachteiligten Jugendlichen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, um diese Angebote für die jeweiligen Jugendlichen verfügbar zu machen. Für den weiteren Austausch wurde eine *Internetplattform* eingerichtet, die für die interne Kommunikation zur Verfügung stand.

2.3. Eckdaten der LiDo-Weiterbildung

Der Modellversuch „LiDo – Lernorte im Dialog“ hat eine Laufzeit von 3 Jahren². Er ist als BLK- Modellversuch in Niedersachsen angesiedelt, und wird vom Niedersächsischen Kultusministerium unterstützt, sowie vom NfLS (Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, ehemals NLI). Beratend steht dem Modellversuch ein Lenkungskreis zur Seite, in dem neben einem Vertreter der Kammern (Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer) auch Vertreterinnen und Vertreter vom Niedersächsischen Landesju-

² Der Modellversuch ist im BLK-Programmträger „innovelle-bs“ angesiedelt, das Akronym steht für „Innovative Lehrerkonzepte der Lehrerbildung (2. und 3. Phase) für berufsbildende Schulen“. Programmträger ist das IPTS in Kiel.

gendamt, der Regionaldirektion der Agentur für Arbeit, der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk und eine Fachberaterin der Bezirksregierung beteiligt sind (siehe: www.lernorte-im-dialog.de).

Die erste Weiterbildungsgruppe bestand aus einem Kreis von 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus der Region Hannover. Aus sechs berufsbildenden Schulen nahmen jeweils eine Schulsozialpädagogin bzw. ein Schulsozialpädagoge, eine Fachtheorielehrerin bzw. ein Fachtheorielehrer sowie eine Fachpraxislehrerin bzw. ein Fachpraxislehrer teil – insgesamt alles Lehrende, die in den jeweiligen schulischen Berufsvorbereitungsjahren eingesetzt sind. Aus den Reihen der freien Träger der Region Hannover nahmen 12 Personen teil: Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, administrative Fachkräfte, Ausbilderinnen und Ausbilder und Meisterinnen und Meister (siehe: www.lernorte-im-dialog.de). Die Weiterbildung erstreckte sich über ein Jahr, mit einem Weiterbildungsumfang von ca. 100 Stunden. Angeboten wurden 4 Tagesseminare, ein zweitägiges Blockseminar sowie eine einwöchige Sommerakademie. Alle Seminare wurden durch Selbsterarbeitungsphasen und Kooperationsprojekte ergänzt.

Im Rahmen der Seminare wurden wichtige Themen der beruflichen Benachteiligtenförderung erörtert. Theoretische Inputs und praxisnahe Impulse wurden von dem Durchführungsteam am „Fachgebiet für Sozialpädagogik“, von Expertinnen und Experten, die als Fremdreferentinnen und -referenten zu den verschiedenen Themengebieten eingeladen wurden und auch von den Teilnehmenden erbracht. Damit war eine hohe Perspektivenvielfalt gewährleistet. Die Weiterbildungsteilnahme wurde durch ein gemeinsames Zertifikat der Universität Hannover und des NiLS bestätigt.

3. Die LiDo-Weiterbildung - Eindrücke und Erfahrungen der Teilnehmer/innen

Für den „LiDo-Ansatz“ gab es zwar Vorbilder in den einschlägigen Weiterbildungen, so etwa den Ansatz schulischer „Tandems“ aus Sozialpädagogen und Lehrern oder die „Teamfortbildungen“ in der beruflichen Benachteiligtenförderung, jedoch war die Idee einer Weiterbildung, die auf das gesamte Spektrum der Fachkräfte zielt, bisher nicht realisiert worden (vgl. den Überblick bei Bojanowski 2004b). Daher stellte sich der wissenschaftlichen Begleitung die Frage, ob solch ein integrierter Ansatz überhaupt funktioniert, ob es gelingen kann, die verschiedenen Professionsgruppen miteinander ins Gespräch zu bekommen und ob der Ansatz folgenreich sein könnte für das eigene professionelle Handeln. Aus dem laufenden Modellversuch heraus sind endgültige Antworten nicht möglich. Jedoch gibt es viele Eindrücke und strukturierte Erfahrungen der Teilneh-

mer/innen. Daher wollen wir hier einige zentrale Evaluationsergebnisse aus dem ersten Durchlauf des Modellversuches zusammenstellen. Wir greifen dazu auf die Befragung mit halbstandardisierten Fragebögen zurück, die zu Beginn, zum Ende und während des Weiterbildungsjahres eingesetzt wurden sowie auf qualitative Aussagen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die wir um ihr Urteil und ihre Eindrücke gebeten hatten.

Für diesen Beitrag konzentrieren wir uns auf vier Aspekte. Zum einen greifen wir die Frage auf, ob ein Weiterbildungscurriculum entwickelt werden konnte, das den Interessen der Teilnehmenden genauso entgegenkommt wie den Intentionen des Modellversuchs („Offenes Curriculum“). Sodann überprüfen wir, ob es gelingen konnte, die verschiedenen Lernorte in der beruflichen Benachteiligtenförderung ins Gespräch zu bekommen („Dialogisches Prinzip“). Zum Dritten fragen wir, ob aus Dialogen zwischen Personen auch verbindliche Kooperationen zu verschiedenen Institutionen entstehen könnten („Kooperation und Verbünde“). Und schließlich wollen wir wissen, ob ein solch komplexer Weiterbildungsansatz auch ein Entwicklungsanstoß für die Individuen sein könnte, anders als bisher, nämlich selbstaufgeklärter, mit dem Anliegen umzugehen, im Sinne der benachteiligten Jugendlichen teamorientiert und kooperativ im regionalen Kontext zu handeln („Kompetenzentwicklung“). Nach Abschluss des Modellversuches werden wir sicher einige Angaben präzisieren können, jedoch sind schon die vorliegenden Ergebnisse anregend und motivierend.

3.1. Offenes Curriculum

Ein Curriculum bietet in der pädagogischen Arbeit einen ersten Handlungsrahmen. Gerade in der Erwachsenenpädagogik ist es im Lichte der Handlungsorientierung und der notwendigen „konstruktiven“ Eigentätigkeit der Subjekte notwendig, von einem offenen Curriculum auszugehen (vgl. Siebert 1998). Ein offenes Curriculum will dabei den Teilnehmenden zum Subjekt seines eigenen Lernprozesses machen. Weiterbildung setzt eine aktive Beteiligung der Teilnehmenden bei der Entwicklung und Realisierung der didaktischen Handlungsentwürfe voraus (Brinkmann 1975, 6). Ganzheitlichkeit, Prozessorientierung und die Offenheit des Entwicklungsprozesses sind wesentliche Aspekte eines offenen Curriculums. Einige Vorteile eines offenen Curriculums für den Bereich der Erwachsenenbildung sind dadurch augenscheinlich: Die Teilnehmenden werden stärker in das Geschehen einbezogen und es wird ein hohes Maß an Selbstbestimmung gewährt. Die Verantwortung für die Lernschritte geht an die Teilnehmergruppe über – Teilnehmerorientierung sowie Praxisbezug des Gelernten werden auf diese Weise leichter möglich.

Ziel bei der Erstellung des LiDo-Curriculums war es, Raum zu lassen für Gesprächskreise, Lernzirkel und Diskussionsrunden. Inhalte, Themen und Methoden sollten für Interessen, Wünsche, Probleme und Vorschläge der Teilnehmenden

den offen sein. Die aktive Beteiligung der Teilnehmenden am Curriculum fand im Vorfeld der Weiterbildung statt. In einer Befragung wurden Anregungen und Wünsche der Weiterbildungsteilnehmer erfasst. Gewünschte Inhalte waren:

- Verbesserung der Kenntnisse hinsichtlich vorhandener Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen,
- Hilfen zu gesetzlichen Grundlagen im Bereich Jugendhilfe- und Sozialgesetz,
- Bessere Erfassung der Kompetenzen und Lebenswelten von Jugendlichen,
- Umgang mit Gewalt,
- Mediation,
- Verhältnis von Fachtheorie, Fachpraxis und Sozialpädagogik im schulischen Berufsvorbereitungsjahr,
- Kenntnisse über außerschulische Lernorte.

Ein Wunsch wurde sehr häufig geäußert: Es bestand der große Bedarf, sich mit anderen Fachleuten auszutauschen und in den Dialog zu treten. Auf der Grundlage der Wünsche der Teilnehmenden wurde das Weiterbildungscurriculum entwickelt, das im Laufe des Jahres eingesetzt und erprobt und mit den Teilnehmenden leicht verändert und ausdifferenziert wurde (siehe Grafik 1).

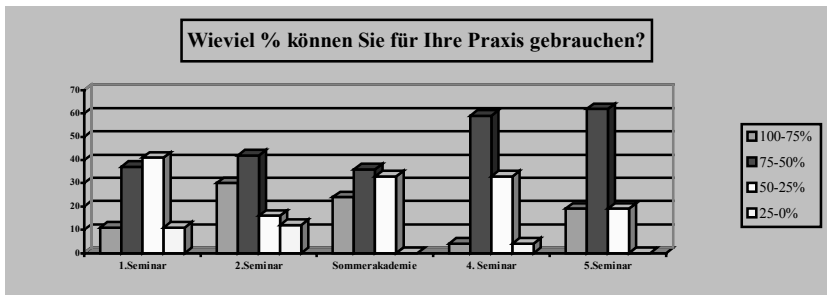
Die einzelnen Seminare und Seminarbausteine wurden neben ihren fachlichen Inhalten (curriculare Aspekte) auch auf ihre pädagogischen und strukturellen Aspekte sowie auf die gruppenatmosphärischen Aspekte hin untersucht. Bezogen auf die fachlichen Inputs in der Weiterbildung stellte sich die Frage, ob die Teilnehmenden neue inhaltliche Anregungen erfahren haben. Hier lässt sich feststellen, dass über den gesamten Verlauf der Weiterbildung zwischen 75% und 96% der Teilnehmenden angeben, neue fachliche Anstöße erhalten haben; dabei war das Thema „Organisationsentwicklung“ besonders anregend.

	1. Seminar (eintägig)	2. Seminar (eintägig)	3. Seminar (fünftägig: Sommer- akademie)	4. Seminar (zweitägig)	5. Seminar (eintägig)	6. Seminar (eintägig)
Schwer- punkt- thema/- themen	Ansätze zur Kooperati- on	Umgang mit schwie- rigen Ju- gendlichen – Gewalt (Handlungs- methoden)	Produkti- onsschule Jugendalter (biogra- phisch/sozi- ologisch) Konfliktbe- wältigung (Mädchen/ Jungen) Selbstent- wicklung und Berufs- rolle Methoden (Entspan- nungstech- niken) Medien- kompetenz Rechtliches Material- börse	Diagnostik bzw. Kompe- tenzfeststel- lung Förderpla- nung Vernetzung und Koopera- tion – am Beispiel „regionaler Berufsbil- dungspass“ (Akteure/ Jugendli- che)	Organisati- onsent- wicklung	Zukunft der Benachtei- ligtenförde- rung Erste Erfah- rungen zur Kooperati- on

Grafik 1: Das LiDo-Weiterbildungscurriculum 2003/04 im Überblick

Eine weitere Fragestellung bezieht sich auf die Frage, wie viele Anteile der erarbeiteten Inhalte auch einen Wissenszuwachs bedeuten bzw. als ein Handwerkszeug für die Praxis nutzbar zu machen sind. Ein Teilnehmer notiert dazu z.B.: „Die dänische Produktionsschulidee mit ihren vielfältigen Förderungsmöglichkeiten wurde von der LiDo-Fortbildungsgruppe so gut angenommen, dass sich daraus konkrete Schülerfirmen entwickelt haben oder über erste Ansätze dazu nachgedacht wird.“ Insgesamt lässt sich erkennen, dass die Teilnehmenden das Seminar zur Organisationsentwicklung (5. Seminar) besonders positiv bewerten: 62% geben an, dass sie einen gewichtigen Teil für ihre Praxis verwenden können und knapp ein Fünftel meint, dass sie sogar das meiste für die eigene Praxis gebrauchen können. Aber auch das Thema „Umgang mit schwierigen Jugendlichen – Gewalt“ (2. Seminar) war für etwa zwei Drittel der Teilnehmenden so anregend, dass sie davon sehr viel für die eigene Praxis verwenden können. So

notierten einige Teilnehmer: *„Neben den Theorieblöcken waren es vor allem die praktisch durchgespielten Übungen, die uns für die Alltagsarbeit mit „unseren“ Jugendlichen Anregungen und Ideen lieferten. Teile oder Inhalte dieser Übungen können in der praktischen Arbeit mit Jugendlichen z.B. zum Thema „Sozialkompetenz“ oder „Gewalt- und Konfliktlösungen“ als Einstieg genutzt werden.“* Immerhin noch 60% der Teilnehmenden denken, dass sie bis zu 50% der Inhalte der Sommerakademie (3. Seminar) und des zweitägigen Blockseminars (4. Seminar) und zwar besonders die Themen „Selbstentwicklung und Berufsrolle“ und „regionaler Berufsbildungspass“ für die Praxis gebrauchen können. Allein das Einführungsseminar (1. Seminar) mit dem Themenschwerpunkt „Kooperationsentwicklung“ wurde eher kritisch bewertet (siehe Grafik 2).



Grafik 2: Relevanz des offenen Curriculums für die Praxis

Die Themengebiete der Weiterbildung waren in vielerlei Hinsicht für die Teilnehmer anregend. So lautete ein Arbeitsauftrag zur Vorbereitung der Sommerakademie: Zusammenstellen von bewährten Unterrichtsmaterialien. Diese wurden im Verlauf der Sommerakademie in Form einer "Materialbörse" gegenseitig vorgestellt und ausgetauscht: *„Freie Träger und Schulen stellten sich gegenseitig in lockerer Atmosphäre ihre mitgebrachten Unterlagen und Bezugsquellen vor. An den einzelnen Ständen konnte man sich beim jeweiligen Ansprechpartner näher informieren und ggf. zu vielfältigendes Material bestellen.“* Überhaupt waren die Arbeitsaufträge, die zwischen den Seminaren zu erledigen waren, für den Fortgang des Bildungsprozesses wichtig: *„Als positiv empfanden wir die „Hausaufgabe“, bei der jeder Teilnehmer die Aufgabe hatte, eine andere Einrichtung zu besuchen. Die betroffenen Personen haben viel über die Arbeitsweisen der Kollegen erfahren und es sind Kooperationen entstanden. Diese Hausaufgabe wurde an einem der Seminartage in Kleingruppen von fünf bis sechs Personen besprochen, so dass diese Teilnehmer die Möglichkeit hatten, sich darüber auszutauschen. Ein großer Vorteil wäre für alle Beteiligten gewesen, wenn diese Informationen in das Plenum weitergeben worden wären.“*

Lagen wir mit dem Gesamtansatz halbwegs richtig? Eine Stimme bringt zusammenfassend und kritisch ein Dilemma der LiDo-Weiterbildung auf den Punkt: *„Unter dem „LiDo-Dach“ soll eine breit gefächerte und dabei innovative Fortbildung für Fachkräfte aus der Benachteiligtenförderung stattfinden. ... Dies entsprach damit sicher dem Vorhaben, möglichst alle Interessen abzudecken, aber in der Praxis hatte dies zur Folge, dass die Teilnehmer sich mit einer Flut von Themen konfrontiert sahen.“* Das war in der Tat eine Gefahr. Eine reine Addition verschiedener Aspekte war nicht beabsichtigt, drohte aber dadurch zustande zu kommen, weil wir im Modellversuch den verschiedenen Professionsgruppen gerecht werden wollten. In dem Teilnehmerbeitrag wird zugespitzt gefragt, *„ob es ein Qualifizierungskonzept gibt, welches sich mit der beruflichen Verschiedenheit der TeilnehmerInnen vereinbaren lässt. Unser Vorschlag wäre ... in der Sommerakademie ... ein Kurssystem anzubieten, welches für interessierte Gruppen auch eine Vertiefung zulässt.“*

Ein offenes Weiterbildungscurriculum im LiDo- Sinne muss, so unser erstes Resümee, vieles balancieren: Teilnehmerwünsche, Modellversuchsansprüche, Praxisbedarf, professionsspezifische Anforderungen usw. Für den zweiten Durchgang zogen wir die Konsequenz, zwar ebenso von Teilnehmeranfragen auszugehen, doch die thematische Konzentration nicht aus den Augen zu verlieren.

3.2. „Dialogisches Prinzip“

Der Modellversuch wollte eine verbindliche Basis für eine regionale berufliche Benachteiligtenförderung schaffen. Ein zentrales Instrument für eine gemeinsame, tragfähige Basis der verschiedenen Institutionen und Personen zu entwickeln ist der Dialog. Im Griechischen bedeutet „dialogos“ soviel wie „Unterredung“. Damit ist die Interaktion zweier Individuen oder Interessensgruppen gemeint, die eine Auseinandersetzung oder ein „Zwiesgespräch“, zu einem bestimmten Thema bzw. Interessengebiet führen. Somit ist der Dialog während einer Weiterbildung, bei der die Lernorte als *gleichwertige* Partner miteinander ins Gespräch kommen, ein grundlegendes Mittel des Miteinanders. Allerdings hat der Dialog zwischen den regionalen Institutionen der Benachteiligtenförderung bisher nicht die Beachtung, die im Sinne der benachteiligten Jugendlichen wünschenswert wäre. Berührungspunkte, eine nicht koordinierte Förderlandschaft, ein unterschiedliches Professionsverständnis sind nur einige verhindernde Elemente. Ausgerechnet in solchen Situationen findet ein „Dialog der Lernorte“ nicht statt, in denen er besonders dringlich wäre – in unserem Fall häufig in den Übergängen von benachteiligten Jugendlichen in verschiedene Maßnahmen der Einrichtungen.

Daraus ergibt sich die Intention des Modellversuchs: Jemand muss die Initiative zum Dialog ergreifen, wenn der Dialog nicht entsteht oder noch gar nicht auf-

genommen wurde. Für ein solches „Zwiegespräch“ zwischen den Institutionen bietet der Modellversuch einen Raum. Wir wollten eine Brücke schlagen zwischen den verschiedenen Institutionen, den verschiedenen Berufsgruppen und den verschiedenen Erfahrungshorizonten der Teilnehmenden. Dabei steht nicht das Durchsetzen oder die Bestätigung verschiedener Meinungen im Vordergrund, sondern die Bereitschaft, eigene Erfahrungen und Einschätzungen im Gespräch mit anderen hinterfragen zu lassen. Ansichten und Überzeugungen sowie verschiedene Positionen sollen zur Sprache gebracht werden, um Meinungen durch gemeinsames Lernen und gemeinsam erzeugte Erfahrungswerte neu zu positionieren. Selbstkritische Offenheit und eine grundlegende Bereitschaft zur Revision der eigenen Position sind wichtige Voraussetzungen für gelingende Kommunikation. Diese Bereitschaft kann bestmöglich in einer angenehmen Lernumgebung gefördert werden, über den persönlichen Kontakt und das gemeinsame Erwerben von Kompetenzen können für eine gemeinsame regionale Kooperation neue Möglichkeiten eröffnet werden.

Über ein einfaches „Zwiegespräch“ gingen die Interaktionsaktivitäten in den Weiterbildungsveranstaltungen und besonders bei der Sommerakademie hinaus: Im Wesentlichen fand ein Wissens- und Erfahrungsaustausch statt, der aus den im Vorfeld bereits formulierten Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer herrührte, eigene Erfahrungen, strukturelle und institutionelle Probleme sowie Ansichten und pädagogische Erlebnisse mit Personen der gleichen Profession auszutauschen. Diskussionen in Kleingruppen und im Plenum boten den Teilnehmenden Möglichkeiten, die Erfahrungslagen Anderer zu erkennen und eigene Kompetenzen herauszustellen und zu erweitern:

- Die Gespräche und Diskussionen fanden auf *verschiedenen Ebenen* statt. Neben Mitgliedern ähnlicher oder benachbarter Institutionen waren auch die Mitglieder unterschiedlicher Einrichtungen in Interaktion. Es bestand die Möglichkeit zu Gesprächen mit den Teamerinnen und Teamern sowie zu einem Austausch von Erfahrungen mit Referentinnen und Referenten und externen „Experten“ aus dem Bereich der Beruflichen Benachteiligtenförderung. Das Angebot, die „eigene“ Ebene zu verlassen und die Sichtweise verschiedener Vertreterinnen und Vertreter anderer Positionen und Ebenen zu erleben, weckte Interesse und Neugierde. Es wurde auf diese Weise die Bereitschaft gefördert, nach eigenem Ermessen und nach individuellem Interesse andere „Ebenen“ zu erkunden.
- Im dialogischen Miteinander kam es zu *vielfältigen Interaktionsformen*. Im Verlauf der Plenumsveranstaltungen sowie in Übungen wurde man nicht nur informiert und über bestehende oder neue Sachverhalte aufgeklärt, sondern es wurde auf einer sachlichen Ebene diskutiert und argumentiert. Da alle Teilnehmenden benachteiligte Jugendliche ausbilden, betreuen oder beraten, bestand die Möglichkeit, sich an den verschiedensten Arten der Interaktion zu beteiligen. Neben Diskussionen im Plenum und in der Klein-

gruppe mit unterschiedlichen Themen bestand auch die Möglichkeit, mit Vertretern der gleichen Profession zu diskutieren. Durch verschiedene Kommunikationsmethoden, wie z.B. dem „Interkulturellen Training“, wurden zudem verschiedene Arten der Interaktion geübt und erprobt.

- Aufgrund der bekannten Absprachedefizite zwischen Schulen und freien Trägern waren Konflikt- oder Konkurrenzsituationen nicht auszuschließen. Dennoch war die intensive gemeinsame Zeit geprägt von fairem, höflichem und vertrauensvollem Umgang miteinander, ohne dass Teilnehmende die persönliche Authentizität aufgeben mussten. Die *allgemeinen Regeln eines Gespräches*, die einhergehen mit dem Respekt vor dem Gegenüber und der Einsatz verständlicher Argumente führten zu einer ausgesprochen gemeinschaftlichen Atmosphäre. Die Permanenz der Gespräche und Diskussionen mit wechselnden Gesprächspartnerinnen und -partnern bewirkte, dass sich niemand der Teilnehmenden ausgeschlossen fühlte.

Während der Diskussionen und Unterhaltungen wurde immanent die Möglichkeit erzeugt, die Pluralität der Anschauungen zu einem Konglomerat der Ideen- und Vorstellungswelten zu verbinden. Es fand ein gemeinsames Annähern statt und es wurde etwas „Verbindendes“ geschaffen, welches über das gemeinsame Gespräch vor Ort hinaus ging und welches auch nach wie vor Bestand hat. Insbesondere die Sommerakademie bereitete den Boden für vielfältige Chancen der Interaktion und der Chancen durch Interaktion. Durch die zwanglosen und zahlreichen Möglichkeiten zur Verständigung mit Vertreterinnen und Vertretern eigener Institutionen, aber auch durch das Kennenlernen der Arbeitsweise und der Probleme ähnlicher, bisher zumeist unbekannter Institutionen, war ein gemeinsames Arbeiten und Lernen von- und miteinander möglich. Hinzu kam ein gewisser Stolz, eigene Erfahrungen beitragen zu können, sowie die Möglichkeit, selbstbewusst Kommunikation mit Gleichbetroffenen auszuüben – all diese Aspekte waren latent vorhandene Lernpotenziale der Teilnehmenden, die im Laufe der Woche aktiviert werden konnten. Den Teilnehmenden wurde bewusst, dass besonders in den persönlichen Kontakten und in gemeinsamen Alltagserfahrungen die Chance bestand, für sich und Andere neue Lernmöglichkeiten zu entdecken. So ermöglichte z.B. die o.g. „Materialbörse“ einen „praktischen Dialog“, begonnen vom „Materialaustausch“ bis hin zum Austausch von Eindrücken und Erfahrungen, die über die Materialien hinausgingen.

Eine Auswertung der Erwartungen und Erfahrungen der Teilnehmenden im Bereich von Dialogen kam zu folgenden Ergebnissen: Fast alle Teilnehmenden hatten die Erwartung an die Weiterbildung, dass sie innerhalb der Weiterbildungsgruppe Dialoge entwickeln wollten, nur 4% hatten geringe Erwartungen. Konnten diese hohen Anforderungen durch die Weiterbildung erfüllt werden? Insgesamt blieb das Ergebnis der Postbefragung leicht hinter den Erwartungen zurück: Gut 40% der Teilnehmenden sagten, dass sie die Entwicklung von Dia-

logen in und durch die Weiterbildung mit sehr gut bzw. gut bewerten. Oder wie es eine Teilnehmerin ausdrückte: *„Die Anzahl der LiDo-Fortbildungstermine, insbesondere die Sommerakademie, hat das Vertrauen und die Offenheit aller Teilnehmer gefördert. Durch die immer wieder neu gebildeten Arbeitsgruppen und Gesprächsrunden wurde den Teilnehmern ein intensiver Meinungs- und Informationsaustausch möglich.“* Und weiter: *„Die Angebote an den Seminartagen haben die Teilnehmer zum Gedanken- und Interessenaustausch angeregt und den Verlauf der Veranstaltung positiv beeinflusst. Die Teilnehmer haben Möglichkeiten und Methoden kennen gelernt, die zur Verbesserung der Situation mit Schülern, Auszubildenden und Kollegen in den verschiedenen Einrichtungen führen können. Dabei wurde den Beteiligten deutlich, dass bei der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen in allen Einrichtungen die gleichen oder mindestens ähnliche Schwierigkeiten auftreten, bei deren Bewältigung die Schulen durch die zu erfüllende Schulpflicht und die fehlenden Disziplinierungsmöglichkeiten die größeren Hindernisse haben.“*

Wie haben die Teilnehmenden das dialogische Prinzip als Atmosphäre in der Weiterbildung wahrgenommen? Darauf bezogen wurde die Sommerakademie als besonderes positiv bewertet: 76% der Teilnehmenden fanden dies „sehr gut“ und 24% „gut“. *„Bei diesem Programmpunkt wurde uns durch das LiDo-Organisationsteam ... angeboten, einen Nachmittag mit anderen Teilnehmern / Teilnehmerinnen zu gestalten. Den Gruppenprozess haben die verschiedenen Aktivitäten stark gefördert. Eines der – unserer Meinung nach – wichtigsten Ergebnisse der Fortbildungsveranstaltung, das gegenseitige Kennenlernen, konnte in einem lockeren Rahmen gefördert werden. Im Fortbildungsverlauf und bei der konkreten Planung von Kooperationsprojekten wurde deutlich, wie hilfreich persönliche Kontakte sind. Eine Zusammenarbeit wurde so schneller ermöglicht und verlief nach Ansicht der Fortbildungsteilnehmer ungezwungener, als wenn ein Kontaktangebot erst erarbeitet werden müsste.“* Auch im Blick auf die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe scheint der dialogische Ansatz auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein. So finden sich folgende Teilnehmeranmerkungen: *„Die „Grundausstattung“ für die Umsetzung dieses Zieles war durch die dementsprechend gemischte Gruppenstruktur gegeben. Was anfänglich noch so aussah, als würden die einzelnen Gruppenmitglieder nicht zusammenpassen, stellte sich im Verlauf der Fortbildung als „Nährboden“ für Kooperationen heraus.“*

Insgesamt wurde die Atmosphäre bei allen Weiterbildungsseminaren, bis auf das 2. Seminar, von allen als gut oder sehr gut bewertet. Daher sind wir uns sicher, dass der Gedanke des Dialogs nicht nur eine Metapher geblieben ist. Trotz teilweise unterschiedlicher „Fachsprachen“, variierender Interessen und differierender Voraussetzungen im Professionalitätsverständnis konnten im Laufe der Weiterbildung „Vorstellungsbilder“ der Teilnehmenden aus den verschiedensten Lernorten verändert werden. Unterschiedliche Ressourcen der verschie-

denen Institutionen, finanzielle Voraussetzungen und organisatorische Bedingungen bei Schulen und freien Trägern, die Grenzen gemeinsamer Interaktion aufzeigen, konnten zu einem erheblichen Teil durchbrochen werden.

3.3. Kooperation und Verbände

Für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen, denen der Weg in das Berufs- und Arbeitsleben geebnet werden soll, bedarf es der Zusammenarbeit möglichst aller Beteiligten auf möglichst allen Ebenen in unterschiedlicher, individuell variierender Form. Das System, das dazu angestrebt werden sollte, kommt einem „qualitativen Verbundsystem“ (BMBF 1995, 13) nahe, bei dem die Zusammenarbeit die Form eines kontinuierlichen Planungs- und Handlungsprozesses annimmt, der sich an den vorhandenen Ressourcen und einer regionalen Gesamtkonzeption orientiert. Auch wenn die Benachteiligtenförderung keine allgemein gültige Definition des Begriffes „Kooperation“ kennt (vgl. BLK, 2000, 6), wird von Kooperationsansätzen in der beruflichen Benachteiligtenförderung zweierlei erwartet: Sie sollten aufeinander bezogene Konzeptionen aufweisen und zu einer integrativen regionalen Infrastruktur führen, die ein Ausbildungssystem für benachteiligte Jugendliche darstellt. Das setzt voraus, dass Kooperationen nicht für eigene Zwecke benutzt werden und nicht parallele Kooperationsstrukturen aufgebaut werden.

Die Kooperation der Lernorte, die zeitgleich am Lern- und Ausbildungsprozess der benachteiligten Jugendlichen beteiligt sind (z.B. ausbildungsbegleitende Hilfen: Ausbildungsbetrieb u. Berufsschule), verläuft *horizontal*. In diese Kooperationsform sind sowohl das Umfeld der Jugendlichen als auch verschiedene Lernorte eingebunden. Von horizontalen Kooperationsformen wird im Wesentlichen erwartet, dass Ausbildungs- und Maßnahmeabbrüche verhindert werden, die Effizienz der Qualifizierung zunimmt und Schwellenübergänge erleichtert werden. Die Konzeption von Maßnahmen, bei denen Partner vorher oder nachher an der Qualifizierung von Jugendlichen beteiligt sind, verläuft *vertikal* (BMBF 2002, 229 ff). Nur durch die Berücksichtigung des Werdeganges eines Jugendlichen bzw. der Zukunftsplanung kann eine nachhaltige Qualifizierung gewährleistet werden. Eine vertikale Lernortkooperation benötigt allerdings eine maßnahmeübergreifende Verbindung.

Lernortverbände stellen Systeme dar, die auf fortgeschrittenen Prozessen der Zusammenarbeit beruhen (vgl. BMBF 2002, 230). In Verbänden kooperieren verschiedene Partner auf horizontaler und vertikaler Ebene miteinander und koordinieren ihre Maßnahmen bzw. pädagogische Arbeit sinnvoll miteinander. In diesen qualitativen Verbänden kann gewährleistet werden, dass eine höhere Wirksamkeit durch Bündelung und Koordinierung der Aktivitäten erfolgt, sie stellen somit eine (regionale) Gemeinschaftsaufgabe dar. Mitglieder eines solchen institutionellen Verbundsystems sind z.B. die regionale Agentur für Arbeit,

Jugend- und Sozialämter der jeweiligen Kommune, allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, die Fachberater/innen des BVJs, regionale Träger der Jugendberufshilfe bzw. der Benachteiligtenförderung, Institutionen, die betriebliche Interessen vertreten, wie z.B. die Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer bzw. regionale Innungen sowie weitere Partner, denen eine regionale Bedeutung in der beruflichen Benachteiligtenförderung zukommt. Die Voraussetzung für das Funktionieren eines solchen Systems ist eine gemeinsame Aufgabe, die für die Beteiligten mittelfristig planbar ist und Verlässlichkeit und Vertrauen voraussetzt, zumal ggf. Maßnahmeträger in einem Verbund kooperieren könnten, die aufgrund der Vergabep Praxis der Agentur für Arbeit untereinander in Wettbewerb stehen (Enggruber 2001, 35). Dabei ist die Effizienz eines solchen Verbundsystems wesentlich vom Engagement und der Verbindlichkeit der beteiligten Personen abhängig.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Kooperationsstrukturen in unterschiedlichen Varianten in vielen Bereichen der Förderung benachteiligter Jugendlicher zu finden sind, die häufig ähnliche Strukturen und Problemlagen aufweisen (Kretschmer, Spitzl 2001, 40). Ähnliche Erfahrungen machen auch die LiDo-Teilnehmenden: *„Der derzeitige Markt in der Benachteiligtenförderung unterliegt mehr den Geboten der Abgrenzung, Konkurrenz und Profilierung, als denen der gemeinsamen Entwicklung von pädagogischer Innovation. Festgehalten wird, dass durch das gegenseitige Kennenlernen Berührungspunkte besonders unter den freien Trägern abgebaut werden konnten. So kann man von einer down-top-Wirkung sprechen, die LiDo initiiert hat.“*

Einige Ergebnisse zu den Kooperationserfahrungen: Im Bereich der theoretischen Kenntnisse über Kooperationen in der beruflichen Benachteiligtenförderung wurden die Erwartungen durch die Weiterbildung übertroffen. 42% der Teilnehmenden hatte geringe und 6,5% sogar sehr geringe Erwartungen bezogen auf die Vermittlung theoretischer Kenntnisse über Kooperation in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Die Befragung nach Abschluss der Weiterbildung ergab, dass 21% der Teilnehmenden „sehr großen“ und 79% der Teilnehmenden noch „großen“ Kenntniszuwachs in diesem Bereich hatte.

Das positive Ergebnis der theoretischen Kenntnisse in Bezug auf Kooperation wird auch von den praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden geteilt. Auch hier wurden die Erwartungen durch die Weiterbildung übertroffen. Nur 3% der Teilnehmenden hatten hier vor der Weiterbildung sehr große Erwartungen. Nach der Weiterbildung hingegen meinten 39% der Teilnehmenden, dass die Kooperationsmöglichkeiten sehr groß waren und noch 52% der Teilnehmenden bewerteten die praktischen Möglichkeiten zur Kooperation zwischen den Einrichtungen mit gut. Eine Stimme: *„Um der Forderung nach Individualität in der Förderung nachzukommen ist es aber notwendig, dass Schülern und Jugendlichen (insbesondere den „Schulmüden“) neben der Schule auch die Möglichkeit*

zum Besuch anderer Einrichtungen geboten wird. Solch ein Angebot kann jedoch nur durch die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Einrichtungen erreicht werden. Erste Schritte in diese Richtung wurden durch die LiDo-Fortbildung getan. Es hat eine Vielzahl von gegenseitigen Besuchen stattgefunden und aus der Teilnehmerrunde sind fünf Kooperationsprojekte entstanden.“ Gerade diese Kooperationen waren wichtig; sie basierten auf einem Arbeitsauftrag der Weiterbildung. Mitarbeiter/innen berufsbildender Schulen sollten freie Träger besuchen, Mitarbeiter/innen freier Träger hingegen sollten eine berufsbildende Schule besuchen. Dieser Arbeitsauftrag wird von Teilnehmenden so kommentiert: *„Für einzelne Einrichtungen kam es über die Einrichtungsbesuche dazu, dass gemeinsam Projekte geplant wurden.“* Solche gemeinsamen Projekte waren z.B. ein „Fliesenprojekt“; bei dem Schüler einer berufsbildenden Schule bei einem freien Träger praktisch arbeiteten. Es wurden auch pragmatische Zusammenarbeiten vereinbart. So wurde ein Praktikumsplatz für einen Teilnehmer eines Qualifizierungslehrgangs mit Hilfe einer berufsbildenden Schule in ein Büro vermittelt oder eine Teilnehmerin aus einem Projekt in die außerbetriebliche Ausbildung eines anderen Trägers weitervermittelt. *„Viele der LiDo-TeilnehmerInnen nutzen die persönlichen Kontakte oft für Nachfrage, über Maßnahmen, Voraussetzungen oder Zielgruppe.“*

LiDo zielt aber nicht nur auf die Kooperation mit anderen Institutionen, sondern auch auf eine Offenheit der Einrichtungen gegenüber Kooperationen. Ein Teilnehmer berichtet, wie innerhalb der eigenen Institution (Einrichtung W.) Veränderungen hinsichtlich Kooperation spürbar geworden sind bzw. wie sich die eigene Wahrnehmung, die eigene Offenheit gegenüber einer anderen Institution (Einrichtung D.) verändert hat: *„Die Einrichtung W. gehört zu den größten sozialen Einrichtungen in Hannover. Zu den Eigenheiten der Struktur gehört es, dass die meisten Mitarbeiter nur relativ kurze Zeit in der Einrichtung verbleiben. Im Rahmen von LiDo haben sich Kollegen aus den beiden Einrichtungen (W. und D.) kennengelernt und zu Beginn eher zufällig über Kooperationsmöglichkeiten gesprochen. Die Einrichtung W. ist ein freier Träger und sieht sich in Konkurrenz mit anderen lokalen Einrichtungen um Arbeitsamt- und Sozialamtmaßnahmen sowie um Maßnahmen des Jugendbüros. Um diese Maßnahmen gibt es eine heftige Konkurrenz zwischen den verschiedenen Trägern. Daraus resultiert innerhalb der eigenen Einrichtung die Neigung, die eigenen Ressourcen und auch die eigenen Probleme nicht verraten zu wollen, um die eigenen Chancen bei der Konkurrenz um Maßnahmen nicht zu mindern. Das wirkte sich als Kooperationsbarriere aus. ... Die auffälligste Veränderung hinsichtlich von Kooperation mit anderen Einrichtungen ist mit Sicherheit eine starke Verringerung der Befürchtung, durch Kooperation die eigene Position in der Konkurrenz um Maßnahmen zu schwächen.“* An diesem Beispiel zeigt sich, wie die Vorbehalte einer Institution gegenüber Kooperation mit anderen freien Trägern nach und nach zurückgedrängt werden konnten. Es entwickelte sich ein *didaktisch-*

methodisch begründetes Kooperationsverständnis (Enggruber 2001, 27) aus der berufs- und sozialpädagogischen Überzeugung der Mitarbeiter heraus, dass Kooperationen sinnvoll sind, weil nur auf diesem Wege eine möglichst ganzheitliche und individuelle Förderung von Jugendlichen zu gewährleisten ist. Dieses Kooperationsverständnis konnte sich nachhaltig auf die internen Kooperationsstrukturen der beschriebenen Einrichtung auswirken.

Gibt es Kooperationsperspektiven nach Abschluss der Weiterbildung? Es gilt nun, die persönlichen Kontakte, die LiDo initiiert hat, zu nutzen und für weitere Kooperationen, auch über die persönliche Ebene hinaus, fruchtbar zu machen. Ein Angebot, das dazu vonseiten des LiDo-Teams gemacht wird, sind vierteljährliche, freiwillige Treffen, die nachmittags stattfinden und bei denen neueste Entwicklungen ausgetauscht werden.³ Allerdings sei unsere Skepsis im Hinblick auf Nachhaltigkeit des Ansatzes nur angedeutet: Angesichts des gegenwärtigen fundamentalen Umbaus der Förderstrukturen durch die Bundesagentur stellt sich die Frage, ob das LiDo-Kooperationskonzept überhaupt noch durchgehalten werden kann. Wie kann man kooperieren, wenn ein Partner unter radikalem Veränderungsdruck steht? Hierzu muss die Abschlusserhebung des Modellversuchs Aussagen finden.

3.4. Kompetenzentwicklung

Der Modellversuch „LiDo“ versucht die persönlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmer/innen aufzugreifen und so anzuregen, dass sich ein erweitertes Professionsverständnis entwickeln kann. Für das „neue“ Professionsverständnis werden verschiedene Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen angesprochen (vgl. Bojanowski 2004a, 88ff):

- Fachkompetenz,
- Methoden- und Handlungskompetenz,
- personale Kompetenz,
- soziale Kompetenz.

Im Bereich der *Fachkompetenz* sind grundlegende Kenntnisse über die komplexe Ausgangs- und Bedingungslage der Jugendlichen und die Spannung von Arbeitsweltbezug und Persönlichkeitsentwicklung notwendig. Kenntnisse in ausgewählten Konzepten und Denkmodellen aus den Wissenschaften sollten erworben werden, um Fähigkeiten des einzelnen Jugendlichen aufzugreifen, fördern und ihn fachgerecht bei seiner Lebensplanung beraten zu können. Unter

³ Ein weitere Idee, die sich erst im Laufe der Weiterbildung entwickelt hat, war die Erstellung einer „LiDo-CD“, die alle Weiterbildungsinhalte, Protokolle, Texte und Handouts, Methodensammlungen und Materialien, Fotos und natürlich alle Angaben zu den Teilnehmenden und deren Institutionen enthält. Auf diese Weise bleiben viele nützliche Hinweise und Informationen dauerhaft erhalten.

dem Begriff der *Methoden- und Handlungskompetenz* werden Verfahrens- und Umgangsweisen zusammengefasst, die sich auf pädagogische Situationen und die Zielgruppe beziehen und die für die Gestaltung der strukturellen Rahmenbedingungen nützlich sind. Bei der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen kann und darf die eigene Persönlichkeit der am Bildungsprozess beteiligten Ausbilder und Lehrer nicht unberücksichtigt bleiben. Die *personale Kompetenz* bezieht sich aufgrund der zentralen Bedeutung innerhalb des Selbstkonzepts auf das Verständnis der je eigenen Berufsrolle. Weiterhin soll die heterogene Teilnehmergruppe durch Gespräche untereinander einen Zugewinn an Perspektivenvielfalt, Empathie und Sensibilität erlangen, um das bestehende und zu entwickelnde Professionsverständnis gemeinsam reflektieren und entwickeln zu können. Eine Erweiterung an *sozialer Kompetenz* erscheint wesentlich, um zielgruppengerecht kooperieren zu können. Dazu gehören das Akzeptieren der differierenden Beruflichkeit des „Anderen“ ebenso wie Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz.

Wie haben sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickelt, wie schätzen sie selber ihren Zugewinn ein? Unsere Befragungen können eine erste Antwort geben. Die Fragebögen beziehen sich auf die vorgeschlagenen Dimensionen der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer/innen in den einzelnen Seminarbausteinen. Vor der Weiterbildung wurden die Erwartungen bezogen auf die Kompetenzerweiterung untersucht. Nach Abschluss der Weiterbildung wurden die Teilnehmenden nach ihrer tatsächlichen Kompetenzerweiterung befragt.

Bezüglich der Erwartungen im Bereich der Erweiterung von *Fachkompetenzen* in der Weiterbildung kam die Evaluation zu folgenden Ergebnissen: Die Teilnehmenden hatten hohe Erwartungen: 59% hatte große und 25% sehr große Erwartungen an die Weiterbildung, 16% geringe Erwartungen. Die Weiterbildung hat die Erwartungen der Teilnehmenden bezogen auf die Erweiterung der Fachkompetenzen noch übertroffen: 32% der Teilnehmenden haben eine sehr große Erweiterung ihrer Fachkompetenzen erfahren, 59% große Erweiterung, lediglich knapp ein Zehntel gab einen geringen Zugewinn an. Im Bereich der Erweiterung der *eigenen Handlungs- und Methodenkompetenz* waren die Erwartungen an die Weiterbildung besonders groß: 90% hatten sehr große und 7 % hatten große Erwartungen. Hier blieben die Erfahrungen hinter den Erwartungen zurück. 42% der Teilnehmenden sagten hinterher, dass sie eine sehr große Erweiterung ihrer Handlungs- und Methodenkompetenz hatten, 46% erfuhren eine große Erweiterung dieser Kompetenz. Gleichwohl bleibt aber auch hier das Bild einer deutlichen Erweiterung des eigenen Kompetenzspektrums. Im Bereich der Erweiterung der eigenen *personalen Kompetenz* waren die Erwartungen der Teilnehmenden größer als im Bereich der sozialen Kompetenz: 55% der Teilnehmenden hatten sehr große und 25,5% hatten große Erwartungen an die Verbesserung ihrer personalen Kompetenzen. Die Ergebnisse blieben hier hinter den Erwartungen zurück. 26% sagten hinterher, dass sie eine sehr große Ver-

besserung ihrer eigenen personalen Kompetenz hatten und 48% hatten eine gute Verbesserung der eigenen personalen Kompetenz. Auch hier sind wir mit den Ergebnissen zufrieden, denn es ist sicherlich einer der schwierigen Unterfangen, diese Kompetenzdimension über punktuelle Weiterbildungen anzuregen. Im Bereich der Erweiterung der eigenen *Sozialkompetenz* waren die Erwartungen groß: 38% der Teilnehmenden hatten sehr große und 56% große Erwartungen an die Verbesserung ihrer sozialen Kompetenz durch die Weiterbildung. Die Erwartungen der Teilnehmenden wurden erfüllt. Nach Abschluss der Weiterbildung hatte 39% eine sehr große und 52% große Verbesserung ihrer sozialen Kompetenz festgestellt. Mit diesem Ergebnis hatten wir nicht so ganz gerechnet. Angesichts der methodischen Settings, alle Professionsgruppen an einen Tisch zu bringen, waren wir von einem erheblichen Zuwachs an sozialen Kompetenzen ausgegangen. Vielleicht waren wir da zu optimistisch, eine kooperative Weiterbildung stößt auch an den „inneren Widerstand“ des jeweiligen Selbstverständnisses.

Wenn wir insgesamt aber in allen Dimensionen den Zuwachs an Kompetenz beschreiben wollen, dann ergibt sich ein ausgesprochen positives Bild. Ein Großteil der Teilnehmerinnen und -teilnehmer bestätigte die Idee, über solche Veranstaltungen einen neuen persönlichen Entwicklungsweg genommen zu haben. Unsere qualitativen Interviews können zeigen, welchen breiten Zugewinn man hatte, zeigen, dass sehr viele Teilnehmende sich ganz anders als bisher mit der Situation ihrer Jugendlichen auseinandersetzen. Diese detaillierte Auswertung steht noch aus. – Nun sind das alles „Selbstaussagen“; ob man kompetenter *handeln* wird, das ist nicht nur vom guten Willen eines Einzelnen abhängig, sondern auch und gerade von besseren Rahmenbedingungen. Das System der beruflichen Bildung, so eine Aussage im Berufsbildungsbericht 2004 (vgl. BMBF 2004, 5), lebt von diesem konstruktiven Miteinander der Akteure. Obschon der Erfolg regionaler Bündnisse in erster Linie von der Kooperationsbereitschaft, dem Engagement und der Innovationsfreude der Beteiligten abhängt, können unterstützende Strukturen die Arbeit und Kooperationen bzw. Verbünde erleichtern. So kann z.B. durch regionale Berufsbildungsausschüsse eine regionale Berufsbildungsplanung initiiert werden, bei der alle beteiligten Institutionen, Verwaltungen und Kommunen teilnehmen und gehört werden können.

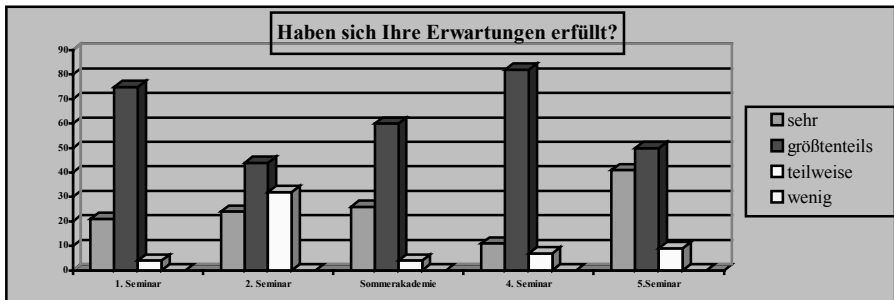
4. Resümee

Wir sind mit der bisherigen Durchführung und den Ergebnissen durchaus zufrieden – und wir haben (aus der Gruppe in Hannover) für den nächsten Durchgang (im Landkreis Emsland) vieles gelernt. So wurde z.B. deutlich, dass die zu erarbeitenden Kooperationsprojekte im Verlauf der Weiterbildung weitaus mehr Zeit benötigen als ursprünglich eingeplant war. Daher zogen wir die Konsequenz,

die Projektaufgabe und deren Vorbereitung früher einzubringen. Gleichmaßen stellen wir nun das wechselseitige Kennenlernen und das Vorstellen der Tätigkeitsfelder in den einzelnen Institutionen mehr in den Vordergrund. Außerdem wurde im ersten Durchgang die Arbeitsweise der verschiedenen Professionen deutlicher, so dass zukünftig noch mehr Raum für den Austausch über die Selbsterarbeitungsphasen zur Verfügung stehen wird. Weniger bewährt hat sich die Internet- Plattform. Teilweise war den Teilnehmenden ein regelmäßiger Zugang nicht möglich, es schien sich allerdings auch herauszustellen, dass der persönliche Kontakt und die vertrauensvolle menschliche Ansprache dem Arbeitsstil der Teilnehmenden am ehesten entsprechen.

Im Rückblick auf den ersten Weiterbildungsdurchgang hat sich das offene Curriculum als erste Grundlage für ein Kompetenzentwicklungskonzept bewährt. Es zeigte sich, dass von der Möglichkeit, aktiv Inhalt und Form der Weiterbildung zu beeinflussen, von den Teilnehmenden vielfach Gebrauch gemacht wurde. Ebenso hat sich das dialogische Prinzip der Weiterbildung aus Sicht des Organisationsteams bewährt: Die Teilnehmenden fühlten sich weniger als „Einzelkämpfer“ in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen, sie erkannten, dass andere Professionen sich ebenfalls tagtäglich bemühen, die Lage der benachteiligten Jugendlichen zu verbessern. Unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen, Gesetzeslagen, Arbeitsbedingungen wurden hinterfragt und verglichen, Vor- und Nachteile der jeweiligen Institution erörtert und Möglichkeiten gemeinsamen Handelns diskutiert – kurzum: es gab während der Weiterbildung kaum ein Thema der regionalen beruflichen Benachteiligtenförderung, über das nicht gesprochen wurde. Um noch einmal eine Teilnehmerstimme herauszugreifen: *„Unserem Eindruck nach sind erste zarte Pflänzchen aus diesem Ansatz gewachsen. Zum Ersten ist alleine die Idee, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Ausbilder, Sozialpädagogen aus verschiedensten Feldern der Benachteiligtenförderung in einer Fortbildung zusammenzuführen, eine Innovation. Aus dieser Tatsache ergibt sich der Nährboden für Austausch, Projektideen und sicherlich auch für langfristige regionale Kooperationen. Zum Zweiten haben viele Teilnehmer/innen nun Kontakte geknüpft, die sie ohne die Teilnahme an der Fortbildung ausgeblendet hatten.“*

Zusammenfassend lässt sich aus allen Untersuchungen und Praxisbeispielen nach Beendigung des ersten LiDo-Durchganges das Fazit ziehen: Funktionierende Kooperationsstrukturen führen zu einer Verbesserung der Situation benachteiligter Jugendlicher beim Einstieg in die Arbeitswelt. Insgesamt unterstreichen dies auch die Evaluationsergebnisse. An der Fragestellung, ob sich die Erwartungen der Teilnehmenden erfüllt haben, lässt sich der positive Gesamteindruck der Weiterbildung bei den Teilnehmenden verdeutlichen.



Grafik 3: Erfüllung der Erwartungen an die Weiterbildung

In den Bereichen „Erwartungen sehr erfüllt“ und „Erwartungen größtenteils erfüllt“ schwanken die Prozentangaben zwischen 86% und 96%, ausgenommen die Angaben zum 2. Seminar.

Aus Sicht der Durchführenden lässt sich abschließend feststellen, dass eine Weiterbildung, wie sie im Modellversuch „LiDo“ praktiziert wurde, eine zukunftsweisende Form der Weiterbildung im Bereich der beruflichen Benachteiligtenförderung ist. Eine Professionalisierung der Tätigen in der beruflichen Benachteiligtenförderung einerseits sowie die Entwicklung von Dialogen und Kooperationen zwischen den Fachkräften der unterschiedlichen Systeme sind dringend notwendig – und wurden durch die Ergebnisse des Modellversuchs auch positiv belegt.

Literatur

- Bojanowski, A. (2004a): Der hannoversche Modellversuch ‚Lernorte im Dialog‘ – Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung. In: Bojanowski, A./ Eckert, M./ Stach, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. Darmstadt, S. 83 – 100
- Bojanowski, A. (2004b): Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung. Eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal. In: Kampmeier, A. S./ Niemeyer, B.(Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldebeck, S. 39 - 60
- Brinkmann, G. (Hrsg.) (1975): Offenes Curriculum – Lösung für die Praxis. Kronberg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Berlin

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), (Hrsg.) (1995): Kooperation und Verbund zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), (Hrsg.) (2000): Kooperation zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. Bonn
- Enggruber, R. (2001): Kooperation in der beruflichen Bildung von Jugendlichen mit Benachteiligungen. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (Hrsg.): Lokale und regionale Netzwerke zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher. Offenbach am Main, S. 27- 35
- Kretschmer, S./ Spitzl, M. (2001): Empfehlungen zum Zusammenwirken von Jugend- und Bildungs-/ Berufsbildungspolitik zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (Hrsg.): Lokale und regionale Netzwerke
- Lex, T. (2002): Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung - eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In: Fülber, P./ Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Bd. 1, S. 469-485
- Pätzold, G. (1990): Lernortkooperation: Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Heidelberg
- Schulte, E./ BAG JAW (Hrsg.) (2004): Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/ Jugendberufshilfe – ein Zukunftsszenario. Bonn
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Semingestaltung. Frankfurt a. M.
- Wagner, K. (2000): 20 Jahre Benachteiligtenförderung - 20 Jahre Jugendberufshilfe. In: Heidelberger Institut Beruf und Arbeit (hiba) (Hrsg.): Impulse und Perspektiven – 20 Jahre Benachteiligtenförderung. Heidelberg, 68 - 69
- www.lernorte-im-dialog.de

„Lernende Organisation“ und Eingliederungspädagogik – Qualifizierung des Fachpersonals in einer Werkstatt für behinderte Menschen

Angela Haubner, Susanne Batram & Martin Brinkmann

Einleitung

Die Qualifizierung des Fachpersonals ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit in Werkstätten für behinderte Menschen. Der gesellschaftliche Wandel, die Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen und die zunehmende Entwicklung postmoderner Lebensformen bedingt neue Herausforderungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Sozialorganisationen (vgl. Lerche u.a. 2001, 11). Dies gilt auch für Werkstätten für behinderte Menschen. Personalentwicklung wird immer mehr zu einer der wichtigsten Aufgaben. Mit der Professionalisierung des Fachpersonals¹ reagieren die Werkstätten zum einen auf die sich verändernden gesellschaftlichen Entwicklungen und zum anderen auf die neuen Anforderungen. Hierbei sind insbesondere die veränderten gesetzlichen Grundlagen (SGB IX, SGB XII), die die Förderung des selbstbestimmten Lebens und der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft für behinderte Menschen betonen, zu nennen. „Im Mittelpunkt der politischen Anstrengungen stehen nicht mehr die Fürsorge und die Versorgung von behinderten Menschen, sondern ihre selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Beseitigung der Hindernisse, die ihrer Chancengleichheit entgegenstehen“ (Dau u. a. 2002, 10).

Die *Hannoversche Werkstätten gGmbH* entwickelte gemeinsam mit der Universität Hannover, Fachgebiet für Sozialpädagogik, ein Qualifizierungsmodell, das das Fachpersonal auf die veränderten Anforderungen in einer differenziert agierenden Organisation vorbereiten soll. Dieser Beitrag ist eine Berichterstattung aus einem laufenden Prozess.

¹ Fachpersonal: Zuständige Fachanleitung der Gruppen

1. Ausgangslage

1.1. *Was ist eine Werkstatt für behinderte Menschen?*

Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) beschäftigt Menschen, die wegen der Schwere ihrer Behinderung oder Beeinträchtigungen nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können. Sie erhalten in dieser Einrichtung die Möglichkeit zur Teilhabe am Arbeitsleben (vgl. SGB IX, §136, in: Dau u. a. 2002, 559). Es wird eine angemessene berufliche Bildung vermittelt, um die Leistungs- und Erwerbsfähigkeit zu entwickeln oder zu erhöhen. Dabei ist ein Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Leistung erforderlich, anzustreben ist der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Cramer 2003, 51). Neben der Tätigkeit in der WfbM erfolgen auch Förderung und Hilfestellungen zur beruflichen und sozialen Eingliederung auf der Grundlage der veränderten Wertorientierungen (vgl. Kap. 2.1.).

1.2. *Die Hannoversche Werkstätten gGmbH – eine Werkstatt für behinderte Menschen*

Die *Hannoversche Werkstätten gGmbH* sind eine gemeinnützige GmbH und bestehen seit 1977. In den letzten 25 Jahren hat sich die WfbM kontinuierlich weiterentwickelt und vergrößert. Heute arbeiten ca. 820 Menschen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und Behinderungen in den Werkstätten. Menschen mit Behinderungen erhalten hier durch berufliche Teilhabe Chancen, ihr Leben eigenständig zu gestalten.

Die HW haben ein differenziertes Ausbildungs- und Beschäftigungssystem entwickelt. Ein behinderter Mensch wird nach einem differenzierten *Eingangsverfahren* in 27 Monaten im *Berufsbildungsbereich* der Werkstatt mit starkem Bezug zum dualen Ausbildungssystem qualifiziert. Die Ausbildung bezieht sich in der Regel auf Tätigkeiten, in der die HW auch einen Arbeits- und Beschäftigungsplatz anbieten können. Nach dieser Ausbildung erfolgt der Wechsel in den *Arbeitsbereich* oder (in seltenen Fällen) auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Den Werkstattmitarbeitern (so die interne Bezeichnung für die behinderten Menschen) werden in drei Betriebsstätten folgende Arbeitsmöglichkeiten angeboten: Gastronomie/ Catering, Garten- und Landschaftsbau, Holz- und Metallbau, Pressevertrieb, Textil, Kaminholzherstellung, Floristik, Wäscherei, Hausreinigungsservice und diverse Montagetätigkeiten. 130 Arbeitsplätze befinden sich außerhalb der Werkstattbereiche. Dies bedeutet für die Werkstattmitarbeiter wie auch für das unterstützende Fachpersonal eine besondere Herausforderung. Die Außen-

Arbeitsplätze erfordern eine bedeutend größere Selbständigkeit, besonders in Bezug auf den Arbeitsweg. Das Arbeitsumfeld dieser Arbeitsplätze ist mit dem allgemeinen Arbeitsmarkt nahezu identisch. Besondere Bedeutung hat hierbei eine individuell angepasste Unterstützung und eine enge Begleitung durch das Fachpersonal.

1.3. Aufgaben und Qualifikationen des Fachpersonals einer Werkstatt für behinderte Menschen

Zur Durchführung der Maßnahmen im Eingangsverfahren, im Berufsbildungsbereich, in der Beschäftigung und weiteren Maßnahmen im Arbeitsbereich bedarf es in einer WfbM eines qualifizierten Fachpersonals zur Arbeits- und Berufsförderung. „Die Fachkräfte müssen pädagogisch geeignet sein und über eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation verfügen“ (Werkstättenverordnung §9 Abs. 3, 2002, 833). Das Fachpersonal hat also für die Förderung der Werkstattmitarbeiter zwei wichtige Aufgabenkomplexe zu handhaben: die sonderpädagogische Betreuung und die arbeitspädagogische Anleitung. Bei den sonderpädagogischen Aufgaben geht es darum, die speziellen Fähigkeiten behinderter und beeinträchtigter Menschen zu erkennen und zu fördern, Potenziale aufzuspüren und zu aktivieren. Arbeitspädagogisch gilt es den Einsatz von Hilfsvorrichtungen zu ermitteln, komplexe Arbeitsabläufe zu zerlegen sowie die Arbeit für die Werkstattmitarbeiter/innen zu strukturieren und angemessen vorzubereiten. Entsprechend dem Arbeitsbereich und den besonderen Bedürfnissen der behinderten Menschen unterstützt das Fachpersonal die Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung der behinderten Menschen (vgl. SGB IX §136, Dau u. a. 2002, 559). Dabei gilt in besonderem Maße das rehabilitative Individualisierungsprinzip: Jeder behinderte Mensch soll in seinen spezifischen Möglichkeiten gefördert werden. Bei der Durchführung dieser anspruchsvollen Aufgabe tritt das Fachpersonal mit vielen Personen und Institutionen innerhalb und außerhalb der WfbM in Kontakt. Das Rollenrepertoire ist dabei erheblich: Mal sind sie Fragender, mal Informationsüberbringer, mal *Chef*, mal Pfleger und mal Vermittler (vgl. Englberger 2000, 41).

2. Aktuelle Veränderungen im Umkreis einer Werkstatt für behinderte Menschen

2.1. Der Paradigmenwechsel in den Wertorientierungen

Seit Mitte der 90er Jahre findet in der Behindertenpädagogik (inklusive Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik) ein fundamentaler Paradigmenwechsel statt: Der bis dahin dominierende Ansatz, der die Defizite des behinderten Menschen in den Mittelpunkt stellte, verliert an Bedeutung. Der Defizitansatz bedeu-

tete Aussonderung, Ghettoisierung und Isolation behinderter und beeinträchtigter Menschen in Sondereinrichtungen. Vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Bewusstseinswandels, unter anderem angestoßen durch die Prozesse der Enthospitalisierung oder der Auflösung von Großeinrichtungen, verstärkten Tendenzen zu Grundprinzipien der Normalisierung und Integration (vgl. z. B. Theunissen 1999, 113) sowie zu einem bedürfnisorientierten, bedarfsgerechten und vernetzten System rehabilitativer Hilfen den Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. „So findet der Paradigmenwechsel im Fachgebiet (Ablösung eines defizitorientierten Interventionsmodells durch Modelle und Konzepte emanzipativ-dialogischer Interaktion) einen deutlichen Ausdruck in der Bestimmung bzw. Beschreibung von Zielsetzungen, unter denen Förderung, Begleitung oder Hilfe durch Überwindung von Fremdbestimmtheit gestaltet werden können“ (Baudisch u. a. 2004, 21f). Das Menschenbild tendiert somit immer mehr in Richtung Partizipation, Selbstständigkeit und selbstbestimmtes Leben. „Der Begriff der *Selbstbestimmung* ist ... ein moderner Schlüsselbegriff, der auf ein Grundrecht des Menschen verweist. Mit ihm verbunden sind Synonymbegriffe wie subjektive Autonomie, Eigenständigkeit, Emanzipation, Selbstermächtigung, Selbstbemächtigung, Selbstvertretung, Selbstthematisierung, Freiheit usw.“ (Stinkes 2000, 184). Das Gebot der Selbstbestimmung des behinderten und beeinträchtigten Menschen steht im Mittelpunkt der Arbeit mit beeinträchtigten und behinderten Menschen und nicht mehr die Fremdbestimmung.

Diese Veränderung der Wahrnehmung der Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen fand auch ihren Niederschlag im veränderten SGB IX und SGB XII. Beide Sozialgesetzbücher betonen: Es geht um *berufliche Teilhabe* für Menschen mit Behinderungen. Berufliche Teilhabe aber heißt, dass für die Klienten einer Werkstatt für behinderte Menschen auch eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt anzustreben ist.

Die neuen Anforderungen an die WfbM bringen gleichzeitig neue Anforderungen an das Fachpersonal mit sich. So wird u.a. gefordert:

- Erwirtschaftung und Zahlung eines Arbeitsentgeltes,
- Erhalt, Entwicklung, Erhöhung oder Wiedergewinnung der Leistungs- und Erwerbsfähigkeit der Menschen mit Behinderungen,
- Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Mitarbeiter/innen mit Behinderungen,
- Förderung des Überganges in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

2.2. Der Wandel der Rahmenbedingungen

Neben den neuen Anforderungen des SGB IX und SGB XII wirken noch weitere Veränderungen auf eine WfbM: Die Angebote der beruflichen Rehabilitation haben sich in den letzten Jahren verändert. Andere Anbieter drängen auf das

Feld und werden zu Konkurrenten. Das wiederum zwingt die Leistungserbringer, ihr eigenes Profil noch genauer zu bestimmen und gegenüber den Kostenträgern zur Geltung zu bringen. Dies wird gewöhnlich seit einigen Jahren durch Rückgriffe auf Qualitätsmanagementsysteme erreicht, die aber bisher eher die Rahmenbedingungen thematisiert haben und oft erst neuerdings den Prozessen und somit auch der Mitarbeiterqualifikation eine besondere Rolle zuweisen. Zudem hat sich die *Umwelt* von Rehabilitationseinrichtungen verändert: Bisher war die Akquisition der Arbeitsobjekte bzw. -produkte ein kontinuierlicher und organischer Prozess, der von klaren und eingespielten Auftragsstrukturen ausgehen konnte und innerbetrieblich hoch arbeitsteilig vonstatten ging. Angesichts der Zerbrechlichkeit moderner Beschaffungs- und Absatzmärkte kann sich das in Zukunft rapide ändern, so dass sich eine WfbM auf immer neue Marktbeziehungen einstellen müssen.

Die zu erwartenden finanziellen Veränderungen für Werkstätten in den nächsten Jahren lassen sich derzeit nicht seriös bestimmen. Jedoch sind Mittelkürzungen des Kostenträgers schon jetzt absehbar, so dass eine WfbM zukünftig noch stärker auf den externen Kostendruck innerbetrieblich reagieren muss. Deshalb ist es umso wichtiger, die Personen, die wesentliche Dienstleistungen in der WfbM erbringen, auf die veränderte Situation vorzubereiten, und die WfbM zu einer flexiblen Organisation umzubauen, die auf solchen Außendruck mit klugen und von den Mitarbeitern getragenen Strategien reagieren kann. Dabei hängen Produktqualität und Kundenzufriedenheit entscheidend von gelungenen Prozessen der Kommunikation, Kooperation und *Koproduktion* zwischen Dienstleistungsanbietern und Dienstleistungsnachfragern ab. „Durch knapper werdende finanzielle, personelle und zeitlichen Ressourcen werden an die Kreativität, Flexibilität, Innovationsbereitschaft und Motivation von Mitarbeitern hohe Anforderungen gestellt“ (Lerche u. a. 2001, 11).

Außerdem verschiebt sich die Zusammensetzung des Klientels: Seit etwa 10 Jahren benötigen zunehmend auch psychisch behinderte Menschen Arbeitsplätze in einer WfbM. Für die veränderte Klientel müssen neue pädagogische Ansätze gefunden werden.

2.3. Was bedeuten die veränderten Anforderungen für die Qualifikation des Fachpersonals?

Den neuen Anforderungen muss die Werkstatt für behinderte Menschen Rechnung tragen. Um weiterhin qualitativ hochwertig zu arbeiten und am Markt zu bestehen bzw. die Stellung innerhalb des Marktes zu verbessern, muss eine WfbM ihr Personal mit den veränderten Bedingungen vertraut machen. Die Abkehr vom Leitbild der Fürsorge und Versorgung und die Hinwendung zu Förderung der Persönlichkeit und Erhöhung der Chancengleichheit der behinderten Menschen schlagen sich in veränderten Aufgabenstellungen der Fachkräfte

nieder. Dabei muss man die Bildungsvoraussetzungen der Fachleiter/innen berücksichtigen, die selber als eher lernungeübt eingeschätzt werden müssen. Sie haben zwar an Fortbildungen teilgenommen, sind jedoch nicht automatisch befähigt, die Imperative des Paradigmenwechsels umzusetzen. Das Fachpersonal soll aber die Werkstattmitarbeiter/innen zu mehr Selbstständigkeit und Selbstentwicklung anregen. Dafür ist es über die bisherige Praxis hinaus notwendig, bei den Menschen mit Behinderungen latente Potenziale zu entdecken und diese gezielt zu aktivieren.

Angesicht der neuen Aufgabenstellungen der Fachkräfte der Werkstatt für behinderte Menschen ist eine Qualifizierung des Personals von besonderer Bedeutung. Denn nunmehr gilt es, das Lernen der Mitarbeiter/innen mit dem Lernen der Organisation zu verbinden. Dieser in der Literatur mit „double-loop-learning“ charakterisierte Prozess verweist darauf, dass erst lernende Mitarbeiter eine Organisation in Bewegung setzen können. „Der Anpassungsprozess ist hier also nicht mehr der an interne Standards und Normen, sondern gerade diese werden neu überdacht, um eine erhöhte Umweltpassung zu erreichen“ (Unger 2002, 23). Umgekehrt hat das Lernen in der Einrichtung nur dann Nachhaltigkeit, wenn sich die Einrichtung affizieren lässt, wenn sie dem Lernen Raum gibt und selber Lernfähigkeit auf ihre Fahnen schreibt.

3. Qualifizierung des Fachpersonals in den Hannoverschen Werkstätten

Die Wandlungsprozesse durch das SGB IX, der Paradigmenwechsel in den Wertorientierungen und der Außendruck führten bei den *Hannoverschen Werkstätten* zu den Überlegungen, das eigene Fachpersonal durch eine Qualifizierungsmaßnahme auf die neuen Anforderungen vorzubereiten. In Zusammenarbeit mit dem *Fachgebiet für Sozialpädagogik* des Instituts für Berufspädagogik an der Universität Hannover wurde eine *innerbetriebliche Weiterbildung* initiiert.

3.1. Zielsetzung der Maßnahme

Fassen wir die bisherigen Überlegungen zusammen: Die Fachkräfte sollen im Rahmen einer Weiterbildung über die Arbeitsprozesse in ihrer WfbM nachdenken und auf die veränderten Anforderungen vorbereitet werden. Sie sollen ihre personalen, fachlichen und sozialen Kompetenzen erweitern. Dazu gehören die Erschließung der Eigeninitiative, ein Nachdenken über sich selbst, ein Fragen nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen mit Behinderungen in seiner Arbeit, eine Entwicklung von arbeitsbezogener Dialogfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit mit Kollegen, ein intensives Durchdringen der bisherigen

Arbeitsabläufe und Arbeitsvollzüge, oder generell ein Fragen nach den Lernchancen der Arbeit einer WfbM.

Für das Konzept einer innerbetrieblichen Weiterbildung lassen sich die folgende Zielsetzungen formulieren:

- *Erschließung der Eigeninitiative:* Überwindung der bisherigen starren und inzwischen ineffektiven Formen der Bürokratie, um zu einer effizienteren und effektiveren Aufgabenerfüllung zu kommen.
- *Nachdenken über sich selbst,* über seine „inneren Haltungen“, um für die Lern- und Selbstentwicklungsprozesse anderer Menschen offen zu sein: Dazu gehören ein Überdenken der eigenen inneren Bilder darüber, wie Menschen lernen und sich entwickeln sollten. Gerade beim Umgang mit Menschen mit Behinderungen stellt sich diese Frage neu und verschärft – zumal unter dem Anspruch des veränderten Menschenbildes in der Behindertenpädagogik und im SGB IX.
- *Nachdenken über den Menschen mit Behinderungen* in der Arbeitssituation: Hier geht es um ein Nachdenken über das bisherige Anleiten, Trainieren oder Unterweisen. Für die Professionsentwicklung der Fachkräfte stellen sich dabei typische Fragen: Wie entdecke ich die Individualität des Anderen? Wie erkunde ich die Stärken oder die „Ressourcen“ des Mitarbeiters und der Mitarbeiterin? Habe ich hinreichend diagnostische Fähigkeiten und auch entsprechende Instrumente, um die entsprechenden Kompetenzen zu entfalten?
- *Sach- und aufgabenorientierte Kommunikation und Kooperation mit den Kollegen/innen:* Gerade neuere Betriebswirtschaftsansätze und Organisationstheorien machen immer wieder eindringlich klar, dass Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Zuhören- Können oder Aushandeln- Können heute zu zentralen fachlichen Merkmalen im Betrieb gehören. Dies gilt zweifelsohne auch für die Werkstatt für behinderte Menschen.
- *Entwicklung arbeitsbezogener Dialogfähigkeit:* Im Umgang mit dem Anderen stellt sich eine Aufgabe, die in der Regel eher vernachlässigt wird: der Stil, die Sprache und der Ton, mit dem man mit dem anderen umgeht. Wie das Fachpersonal mit dem Mitarbeiter redet, ihn motiviert oder ihn anspricht, ist gerade im Umgang mit einem behinderten Menschen von entscheidender Bedeutung. In der Terminologie der Pädagogik sprechen wir hier vom „pädagogischen Takt“ (vgl. Herbart 1964, 126). Gemeint sind hierbei Fähigkeiten wie z.B.: die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Flexibilität, Geduld sowie der Respekt vor den Gegenüber.
- *Optimierung der Arbeitsabläufe:* Hier geht es um ein vertieftes Erkennen und Entdecken der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen mit Behinderungen und um die stärkere Einbeziehung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der beeinträchtigten und behinderten Mitarbeiter/innen

in die vorhandenen Arbeitsabläufe. Dazu gehören ein intensives Durchdringen der bisherigen Arbeitsabläufe und Arbeitsvollzüge, ein Fragen nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen mit Behinderungen in seiner Arbeit.

- *Überdenken der Betriebsorganisation der WfbM:* Hier wäre daran zu denken, dass – etwa durch das Entwickeln kleinerer Einheiten mit höheren Autonomieanteilen – sich bisherige betriebliche Abläufe verbessern und optimieren ließen.
- *Eigenständige Wertschätzung erleben:* Wenn die Fachanleiter die behinderten Menschen in der Einrichtung stärken und ihre Qualitäten entdecken sollen, dann müssen sie selbst diese Wertschätzung erleben.

3.2. Durchführungskonzeption der Qualifizierungsmaßnahme

Das zugrunde liegende Durchführungskonzept wurde mit den Führungskräften und dem Betriebsrat der Hannoverschen Werkstätten abgestimmt. Organisatorisch sollte Folgendes angestrebt werden: Alle Gruppenfachanleitungen (ca. 90 Personen) nehmen in einem Zeitraum von drei Jahren (2004 – 2006) an der Weiterbildungsmaßnahme teil. Die Maßnahme hat einen Umfang von 130 Stunden und dauert jeweils ein Jahr. Alle derzeit tätigen Fachanleitungen erhalten diese Schulung in drei Kohorten mit ca. 30 Teilnehmern. Die Durchführungskonzeption der Weiterbildung setzt sich aus folgenden Elementen zusammen: Auftaktveranstaltung, Projektphase, Zwischenstandtagungen, Mentorenphase, Expertentage und Abschlusstagung.

Auftaktveranstaltung: Den Auftakt bildete ein interner Fortbildungstag. Neben einem fachlichen Input zu den veränderten Anforderungen an die WfbM wurde das Fachpersonal von der Geschäftsleitung über die Notwendigkeit, die Zielsetzung, die Konzeption und den Verlauf der Qualifizierungsmaßnahme informiert.

Projektphase: Zur Umsetzung wurde, ähnlich wie in der Weiterbildung des Personals des BBW Stendal (vgl. Bojanowski 2002, 54-56) eine selbstgesteuerte Lernform ausgewählt. Die Fachkräfte werden bei diesem selbstgesteuerten Lernprozess von einem Team der Universität Hannover begleitet und unterstützt. Selbstlernende Kleingruppen erhalten fünf Monate Zeit, Raum und qualifizierte Unterstützung, einen selbstgesteuerten Lernprozess in Form von Projekten durchzuführen.

Lernen im Projekt: Als Methode für diesen selbst gesteuerten Lernprozess wurde die Projektmethode ausgewählt. Hurtz u. a. nennen die Projektmethode „die Hochform des selbst gesteuerten Lernens“ (Hurtz u. a. 1992, 98). Jede Fachkraft hat Wissen, Ideen, Wünsche, die sich auf ihren eigenen Arbeitsplatz, auf die ganze Einrichtung oder auch auf Möglichkeiten der Verbesserung ihres Arbeits-

umfeldes beziehen. Genau hier setzt das *Projektlernen* an. Es werden keine Themen vorgesetzt, mit denen sich das Fachpersonal auseinandersetzen soll, sondern die Inhalte, die zu Projekten werden, werden während der dafür angesetzten *Projektfindungsphase* gemeinsam erarbeitet. In dieser Findungsphase werden die Ideen und Interessen der Teilnehmenden eingebracht und gesammelt. Diese offene Ausgangssituation zielt darauf ab, alle vorhandenen Gedanken und Ideen zusammenzutragen. Aus den so gebildeten Themenvorschlägen werden in gemeinsamer Diskussion Projektskizzen herausgearbeitet. Auf dieser Basis sollen dann die gebildeten *Projektgruppen* ihren Projektplan erstellen und das Projekt durchführen. Während der Planungsphase bekommt das Projekt seine Konturen. Die Teilnehmenden entwickeln Vorstellungen, äußern Wünsche für ihre eigenen Tätigkeiten im Projekt, entwerfen Verlaufspläne, klare Rahmenbedingungen und verteilen Aufgaben. Die Grenzen zwischen Projektplan und Projektdurchführung sind fließend. Die Teilnehmenden haben sich auf ein Vorhaben geeinigt und setzen dies in die Tat um. Die konkrete Handlung, die erlebte Zusammenarbeit und die Konzentration auf die gemeinsame Sache stehen hierbei im Mittelpunkt. Der *Projektabschluss* steht am Ende der vorgegebenen Bearbeitungszeit. Die während der Projektphase erarbeiteten Ergebnisse werden abschließend präsentiert. Weder das Ziel noch der Weg werden von uns vorher festgelegt. Projektlernen ist eine offene Lernform. Projektlernen will die Kompetenzen der Teilnehmenden aufnehmen, sie anregen, ihre eigenen Interessen einzubringen, und zur inneren Weiterbildung und Selbstreflexion ermutigen.

Zwischenstandstagungen: Nach der Hälfte der Projektphase trafen sich alle Projektgruppenmitarbeiter/innen, gemeinsam mit der Leitung der Qualifizierungsmaßnahme, um den jeweilige Zwischenstand der Projektarbeit zu präsentieren. Mit dieser *ersten Zwischenstandstagung* wurden folgende Ziele verfolgt: Sich gegenseitig informieren und Feedback geben, geplanter Austausch untereinander, Schulung der arbeitsbezogenen Dialogfähigkeit sowie der Kommunikation und Kooperation zwischen den Kollegen. Weiterhin werden hier die Themenwünsche für die im letzten Drittel der Weiterbildung stattfindenden „Expertentage“ (s. u.) erarbeitet. Die fünfmonatige Projektphase wurde mit einer internen Tagung abgeschlossen, zu der die Führungskräfte und der Betriebsrat eingeladen wurden. Die Projektgruppen präsentierten hier ihr Projektergebnis einer kleinen hausinternen Öffentlichkeit (*zweite Zwischenstandstagung*).

Mentorenphase: Um die Ergebnisse möglichst nachhaltig in den Betrieb einfließen zu lassen, kommen in einer dreimonatigen *Mentorenphase* zu jeder Projektgruppe ein bis zwei Personen aus dem Führungskreis des Betriebes hinzu. Ihre Aufgabe ist es, gemeinsam mit der jeweiligen Projektgruppe Umsetzungsmöglichkeiten des Projektergebnisses zu erarbeiten und diese beim Abschluss der gesamten Weiterbildung zu präsentieren.

Expertentage: Neben der selbstgesteuerten Lernphase im Projekt sind außerdem fachliche Inputs von externen Fachleuten vorgesehen. Die thematischen Schwerpunkte werden von der Weiterbildungsgruppe bei der ersten internen Tagung selbst erarbeitet. Hierfür stehen im letzten Viertel der Qualifizierungsmaßnahme zwei ganze Tage zur Verfügung.

Abschlusstagung und Auftaktveranstaltung: Nach Abschluss der zwölf Monate präsentieren die Projektgruppen beim betriebsinternen Fortbildungstag die Ergebnisse ihrer Projektarbeit der gesamten Mitarbeiterschaft. Dieser Abschluss der 1. Kohorte der Qualifizierungsmaßnahme ist gleichzeitig der Beginn der 2. Kohorte.

3.3. Erste Erfahrungen aus der Durchführung

Die Teilnehmenden der ersten Kohorte der Qualifizierungsmaßnahme wurden von der Geschäftsleitung ausgewählt. Kriterien für die Auswahl waren unter anderem Überlegungen der Geschäftsleitung, welcher der Mitarbeiter sich z. Z. nicht in einer sonderpädagogischen (Zusatz-) Ausbildung befindet oder ob eine unbefristete Anstellung gegeben ist oder ob es gelingt, die Mitarbeiter/innen für die interne Weiterbildung so zu mischen, dass in der ersten Kohorte Vertreter aller Arbeitsbereiche der HW mitmachen.

Die Auftaktveranstaltung der Weiterbildung fand im Rahmen eines hausinternen Fortbildungstages statt. Ein Vormittag lang wurde über die *Hannoversche Werkstätten als lernende Organisation* informiert und die Konzeption der Weiterbildung vorgestellt. Es war Zurückhaltung und Spannung gegenüber dieser neuen Qualifizierungsmaßnahme zu spüren. Während der ersten beiden ganztägigen Qualifizierungseinheiten fand die Projektgruppenfindung statt. Zu Beginn stand erst einmal das gegenseitige Kennenlernen im Mittelpunkt. Auch wenn die Gesichter der Kollegen durchaus vertraut waren, so kannten sich viele doch nicht gut genug, um später im Projekt gemeinsam zu arbeiten. Deswegen brachten wir z. B. beim ersten Tag der Projektfindungsphase folgende Partnerinterviews und Fragestellungen als Arbeitsaufträge ein: Was fördert mich an meinem Arbeitsplatz? Was hemmt mich an meinem Arbeitsplatz? Worauf bin ich neugierig? Was mache ich gern? Beim zweiten Tag der Projektfindungsphase wurden in einem intensiven gemeinsamen Prozess die Projektthemen erarbeitet und konkret die Projektgruppen gebildet. Besonders wichtig war dabei, dass es gelang, die Thematiken der Projektgruppen festzulegen und zu konkretisieren. Die Themen lauten nun:

- „Durch organisiertes Anleiten und Betreuen neue Herausforderungen für die Werkstattmitarbeiter ermöglichen: Schwerpunktbildung optimaler Arbeitsplatz“
- „Verbesserung von Arbeitsklima und Kommunikation im Betrieb“

- „Theorie und Praxis: Wie erfolgt die Umsetzung?“
- „Verbesserung der Präsentation des Betriebes in der Öffentlichkeit“
- „Durch organisiertes Anleiten und Betreuen neue Herausforderungen für die Werkstattmitarbeiter ermöglichen“

Die Projektgruppenarbeit gliederte sich in zwei Phasen. In der ersten Projektgruppen-Phase wurden in den Gruppen gemeinsame Arbeitsschwerpunkte festgelegt und inhaltliche Konzepte entwickelt. Danach präsentierten auf einer gemeinsamen Tagung die einzelnen Gruppen gegenseitig den Stand ihrer Projektarbeit (*Erste Zwischenstandstagung*). Durch die Rückmeldungen aus den anderen Gruppen gab es Anregungen, die zum Teil in die laufende Projektarbeit eingeflossen sind. Die zweite Projektgruppenphase zielte auf die Durchführung, Dokumentation und Präsentationsvorbereitung des Projektes. Bei der Durchführung der Projekte kam es zu einer Fülle von hausinternen Aktivitäten. Nur einige Beispiele:

- Überprüfung des Dokumentationsbogens durch Analyse und Befragung von Kollegen hinsichtlich der Praktikabilität,
- Befragung der Kollegen (125 TN) durch einen Fragebogen bezogen auf das Arbeitsklima im Betrieb,
- Erstellung eines Modells über einen optimalen Arbeitsplatz (Gruppenraum) für die behinderten und beeinträchtigten Menschen,
- Erstellung einer neuen Internetpräsentation für die Hannoverschen Werkstätten.

Der Prozess dieser selbstgesteuerten Lernphase verlief in den Projektgruppen recht unterschiedlich. Persönliche Sympathie unter den Kollegen und klar formulierte Ziele führten schon früh zu Zufriedenheit im Arbeitsprozess und auch über das eigene Ergebnis.

4. Zwischenbilanz und Ausblick

Zu Beginn der Weiterbildung waren die Teilnehmenden sehr skeptisch. Sie wurden ausgewählt, um als erste Gruppe dieses unbekanntes Unternehmen *interne Weiterbildung* anzupacken. Ängste, aber auch Widerstände waren spürbar, besonders während der Phase der Projektfindung. Das änderte sich rasch: Während der Arbeit in den Projektgruppen zu ihren selbst gewählten Arbeitsthemen zeigte sich bald das hohe Engagement der Mitarbeiter/innen. Man entwickelte faktisch aus dem Stand heraus eigene Fragestellungen und Ideen zur Bearbeitung und Umsetzung des Projektthemas. Grundsätzlich gab es erstaunlich wenig Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Weiterbildung. Deutlich spürbar war die

verstärkte Kommunikation unter den Mitarbeitern und die verbesserte *Stimmung* im Alltag. Um es zuzuspitzen: Die Bewegungen an der Basis führten auch zu Veränderungen auf allen anderen Ebenen – bis hin zur Leitung! Das alles war besonders spürbar bei der ersten Präsentation der Projektergebnisse. Die Teilnehmenden der internen Präsentation waren schlicht begeistert von den Ergebnissen aus den Projekten. Zweifellos: Es fand ein hohes Maß an Anerkennung für die geleistete Arbeit statt.

Damit können wir ein erstes Resümee formulieren: Das Fachpersonal, die Bereichsleitungen und die Führungskräfte auf Einrichtungsleitungsniveau und im Geschäftsführungskreis wurden mit unterschiedlichen Ansätzen in das Gesamtkonzept der Weiterbildung: *Hannoversche Werkstätten – eine lernende Organisation* integriert. Der hieraus entstehende Synergieeffekt ermöglicht eine Weiterentwicklung der gesamten Organisation. Nichtsdestotrotz bleibt die Entwicklung einer Einrichtung zu einer lernenden Organisation ein Prozess, der stetig weiter gehen muss. Denn „eine lernende Organisation ist nämlich nicht eine, die einmal etwas gelernt hat, sondern ist es dann, wenn sie Strukturen herausbildet, um ihre Strukturen zu ändern bzw. wenn sie Regeln entwickelt, um ihre Regeln zu ändern“ (Artset 2004, 19). Es bleibt für alle Beteiligten die Aufgabe, gleichsam *wachsam* zu sein, damit die Organisation ihren Lernprozess intern fortführen kann. Den Hannoverschen Werkstätten ist – angestoßen durch den Weiterbildungsansatz – klar(er) geworden: Als lernende Organisation wird sie vermehrt – auf der Basis solcher skizzierten Selbstbeobachtungen und aus der Perspektive der Umweltsicht – von bisheriger Routine abweichende Entscheidungen treffen müssen und diese Entscheidungen als Prämissen zukünftiger Operationen in ihre Struktur aufnehmen.

Literatur

- Artset (Hrsg.) (2004): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – das Handbuch, Hannover
- Baudisch, W./ Schulze, M./ Wüllenweber, E. (2004): Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart
- Bojanowski, A. (2002): Selbstverantwortete Projektarbeit – ein Entwicklungsimpuls für ‚lernende Organisationen‘ in der Benachteiligtenförderung. In: Baudisch, W./ Bojanowski, A. (Hrsg.) (2002): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster, S. 41-62
- Cramer, H. (2003): Werkstätten für behinderte Menschen. München
- Dau, D./ Düwell, F./ Haines, H. (Hrsg.) (2002): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Baden-Baden

- Englberger, J. (2000): Soziale und arbeitspädagogische Aufgaben des Gruppenleiters, in: Frese, F. (Hrsg.): Aus der Praxis der Werkstatt für Behinderte. Freiburg i. B., S. 41-57
- Herbart, J.F. (1964): Vorlesungen über Pädagogik. Heidelberg
- Hurtz, A./ Reemann, B./ Hansmann, D./ Goebel, W. (1992): Handlungsorientiertes Lernen in Schule und Betrieb. Aachen
- Lerche, W./ Krautscheid, C./ Oljnik, A./ Selg, E.-M. (2001): Personalentwicklung in Sozialorganisationen. Frankfurt a. M.
- Stinkes, U. (2000): Selbstbestimmung – Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Buntschuh, K. (Hrsg.) (2000): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Bad Heilbrunn, S. 169-192
- Theunissen, G. (Hrsg.) (1998): Enthospitalisierung – ein Etikettenschwindel? Bad Heilbrunn
- Unger, H. (2002): Organisationales Lernen durch Teams – Methode und Umsetzung eines teambasierten Projektmanagement. München
- Werkstättenverordnung. In: Dau, D./ Düwell, F./ Haines, H. (Hrsg.) (2002): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Baden-Baden, S. 828-839

Nachhaltigkeit in der Benachteiligtenförderung – Nutzung des Expertenwissens einer Akteurskonferenz

Arnulf Bojanowski, Maren Mutschall & Bernd Reschke

Einleitung

Fußend auf einem Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wollten wir erkunden, inwieweit das Leitbild und die Forderungen des sog. Agenda-21-Prozesses für die Bildung benachteiligter Jugendlicher fruchtbar gemacht werden können. Dazu organisierte eine hannoversche Arbeitsgruppe aus Wissenschaft und Praxis eine *Akteurskonferenz*, um Expertensichtweisen zu dieser Problemstellung zu bündeln. Ließ sich das Thema ehemals unter dem Stichwort „Umweltbildung benachteiligter Jugendlicher“ (BMBW 1995) verorten, so birgt der Nachhaltigkeitsbegriff weitergehende Herausforderungen an die Bildung, Entwicklung und Förderung benachteiligter Jugendlicher. Wir skizzieren in diesem Beitrag die Voraussetzungen, den Ablauf sowie zentrale Ergebnisse dieser Akteurskonferenz und geben ein eher skeptisches Fazit.

1. Zum Arbeitshorizont der Akteurskonferenz

1.1. *Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung*

Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (engl. sustainable development) wurde im Juni 1992 in Rio de Janeiro in der „Agenda 21“, dem offiziellen Abschlussdokument der Konferenz der Vereinten Nationen zum Thema „Umwelt und Entwicklung“ festgeschrieben. Die Agenda 21 beschreibt ein Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert und wurde von ca. 180 Staaten, zu denen auch Deutschland gehört, unterzeichnet. In dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung werden *soziale, ökonomische* und *ökologische* Entwicklungen aufeinander bezogen. Es geht in *globaler* und *lokaler* Dimension um soziale Gerechtigkeit und zwar zwischen wohlhabenden, hoch entwickelten *Industrieländern* und *Entwicklungsländern* sowohl innerhalb einer Generation (*intragenerationelle* Gerechtigkeit) als auch im Hinblick auf künftige Generationen (*intergenerationelle* Gerechtigkeit). Nachhaltige Entwicklung bedeute ein Wirtschaften, das sich vom traditionellen Fortschritts- und Wachstumsmodell löst und die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft sichert.

2002, im Jahr der Rio-Nachfolgekonferenz in Johannesburg, hatte das Leitbild Eingang in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung gefunden, z.T. mit dem Charakter eines „Zauberwortes“. Im Bildungssystem sind seit Ende der 90er Jahre Aktivitäten zur Umsetzung des Leitbildes zu verzeichnen. Von der Bund-Länder-Kommission (BLK) wurde bspw. 1999 für allgemeinbildende Schulen das Förderprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aufgelegt (BLK 1999; de Haan, Harenberg 1999). Ferner sollte das BIBB ein mögliches Aktionsprogramm „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ erarbeiten (Kutt 2001). Das Aktionsprogramm sollte unter Beteiligung von Experten/innen, Multiplikatoren/innen und Entscheidungsträger/innen mit Hilfe branchen-, berufsfield- oder themenbezogener Akteurskonferenzen vorbereitet werden (vgl. auch Mertineit, Nickolaus, Schnurpel 2001).

1.2. Was könnte „Nachhaltigkeit“ aus pädagogischer Sicht bedeuten?

Das Thema „Nachhaltigkeit“ und „benachteiligte Jugendliche“ ist selbstverständlich und schwierig zugleich. Zweifellos gehört es zum Selbstverständnis einer modernen Gesellschaft, die nachwachsende Generation, also auch randständige Jugendliche, „nachhaltig“ auszustatten, d.h. ihnen die Bildungsgüter der Gesellschaft nahe zu bringen und ihnen zu ermöglichen, diejenigen Kompetenzen zu entfalten, die eine bestmögliche Bewältigung (künftiger) Anforderungen und eine Gestaltung ihres eigenen Lebens erlauben. In diesem Sinn ist Bildung immer schon „nachhaltig“, weil sie auf langfristige Verankerungen im Subjekt setzt und dazu letztlich in die Selbstentwicklungskräfte des jungen Menschen vertraut. Es geht um verantwortete Enkulturation der Jugend in die Welt der Erwachsenen, eine Frage die sich für unser Bildungswesen angesichts der Ergebnisse der PISA-Studien und weiterer internationaler Vergleichsstudien neu stellt. Jedoch würde niemand seriös behaupten wollen, die Einführung der Jüngeren in die Welt sei trotz solch niederschmetternder Ergebnisse substantiell gefährdet. Das Bildungswesen eröffnet dann allerdings deutlich unterschiedliche Möglichkeiten für die Heranwachsenden.

Dies ist vor allem im Feld der benachteiligten Jugendlichen zu beobachten. Das deutsche Bildungswesen hält nämlich für benachteiligte Jugendliche lediglich einen grob skizzierten pädagogischen Rahmen vor, in dem die Enkulturation Randständiger nur unter extrem erschwerten Bedingungen glücken kann. Nicht nur werden die Lebensgeschichten benachteiligter Jugendlicher von sozial, familiär oder milieubedingt problematischen Bedingungen geprägt, – nein, zerbrechende oder schon gebrochene Biographien treffen auf ein diffuses und zusammenhangloses Konglomerat verschiedenster Institutionen, in dem sich negative Bildungserfahrungen dieser jungen Menschen noch verstärken. Der historisch gewachsene Bereich der beruflichen Benachteiligtenförderung mit seiner Institutionenvielfalt und seinen unterschiedlichsten Zuständigkeiten kann

in seiner Gesamtheit der Aufgabe einer Förderung benachteiligter Jugendlicher nicht gerecht werden. All das ist bildungssoziologisch längst bekannt und bestätigt sich von Jahr zu Jahr. Die Antwortversuche einer Gesellschaft, die eigentlich ihr Enkulturationsversprechen auch bei solchen Jugendlichen einlösen müsste, sind seit Jahren und Jahrzehnten kurzatmig, halbherzig und mutlos.

1.3. Unsere Begriffsannäherung: „Sozialpädagogisch orientierte berufliche Bildung“

Unter dem von uns für die Akteurskonferenz vorgeschlagenen Begriff „sozialpädagogisch orientierte berufliche Bildung“ (SOBB) sollten *alle Formen der Berufsvorbereitung und -ausbildung benachteiligter Jugendlicher* gefasst werden. Der Text von Bojanowski (2005; in diesem Band) schlägt einen anderen Begriff vor, nimmt aber auch Bezug auf die Ergebnisse der Akteurskonferenz. In einem größeren Zusammenhang könnte man auch von einer speziellen beruflichen Bildung sprechen oder von Sonderformen der beruflichen Bildung, die sich auf spezifische, sozial oder persönlich benachteiligte Zielgruppen beziehen und die durch eigene Curricula, besondere Rahmenbedingungen oder individualisierende Fördermaßnahmen charakterisiert werden. Im Bereich der berufsbildenden Schulen ist das Berufsvorbereitungsjahr die wichtigste Maßnahme für diejenigen Jugendlichen, die nach der Haupt- oder Sonderschule keine Weiterqualifizierungsmöglichkeit gefunden haben. Inzwischen hat die SOBB eine breite fachliche Substanz entwickelt. Sie ist im bundesdeutschen Berufsbildungssystem beileibe kein temporäres Sonderproblem mehr, sondern wird auch zukünftig auf gleichbleibendem bzw. weiter steigendem Niveau zur Realität des deutschen Berufsbildungssystems gehören. Dennoch ist gerade das Fehlen langfristiger stabiler Rahmenbedingungen eines der größten Defizite dieses Bereichs.

Die sog. Jungarbeiterfrage wird seit ca. hundert Jahren in der Berufspädagogik diskutiert; durch die neueren Ansätze der letzten 25 Jahre hat sich die SOBB quasi in das Feld der „normalen“ beruflichen Bildung hineingeschoben. Trotz dieses fachlich fundierten sozial-, sonder- und berufspädagogischen Antwortversuchs auf die „Berufsnot der Jugend“ kann man nicht von einer geklärten Rolle innerhalb des Bildungs- bzw. des Berufsbildungssystems, von eindeutigen Zuständigkeiten oder gar von einem Teilsystem der Berufsbildung sprechen. Und das, obwohl die Integration gesellschaftlich randständiger Personengruppen für die soziale Kohäsion und das Funktionieren einer Gesellschaft elementar sind. Vor dem Hintergrund der angerissenen Nachhaltigkeitskriterien ist die derzeit praktizierte Ausgrenzung ein extremes Beispiel für die Verschleuderung kulturellen Kapitals von Kompetenzen und Ressourcen von etwa 10 bis 15 % eines Altersjahrgangs junger Menschen in Deutschland. Es gibt hierzulande keine längerfristig angelegte Verantwortung für diese Jugendlichen. Und es existiert kein tiefgehender gesellschaftlicher Diskurs über die öffentliche Verantwortung für diese Jugendlichen; vielmehr geht es bestenfalls um neue aktuelle Sonderpro-

gramme oder um kurzfristige Hilfen, sei es in den Programmen der Bundesländer oder in den Förderansätzen der Kommunen oder Landkreise.

2. Die Idee des „Open Space“ und die Durchführung der Akteurskonferenz

Die Akteurskonferenz wurde 2002 in Hannover durchgeführt. Die Konferenz zielte darauf ab, das Expertenwissen zu nutzen, um sowohl Anknüpfungs- und Verknüpfungspunkte in der sozialpädagogisch orientierten beruflichen Bildung für die Implementierung des Leitbildes zu identifizieren als auch um Empfehlungen und Maßnahmen für ein Aktionsprogramm unter Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen in dem Feld zu entwickeln.

2.1. Was ist „Open Space“?

Um dem beteiligungsorientierten Ansatz der Agenda 21 gerecht zu werden, planten wir die Akteurskonferenz als *Open-Space-Veranstaltung*. Diese Methode ist gut für induktive Vorgehensweisen geeignet, z.B. um mit großen Gruppen Ideen, Neuerungen und Lösungen zu entwickeln oder Meinungen und Erfahrungen auszutauschen. Open Space – der offene Raum – will die Fähigkeiten, Erfahrungen, Potentiale und Ideen aller Teilnehmer/innen nutzen. Er funktioniert nach dem Prinzip der Selbstorganisation und arbeitet mit sparsamen Strukturen (vgl. Maleh 2000).

Eine Open-Space-Veranstaltung sollte etwa so ablaufen: Notwendig sind neben dem Rahmenthema ein ausreichender zeitlicher Rahmen (mindestens ein halber Tag) sowie gute Arbeitsmöglichkeiten (Räume etc.) für die zu initiiierenden Workshops. Nach einer kurzen Einführung haben alle Teilnehmenden die Möglichkeit, ihr Anliegen zu nennen. Alle Anliegen sind zulässig, auch wenn sie vermeintlich nicht zum Gesamthema der Veranstaltung passen. Die Anliegen werden auf kleine Plakate geschrieben und in eine vorgefertigte *Zeit- und Raum-Tafel* eingefügt. Wenn ausreichend Themen für Workshops sowie Zeiten und Arbeitsräume feststehen, wird der *Marktplatz* eröffnet: Man trägt sich in die Workshops ein, in denen man mitarbeiten will; man stellt sich quasi seinen Veranstaltungsablauf selber zusammen. Anschließend fangen die Gruppen an, *selbstorganisiert* und eigenverantwortlich zu arbeiten. Die Gruppengröße ist nicht festgelegt, manche arbeiten zu zweit, andere zu fünft oder zu zehnt. Oft teilen sich große Gruppen, um arbeitsfähiger zu werden oder thematische Nuancen besser diskutieren zu können. Manche Teilnehmer/innen suchen sich einen neuen Workshop, wenn sie das Gefühl haben, zu dem Thema nichts mehr beitragen zu können oder ihre Fragen beantwortet sind – sie „*hummeln*“. Auch die spontane Bildung von neuen Arbeitsgruppen ist möglich. Allerdings müssen

alle Abweichungen von der ursprünglich festgelegten Zeit- und Raumtafel bekannt gegeben werden, dafür dient die *Nachrichtentafel*/im Plenumsraum. Jeder Workshop fasst seine Ergebnisse, Empfehlungen und Verabredungen auf *Protokollblättern* und ggf. Plakaten zusammen und veröffentlicht diese für alle anderen an der Nachrichtentafel. So können bearbeitete Anliegen gemeinsam systematisiert, zusammengeführt und weiter bearbeitet werden. Die Protokollblätter werden entweder sofort abgeschrieben und für alle vervielfältigt oder nach der Veranstaltung ausgehändigt. Nach der Sichtung der Workshopergebnisse wird oft der Bedeutungsgehalt der Einzelergebnisse ermittelt (Klebepunkte). So kann eine Prioritätenliste entstehen, die wiederum der Ausgangspunkt sein kann für weitere Realisierungsvorschläge oder für die Bildung von neuen Projektgruppen. Der Anspruch des Konzepts: Open Space soll unterschwellig weiterwirken: in den Köpfen, in den Handlungen am Arbeitsplatz, im öffentlichen und privaten Leben etc. Die Methode hat auf jeden Fall eine motivierende Wirkung auf die Teilnehmenden. Durch die geforderte Eigenverantwortung und Selbststeuerung kann sie als Instrument zur Einleitung von Veränderungsprozessen dienen und demokratisches, hierarchieübergreifendes Arbeiten ermöglichen.

2.2. Die Konferenz

Unsere Veranstaltung wurde in der Werk-statt-Schule Hannover (WsS) durchgeführt, sozusagen am Ort des Geschehens. Die WsS ist ein gemeinnütziger, selbstverwalteter Bildungsträger, der seit über 20 Jahren im Feld der sozialpädagogisch orientierten beruflichen Bildung erfolgreich tätig ist, u.a. außerbetriebliche Berufsausbildungen, Berufsvorbereitungsjahr, Jugendwerkstatt/Produktionsschule und Hauptschulabschlusskurse durchführt bzw. anbietet. Jugendliche aus dem Berufsvorbereitungsbereich der Werk-statt-Schule waren während der Veranstaltung für Empfang, Catering und Dekoration der Räumlichkeiten verantwortlich. Die Akteurskonferenz wurde so selbst zu einem nachhaltigen Ausbildungsprojekt (Realprojekt) mit vielfältigen positiven Effekten. Ferner ermöglichte die Kooperation mit einem Frauen-Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekt die Einrichtung eines Open-Space-Schreibbüros für die Abschrift der Workshopprotokolle.

An der Akteurskonferenz nahmen etwa 30 Personen teil. Die Teilnehmenden kamen aus berufsbildenden Schulen, Forschungseinrichtungen oder Universitäten. Regionale und überregionale Bildungsträger waren ebenso vertreten sowie Interessenvertretungen der Benachteiligtenförderung und Mitarbeiter der Kommune und des Landes Niedersachsen. Die drei Dimensionen des Rio-Leitbildes – *Ökologie, Soziales und Ökonomie* – und die Merkmale der sozialpädagogisch orientierten beruflichen Bildung stellten den Orientierungsrahmen für die Konferenz dar. Die Teilnehmer/innen schlugen 13 Themen vor. Im Laufe des

Tages, auf drei Zeitblöcke verteilt, kamen dann insgesamt 10 Workshops zustande:

- Kann „Nachhaltigkeit“ wirklich ein Ziel von SOBB sein oder muss nicht das Ziel sein, sie überflüssig zu machen?
- Wenn du ein Schiff bauen willst ... wecke die Sehnsucht nach dem Meer!
- Brauchen wir eine neue, erweiterte Schlüsselqualifikationsdebatte?
- BQF-Programm und die Frage der Nachhaltigkeit
- Welche Themen wollen wir den Jugendlichen vermitteln? Anderes Curriculum?
- Was heißt Generationengerechtigkeit (im Hinblick auf Bildung und berufliche Integration sowie generell) und ist eine Beteiligung junger Menschen gewollt?
- Umsetzbarkeit von Produktionsschulen
- Vernetzungsebenen
- „Erhaltung“ von Qualifikation nach der Berufsausbildung
- Zusammenwirken zwischen Stadt und Bildungseinrichtung (lokale Agenda 21).

Die Arbeit in den Workshops wurde auf den Protokollformularen in Bezug auf die Kategorien *Inhalte*, *Ziele/ Wünsche* und *Maßnahmen/ Empfehlungen* festgehalten. Das Schreibbüro erfasste die Protokolle und verteilte sie zum Ende der Akteurskonferenz. Die Veranstaltung endete mit der Sichtung der Ergebnisse und einer kurzen Abschlussreflexion. Gelobt wurden insbesondere die entspannte und freundliche Atmosphäre und das methodische Arrangement der Open-Space-Veranstaltung. Die an der freien Themenwahl orientierte Gruppenbildung wurde als interessant und abwechslungsreich charakterisiert, eine stärkere Zielgerichtetheit z.T. aber auch vermisst. Auf der inhaltlichen Ebene wurde deutlich, dass das Thema noch Neuland war, die Akteure aber die weitere Beschäftigung damit als sehr wichtig einschätzten. Nicht verkannt wurde, dass insgesamt die Implementierung des Leitbildes in die SOBB ein langfristiger Prozess ist – „Der Weg ist das Ziel!“ – und aufgrund der Kürze der Zeit vieles nur angetippt werden konnte.

3. Zentrale Ergebnisse der Akteurskonferenz

Die Konferenz hat eine Fülle anregender Ergebnisse erbracht, die sich in sieben Felder bündeln lassen. Im Folgenden fassen wir knapp einige wichtige Ergebnisse zusammen.

3.1. *Gesellschaftliche Aufmerksamkeit und öffentliche Verantwortung für die jungen Menschen in der SOBB*

Die Experten der Akteurskonferenz waren sich einig: Der Agenda-21-Prozess bietet ein öffentliches Forum, auf dem die Frage nach gesellschaftlicher Verantwortung für die Benachteiligten neu und anders gestellt werden kann. Es geht darum, einen Wertediskurs darüber zu initiieren, welche Welt diese Gesellschaft der Jugend eröffne. Auf jeden Fall müssen sich die verantwortlichen Akteure darüber verständigen, ob sie den Skandal des Abkoppelns von 10 bis 15 % eines Altersjahrgangs junger Leute weiterhin hinnehmen wollen. Dabei geht es auch darum, ob man bereit ist, die langfristigen psycho-sozialen und ökonomischen „Folgekosten“ für diese Zielgruppen und die Gesellschaft zu tragen. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Verunsicherung nach den PISA- und OECD-Ergebnissen sei ein öffentlicher Diskurs über die langfristigen Interessen der Gesellschaft hinsichtlich der „looser“ unseres Sozial- und Bildungssystems dringend erforderlich. Ein Bildungswesen muss zuverlässig, stabil und freundlich sein, es muss eine für alle zustimmungsfähige Sozialintegration und Enkulturation ermöglichen und es muss so ausgerichtet sein, dass die Biographien möglichst vieler gelingen, auch derjenigen, die Handicaps haben oder deren Lernvermögen nicht optimal entfaltet ist. Verpflichtet den Kategorien der inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit wirft der Agenda-21-Prozess explizit die Frage nach der langfristigen Wirksamkeit von Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche auf und kann dabei zu einem Konsens beitragen.

Die Akteurskonferenz forderte nichts Geringeres, als die im Bildungssystem bisher föderal organisierte und zersplitterte Struktur zu überwinden zugunsten einer einheitlichen Zuständigkeit für die Zielgruppe. SOBB müsse als dauerhafter Bildungsbereich betrachtet werden. Was trägt zum Systemerhalt bei? Gibt es neue Beschäftigungsfelder oder -möglichkeiten, die für benachteiligte Jugendliche besonders attraktiv und relevant sind? Könnte man neuartige Beschäftigungsgesellschaften als Vermittlungs- oder Eingliederungsagenturen aufbauen, die neue Übergänge in die Beschäftigung erproben? Es mag deutlich geworden sein: Gesellschaftliche Phantasie und Gestaltungskraft ist gefragt, um benachteiligten Jugendlichen Lebensperspektiven zu vermitteln. Für den Agenda-21-Prozess könnte auch ein Austausch mit anderen europäischen Ländern sinnvoll sein, um neue Anregungen zu bekommen und um die eigenen „Bilder“ über das Bildungssystem zu relativieren.

3.2. *Das unterlegte Menschenbild – Verantwortung für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen*

Aus diesem öffentlichen Diskurs sollten neue, weiterreichende und nachhaltige Impulse entstehen zur Durchsetzung sozialer Gerechtigkeit, zur individuellen Anerkennung der Jugendlichen und zu ihren realen (Lebens-) Perspektiven. Hier-

zu griffen die Konferenz-Teilnehmenden die Idee des „Kompetenzansatzes“ auf. Ein Kompetenzansatz unterscheidet sich fundamental von einem defizitorientierten Vorgehen; an Stärken und persönlichen Ressourcen anzusetzen bedeutet (Lebens-) Energien von Jugendlichen zu erhalten bzw. ihnen zu ermöglichen, sie wieder zu entdecken. Es geht um die Förderung, Erhaltung und Entwicklung der Kompetenzen und Fähigkeiten von Menschen gegen die Verschleuderung/Verhinderung von Energie/ Energiefluss durch Kriminalität, Drogen, Depression etc.

Deutlich artikuliert sich eine Kritik am herkömmlichen Lernverständnis: Während das Denken in Zusammenhängen bei Kindern noch vorhanden sei, werden die Lernprozesse in unserem Bildungs- und Erziehungssystem von den jungen Menschen oft als diskontinuierlich und zerstückelt wahrgenommen. Jugendliche – und das gilt nicht nur für Benachteiligte – haben oft Schwierigkeiten, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Hier gilt es, den jungen Menschen Perspektiven für eine selbstgestaltete Lebensführung aufzuzeigen, ihnen dabei zu helfen, den roten Faden in ihrem Lebensweg zu erkennen. Ein Selbstwertgefühl, das sich speist aus dem Bewusstsein von anderen gebraucht zu werden und selbst etwas leisten zu können, ist Voraussetzung für eine stabile soziale Integration, die wiederum zu nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung beitragen kann.

3.3. *Systembildung in der SOBB – Regionale Vernetzung*

Eine klug eingesetzte und regional wirksame SOBB könne – so die Konferenz – Misserfolgserlebnisse oder Erfahrungen des Scheiterns reduzieren und auffangen sowie Perspektivlosigkeit zugunsten von Selbstverwirklichung durchbrechen. Dazu seien örtliche Vernetzungsformen wichtig. Organisatorische Netzwerke und persönliche Kontaktnetze seien sogar die Voraussetzung für Qualitätsentwicklung und Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung, für eine stetige positive Veränderung und somit nachhaltige Entwicklung. Allerdings müssen bestehende Förderprogramme und -strukturen überprüft werden und ggf. durch zusätzliche finanzielle Mittel verbessert werden: „Weg von den Minimalstandards für Benachteiligte!“ Insgesamt fehle es an breit ansetzenden Foren des Austauschs und der regionalpolitischen Lobbyarbeit im Sinne der Zielgruppe. So gebe es auch für die betroffenen Jugendlichen keine Möglichkeiten von politischer Beteiligung oder inhaltlicher Teilhabe.

3.4. *Erweitertes Curriculum und erneuerte Didaktik*

Die ökonomische Abhängigkeit der Jugendlichen von staatlichen Versorgungsleistungen, die häufig implizit als „Gängelung“ erfahren wird und die objektive gesellschaftliche Benachteiligung, die subjektiv als Ausgrenzung erlebt wird, sollte – so die Akteurskonferenz – durch die Förderung individueller Selbständigkeit, ökonomischer Autonomie und gesellschaftlicher Integration, verbunden

mit der Anerkennung der eigenen Kompetenzen überwunden werden. Im Zentrum pädagogischer Förderung stehe dann die Eröffnung von wirklichen (Lebens-) Perspektiven mit Hilfe pädagogischer Arrangements, in denen Qualifikationen erworben werden, die Erfolge ermöglichen und widerspiegeln, die Jugendlichen Verantwortung geben und die das Selbstwertgefühl der jungen Menschen stärken. Gleichrangig neben der Arbeitsmarktintegration bedarf es einer nachhaltigen Stärkung des Individuums und seiner Persönlichkeitsentwicklung. Stabile „innere“ Grundlagen ermöglichen Selbstgestaltung und -entwicklung eines jungen Menschen.

Um die rasanten Veränderungen in der Welt zu verarbeiten, existieren keinerlei wissenschaftlichen oder pragmatische Instrumente. Die derzeitigen Qualifizierungen berücksichtigen zu wenig die zeitliche Dimension der Qualifizierung, den Verfall, den Wandel, den notwendigen Ersatz. Nachhaltigkeit hieße, personale Kompetenzen zu stärken und sie zu erweitern – manchmal sogar gegen aktuelle Qualifizierungsnötigungen eines hilflosen Berufssystems. Die Heranwachsenden bedürfen also neben fachlicher Qualifizierungen auch neuer und breit angelegter überfachlicher bzw. personaler Kompetenzen. Beispiele für solche Schlüsselkompetenzen sind: Entscheidungsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Umgang mit einer „Patchwork-Biographie“, Medienkompetenz oder Weiterbildungsinteresse. Auch solle das Bewusstsein für Ökologie und Nachhaltigkeit als Bestandteil von allgemeiner und beruflicher Bildung verstärkt werden. Es solle auch an den Erwerb von Zusatzqualifikationen gedacht werden. Daher seien Qualifizierungsbausteine im Sinne einer Modularisierung neu zu diskutieren und umzusetzen (Teilqualifizierungen). Weil fachliches Wissen oft schnell veralte, solle die Ausbildung möglichst viele Optionen eröffnen, z.B. ökologische Kompetenz in enger Verbindung mit sozialer Kompetenz und Methodenkompetenz. Da auch benachteiligte Jugendliche zukünftig mit „fremden“ Situationen und Anforderungen umgehen müssen, wäre an eine Erweiterung der sprachlichen Kompetenz zu denken. Um Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen, müsse das herkömmliche Berufsspektrum überdacht werden.

Nachhaltigkeit bedeutet auch: Erhaltung und Pflege der erworbenen Qualifikationen! Zum Erhalt der fachlichen Qualifikationen und der eigenen Fähigkeiten ist Berufserfahrung nach der Ausbildung weiterhin unabdingbar. Hier bietet sich an, über das Modell der dänischen Produktionsschule nachzudenken. Für das Individuum ist das praktische Lernen unter Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit unschätzbar, daher sollte die Praxis- und Produktorientierung in Schulen verstärkt werden und dabei die Gebrauchswert- und Marktorientierung in den Mittelpunkt rücken (keine Arbeit für die Schrottkiste oder für den sofortigen Abriss). Nachhaltigkeit heißt in diesem Kontext auch Regional- und Lokalbezug herzustellen: Die Jugendlichen sollten in überschaubaren und kleinen Einrichtungen lernen, die ggf. dezentral in den Stadtteilen angesiedelt sind, um für die oft milieu-

geschädigten oder gar entwurzelten Heranwachsenden so etwas wie eine „Heimat“ zu schaffen, die Identifikation ermöglicht.

Eine der zentralen Forderungen der Rio-Konferenz bezieht sich auf die Beteiligung der Betroffenen an Entscheidungsprozessen in der Gesellschaft. Für die SOBB hieße das z.B.: Entwickeln der Curricula durch gemeinsames Handeln von Lehrenden und Lernenden. Gerade angesichts der Unschärfe zukünftiger Qualifikationsprofile von Facharbeitern sollte über neue Formen der Mitbestimmung und der demokratischen Teilhabe junger Menschen in Schule, Unterricht und Ausbildung nachgedacht werden. Und: Ein bisher kaum berücksichtigter Gedanke der Nachhaltigkeit bezieht sich auf eine neue Form der Zusammenarbeit der Generationen (intergenerationelle Gerechtigkeit).

3.5. Professionalität der am Bildungsprozess beteiligten Personen

Eine Förderung junger Menschen geht nicht ohne fachkundige Lebensbegleiter/innen. Es müsse daher verstärkt die Professionalität der Fachkräfte in der SOBB weiterentwickelt werden. Die bisherigen formalen Bildungsabschlüsse des Fachpersonals bzw. der pädagogisch Tätigen in der SOBB taugen als alleiniges Professionalitätskriterium nur sehr eingeschränkt. In fast allen Einrichtungen blicken die Mitarbeiter/innen auf „Bastelbiografien“ zurück. Die dort Tätigen sind oft „bunte Wege“ gegangen, bis sie die Förderung Benachteiligter als ihre Aufgabe fanden und annahmen. Solches Personal ist zweifellos eine immense Bereicherung für die Arbeit mit der Zielgruppe; wer „brüchige“ Wege kennt, kann besser über zerbröselte Lebenswege von Menschen nachdenken. Wichtig wäre, dass diese „Vielfalt der Biografien“ in der SOBB von den fördernden Institutionen auch akzeptiert und nicht nur geduldet oder gar durch erhöhte Auflagen und formale Anforderungen diskriminiert und diskreditiert wird. D.h.: Informelles oder gar autodidaktisches Lernen ist viel stärker als bisher anzuerkennen. Es sollten immer auch die entsprechenden fachlichen und menschlichen Kompetenzen zählen und nicht ausschließlich die formale Berechtigung. Vorbild wäre hier das Personal in den dänischen Produktionsschulen für benachteiligte Jugendliche, bei dem weniger die berufliche Herkunft oder die Zertifikate als die pädagogische Einstellung zur Arbeit mit der Zielgruppe zählt.

Um nachhaltige Wirkungen bei den Heranwachsenden zu erzielen, sollte sich die SOBB einen eigenständigen einheitlichen Ausbildungsweg für das Fachpersonal in der SOBB einrichten. Wenn diese Forderung derzeit utopisch erscheinen mag, so wären doch schon kurzfristig die nur punktuellen und begrenzten derzeitigen Fortbildungsmöglichkeiten in der SOBB gezielt auszubauen. Und es wäre unter Professionalisierungsgesichtspunkten daran zu arbeiten, dass die Mitarbeiter/innen die bislang unzureichende Kooperation der verschiedenen schulischen und außerschulischen Lernorte für benachteiligte Jugendliche selbst verbessern, indem sie in einem ersten Schritt untereinander offener kommunizieren. Aus

solchen „Lernorte-Dialogen“ in und zwischen den verschiedenen Einrichtungen der SOBB könnten sich in weiteren Schritten nicht nur einrichtungsinterne Ansätze für pädagogische Innovationen oder für Organisationsentwicklungen herausbilden, sondern zugleich auch neue Perspektiven für regionale Kooperationsformen.

3.6. Wege zu einer guten und verlässlichen Organisation der SOBB

Die Frage der Nachhaltigkeit ist bei den Trägern oder den berufsbildenden Schulen kein anerkanntes Thema. Bildungsträger sollten generell den Aspekt der Nachhaltigkeit in ihren Konzeptionen berücksichtigen; es wäre gleichermaßen ihre Aufgabe, ihre Mitarbeiter/innen für Nachhaltigkeitsaspekte zu sensibilisieren.

Organisationen der SOBB haben ähnliche Probleme wie andere pädagogische Organisationen auch. Allerdings arbeiten sie unter erschwerten Bedingungen, weil sie mit einer differenzierten Mitarbeiterschaft eine schwierige Zielgruppe anregen, fördern und ausbilden, und sie arbeiten oftmals unter schwierigen finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Dies gilt besonders für die freien Träger der außerbetrieblichen Berufsausbildung, für deren Anerkennung es kein allgemein verbindliches Verfahren gibt. Um in diesem Feld Nachhaltigkeit zu sichern, wäre an eine zentrale Stelle der Anerkennung und Zertifizierung von Trägern der Jugendberufshilfe, von Jugendwerkstätten etc. zu denken, die pädagogische Standards formulieren und durchsetzen kann.

Ein zentrales Ergebnis der Akteurskonferenz bestand in der Forderung, Nachhaltigkeit durch die Etablierung „besonderer Einrichtungen“ zu betreiben, und zwar durch „Produktionsschulen“. Dabei kann sich die Akteurskonferenz auf viele Beispiele guter Praxis stützen. Insgesamt sollten die Möglichkeiten/ Ideen für die Umsetzung einer Produktionsschule verstärkt angegangen werden. Entsprechend wünschte sich der Teilnehmerkreis, Produktionsschulen als Regelschulen (auch für das schulische BVJ) einzuführen. Für das schulische BVJ wäre es bereits hilfreich, wenn die Übernahme einzelner Elemente von Produktionsschulen in die Regel- (Berufs)- Schulen gelänge. Insgesamt wird die Idee der Einrichtung einer Produktionsschule, z.B. auch in Hannover, von allen Teilnehmenden begrüßt. Jedoch sollen die Probleme bei Umsetzung nicht verschwiegen werden: Weder das derzeitige Schulgesetz, noch die Besoldungsregelungen für die Lehrkräfte oder die Einstellungspraxis der Schulen (bzw. der Schulverwaltung) sind für diesen Ansatz vorbereitet.

3.7. *Notwendiger Wissensaustausch zwischen den verschiedenen Praxisfeldern der SOBB*

Ein solcher öffentlicher Diskurs innerhalb des Agenda-21-Prozesses braucht letztlich neue Formen praxisnaher und intellektueller Vernetzung. Daher bedürfe es der Verbesserung des Wissensaustausches: Die Akteurskonferenz sei nur ein Anfang! Die Beteiligten müssen mehr voneinander wissen; überregionale und regionale Behörden, unterschiedlich finanzierte Einrichtungen, verschiedene Wissenschaftsdisziplinen müssen ein stabiles Berichtssystem und ein abgestimmtes Wissensmanagement aufbauen, um die verschiedenen Finanzierungen, Rechtsgrundlagen, Förderrichtlinien etc. mittelfristig zu harmonisieren.

4. Zum Abschluss

Bezogen auf die „soziale Dimension“ einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne von Rio '92 ist der Ansatz der SOBB sicherlich nachhaltig, weil sie zur Verbesserung der persönlichen Situation Benachteiligter beiträgt und sich um deren Integration in die Gesellschaft bemüht. Die „ökologische“ und die „ökonomische Dimension“ des Leitbildes wurden aber nicht oder nur in Ansätzen berücksichtigt. Dies gilt sowohl für die Ebenen der Förderprogramme und der wissenschaftlichen Theorieentwicklung als auch für die in der Praxis realisierten Curricula, Maßnahmen und Projekte. Eine nachhaltige Herangehensweise an das Benachteiligtenproblem müsste die komplexen gesellschaftlichen Problemkonstellationen auf die Tagesordnung setzen. Dabei geht es nicht nur um Ausbildungs- und Arbeitsplätze, sondern auch darum, wie und mit welcher Qualität soziale Gerechtigkeit verwirklicht werden kann.

Leider müssen wir feststellen, dass – vor dem Horizont der weitreichenden Ansprüche der Akteurskonferenz – die Realität schier übermächtig Gegenteiliges hervortreibt. Aktuell haben im Benachteiligtenfeld vor allem die freien Träger unter dem erheblichen Druck zu leiden, die die neue Einkaufspolitik der Bundesagentur für Arbeit und ihre neue Ausschreibungspraxis hervorgerufen hat. Eine nennenswerte Anzahl an verlässlichen Trägern, die lange Jahre eine erfolgreiche Arbeit im Bereich der Berufsvorbereitung und außerbetrieblichen Ausbildung durchführten, die über erfahrenes Fachpersonal verfügen oder in lokale Netzwerke eingebunden sind, werden bei den Ausschreibungen nicht mehr berücksichtigt. Häufig gab allein der Preis den Ausschlag, was dann besonders nachteilig ist, wenn man z.B. mit den Mitarbeiter/innen feste Verträge auf BAT-Basis abgeschlossen hatte. Folgen dieser kurzfristig gedachten Einsparmaßnahmen sind im schlimmsten Fall eine Zerschlagung funktionierender Strukturen und eine Verschwendung stabiler Personalpotentiale. Unter den freien Trägern herrscht derzeit eine große Verunsicherung.

Hat das noch irgendetwas mit Nachhaltigkeit zu tun? Nachhaltige Entwicklung im Sinne von Rio '92 und im Sinne von Langfristigkeit oder Dauerhaftigkeit wollte ein gesamtgesellschaftliches Projekt darstellen – zur Erhaltung des sozialen Friedens und zur Herstellung von Gerechtigkeit. Im Berufsbildungsbericht 2002 wird sogar der „Berufsbildung eine Schlüsselfunktion beim ‚Übergang in eine nachhaltige Welt‘ zugewiesen. Konkretes Handeln und positive Effekte werden hier erlebbar und können am besten zu einer proaktiven, dauerhaften Disposition für selbstbestimmtes nachhaltiges Lernen und Arbeiten beitragen“ (BMBF 2002, S. 142). Es bleibt unstrittig: In der beruflichen Benachteiligtenförderung besteht ein großer Entwicklungs- und Handlungsbedarf, um Nachhaltigkeitskriterien zu erfüllen – und derzeit sind eher Tendenzen zu konstatieren, das bisher unzureichend Erreichte substantiell zu gefährden.

Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn
- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie) (1995): Ausbildung für Alle. Umweltbildung benachteiligter Jugendlicher. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Orientierungsrahmen. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 69)
- Haan, Gerhard de/ Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 72)
- Kutt, Konrad (2001): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 1
- Maleh, Carole (2000): Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater. Weinheim und Basel
- Mertineit, Klaus-Dieter/ Nickolaus, Reinhold./ Schnurpel, Ursula (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn

Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche

Arnulf Bojanowski

Vorbemerkungen

Lässt sich der Gesamtkorpus einer Pädagogik, die sich vorrangig mit der Förderung benachteiligter Jugendlicher befasst, angemessen, zeitgemäß, konsistent, anschlussfähig und anspruchsvoll beschreiben? Eine solche – natürlich nur vorläufige, gleichwohl nicht beliebige – Beschreibung will dieser Aufsatz liefern. Der Text geht davon aus, dass schon etliche z. T. völlig heterogene (pädagogische) Elemente, Bausteine und Puzzlestücke einer Pädagogik der Benachteiligtenförderung existieren. Jedoch ist es bisher nicht gelungen, das „Puzzle“ zusammenzufügen. Der Aufsatz will einen konstruktiven Vorschlag zum Umriss einer solchen Pädagogik machen und dabei versuchen, Bezüge und Anschlusspunkte zu verdeutlichen, oft auch im Rückgriff die in diesem Band abgedruckten Beiträge.

1. Vier Referenzpunkte zu einer beruflichen Förderpädagogik

Ein Konzept beruflicher Förderpädagogik muss Neuland betreten. Es muss sich die argumentativen Bedingungen Stück für Stück erschließen, um eine über aktuelle Praxisbedarfe hinausgehende Legitimationsbasis zu gewinnen. Die vier folgenden Bestimmungen und Definitionsversuche zum (1) Gegenstandsbereich, zum (2) bildungspolitisch-organisationellen Bezugsfeld, zu den (3) Adressaten einer beruflichen Förderpädagogik und (4) zum Begriffsfeld des „Förderns“ bilden gleichsam ein erstes Referenzsystem, aus dem heraus sich weitere Begründungen erschließen lassen.

(1) Der Basis-Vorschlag für die in diesem Text verhandelte Sache lautet: Wir nutzen die Fülle disparater pädagogischer Elemente der schon vorhandenen Pädagogiken für benachteiligte Jugendliche, strukturieren sie unter ordnenden Gesichtspunkten und kombinieren sie in ein konzeptionell verbundenes Gebilde. Dieses dann (hoffentlich) konsistente Gebilde soll den Begriff tragen: „berufliche Förderpädagogik“. Damit sei gemeint: *Berufliche Förderpädagogik sei als eine integrierende Pädagogik des Jugendalters zu verstehen, die im Blick auf die Förderung benachteiligter Jugendlicher wissenschaftliche Hypothesen und Argumente, Impulse aus aktuellen Zeit- und Situationsbeschreibungen, pädagogische Leitlinien und Handlungsregulative sowie Ergebnisse der pädagogischen Forschung bündelt und vor allem für die Praxis in der beruflichen Benachteilig-*

tenförderung und für ihre Professionalitätsentwicklung aufbereitet.¹ Eine so verstandene Pädagogik soll umfassend Impulse für die pädagogische Gestaltung von Einrichtungen der Benachteiligtenförderung oder für die Fortbildung des Personals oder auch für die Entwicklung von Curricula geben. Desgleichen soll sie dazu beitragen, den Diskurs in der Fachszene zu strukturieren und rationaler zu gestalten.

(2) Der zweite Vorschlag bezieht sich auf den „gesellschaftlichen Ort“ der Pädagogik einer beruflichen Förderung: Wir unterstellen für Deutschland (und in gewisser Weise auch für alle modernen Industrienationen) mit dem Begriff der „beruflichen Benachteiligtenförderung“ ein reales „Gesamt-System“ (vor-)beruflicher Förderung für benachteiligte Jugendliche. Zwar ist dieses „Gesamt-System“ noch völlig roh und unausgeformt; ja, es besteht in Wahrheit lediglich aus Teilstücken, besonders plastisch ablesbar am sog. „Förderdschungel“. Jedoch haben trotz einer solchen bruchstückhaften Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme alle Institutionen einen *identischen Kern oder eine ihnen zuschreibbare klare Aufgabe*, nämlich die Förderung benachteiligter Jugendlicher (vgl. Würfel 2004; Schulte 2004). Unterstellen wir ein solches hypothetisches Gesamtsystem „beruflicher Benachteiligtenförderung“ und denken wir dabei die verschiedenen auf benachteiligte Jugendliche gerichteten Maßnahmen der Arbeitsverwaltung oder der Jugendberufshilfe (vorberufliche Bildungsmaßnahmen oder Berufsausbildungsvorbereitung), die schulischen Bildungsmaßnahmen (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule), die außerbetriebliche Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche (BaE), die sog. ausbildungsbegleitenden Hilfen (abh) sowie weitere institutionelle Ansätze wie freie Jugendwerkstätten oder Berufsbildungswerke für Lernbehinderte als Quasi-Einheit zusammen, dann gewinnen wir eine neue Perspektive: *Berufliche Förderpädagogik würde ihren verankernden Bezug in einem offenen Benachteiligtensystem finden, das schon in vielfältigen Elementen existiert, aber einer vertiefenden bildungspolitischen Systematisierung und einer pädagogischen Durchdringung bedarf.* Auch in der Fachszene wird seit einiger Zeit betont, es habe sich in das deutsche Bildungssystem eine neue „Etage“ etabliert (Schierholz 2001).

(3) Der dritte Vorschlag bezieht sich auf die Adressaten einer Benachteiligtenpädagogik. Seit Jahren und Jahrzehnten gibt es in Deutschland (in Europa, in allen Industrienationen, in allen Entwicklungsländern) real eine Gruppe solcher Jugendlicher, die entweder am Arbeitsmarkt geringe (oder keine) Chancen, oder die oft auch selber individuelle Probleme haben (Lernprobleme, Verhaltensauffälligkeiten, etc.), so dass sowohl Arbeitsmarktintegration scheitert als auch Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung gefährdet sind. *Deutschland*

¹ Lose lassen sich auch Bezüge zu pädagogischen Aktivitäten und Ansätzen für diejenigen Jugendlichen fassen, die mit Lern- oder Verhaltensproblemen im berufsbildenden Schulwesen oder im Betrieb zu finden sind und die dort jeweils besonderer Betreuungsformen bedürfen.

*lebt inzwischen mit der Faktizität von ca. 15 bis 20 % Jugendlicher eines Altersjahrgangs, die durch Ausgrenzungen bedroht sind und die sich (damit) als benachteiligt umschreiben lassen. Und eine überzeugende quantitative Empirie (BMBW 1991; BMBW 1999) kann deutlich zeigen, dass sich solche Problemgruppen zwischen allgemeiner Schule und Arbeitsmarkt auf einem hohen Niveau stabilisiert haben. Damit blieb gesellschaftlich keine andere Wahl, als die fraglichen Zielgruppen rechtlich-administrativ zu erfassen, Bildungsorganisationen zu gründen und auszubauen und die Gruppen versuchsweise zu definieren (Enggruber u. a. 2003; Biermann, Rützel 1999). Es ist freilich bisher nicht gelungen, die Zielgruppen allgemeingültig oder konsensfähig zu bestimmen. Unbestritten bleibt im gesellschaftlichen und im fachlichen Diskurs, dass es diese Gruppe benachteiligter Jugendlicher tatsächlich gibt – und dass sie als Problem einer modernen Gesellschaft kaum wahrgenommen wird. Der große Zielkorridor der Gruppen hat Konsequenzen für eine Pädagogik der Benachteiligten. *Berufliche Förderpädagogik muss bei diesen Jugendlichen nicht nur die Übergänge in die Arbeitswelt thematisieren (Zielformel: employability), sondern auch Anregungen zur eigenständigen Lebensbewältigung geben (Zielformel: independent life). Damit ist berufliche Förderpädagogik in erster Linie eine integrative Jugendpädagogik; sie bezieht sich auf Jugendliche bzw. junge Erwachsene zwischen 15/ 16 und 20/ 25 als ein alterstypisches Arbeitsfeld.**

(4) Der vierte Vorschlag schließlich bezieht sich auf die gewählte Nomenklatur. Meines Wissens existiert weder eine ausgearbeitete Förderpädagogik noch eine entwickelte Theorie des Förderns. Allerdings ist es zweifellos eine der unmittelbarsten pädagogischen Aufgaben, Heranwachsende, also Kinder und Jugendliche so zu (be)fördern, dass ihre Selbstentwicklung vorangeht und sie Integrationsperspektiven entwickeln können. Insofern greife ich begrifflich auf eine längst (bzw. immer schon) vorhandene pädagogische Tätigkeit zurück (vgl. auch Giesecke 1992), ohne die wahrscheinlich pädagogisches Handeln gar nicht gedacht werden kann. Damit aber kann eine pädagogische Intention deutlicher werden: *Der Begriff „fördern“ scheint mir am besten zum Ausdruck zu bringen, dass es hier um von außen kommende Anregungen zur (inneren) Selbstentwicklung geht. Wer mithin einen Menschen fördert, der will ihn bewegen, will ihn anregen, will ihn unterstützen, jedoch ohne den autonomen Kern des Menschen anzugreifen oder gar zu verletzen. „Fördern“ drückt in seiner pädagogischen Begrifflichkeit aus, dass es immer um eine Art angeleitete Selbstentwicklung geht. Und wenn hier von „beruflicher“ Förderpädagogik die Rede sein soll, dann deshalb, um zum Ausdruck zu bringen, dass die Adressaten Jugendliche sind, die sich „irgendwie“, aber unausweichlich, der Entwicklungsaufgabe oder dem Thema „Arbeit und Beruf“ stellen müssen. Berufliche Förderpädagogik wird damit eine Pädagogik, die nach der Allgemeinbildungsphase (Kindheit und frühe Jugend) Anstöße für die dann lebensgeschichtlich notwendige Qualifizierungsphase geben will.*

2. Zentrale fachinterne Anknüpfungspunkte

Gibt es nicht schon (vielleicht heimlich) jene neu zu komponierende Pädagogik, gibt es mithin schon ausgearbeitete innerpädagogische Anknüpfungspunkte, die für eine konsistente pädagogische Theorie der Benachteiligtenförderung genutzt werden könnten? Ich gehe in der Tat davon aus, dass Teilelemente vorliegen. Zunächst und allererst scheint es sinnvoll, die bisherigen Diskussionslinien fortzuführen und theoriestrategisch an die *Wissensbestände erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen anzuknüpfen* (vgl. Biermann, Rützel 1999; Fülber 2002). Es sind m. E. vier Teildisziplinen, die in unterschiedlicher Intensität für das Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung strukturierend und inspirierend wirken, nämlich *Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und Schulpädagogik*. Alle vier Pädagogiken bieten einen produktiven Einfluss auf die Praxis der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher. Und es kommt hinzu: Diese Teildisziplinen beziehen sich – in unterschiedlicher Intensität – die in der beruflichen Benachteiligtenförderung arbeitenden Professionsgruppen, so dass über eine Identifikation mit einer Teildisziplin ein Zugang auf die Breite der Problematik einer beruflichen Förderpädagogik möglich wird.

Die Leistungen und Aufgaben der vier erziehungswissenschaftlichen Disziplinen sind für die Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Förderpädagogik unterschiedlich und sollen hier in knappsten Strichen angedeutet werden. Die Aufgabe der *Berufspädagogik* besteht – verkürzt – darin, Arbeit und Beruf im gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren und pädagogisch aufzubereiten. Für die Entwicklung einer beruflichen Förderpädagogik fällt der Berufspädagogik dann insbesondere die Rolle zu, als Sachwalterin für die in der Jugendphase unmittelbar anstehenden Aufgabe der Berufsorientierung und -findung genauso zu fungieren wie Beiträge für die inhaltliche Ausgestaltung der Lernprogramme in Berufsschule (BVJ), Werkstatt oder Betrieb zu liefern. Bei der *Sonderpädagogik* steht als Motiv die Achtung der Würde und Integrität des einzelnen (abweichenden oder behinderten) Menschen im Vordergrund, nebst weit verzweigter Anregungen zur Betreuung und Unterrichtung dieses Personenkreises. Solche Ansätze, vor allem im Hinblick auf Lernbehinderungen oder Verhaltensprobleme gilt es für Unterricht oder Rehabilitation fruchtbar zu machen. In der *Sozialpädagogik* geht es – wiederum vereinfacht – um die Prävention und Intervention in verschiedensten gesellschaftlichen Handlungsfeldern, um Klienten vor Abweichung zu bewahren und ihre (Re-)Integration in die Gemeinschaft zu befördern. Berufliche Förderpädagogik nimmt hieraus ein Fülle von Anregungen etwa zum Umgang oder zur Beratung eines Heranwachsenden („Einzelfallhilfe“), zur individuellen Betreuung im Gruppenkontext („Gruppenarbeit“) oder zur Netzwerkarbeit in einer Region („Gemeinwesenarbeit“). *Schulpädagogik* schließlich thematisiert und strukturiert Lehr- Lernprozesse in schulförmigen Organisationen und entwickelt didaktisch-methodische Vorschläge für die Ausgestaltung von

Unterrichtssituationen. Aus diesem Erfahrungskreis kann eine berufliche Förderpädagogik Anregungen ziehen für die Entwicklung von Unterrichtsprozessen und angemessenen Lehr- Lern- Arrangements bspw. im BVJ oder in den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)².

In den konkreten Strukturierungsvorschlag diese Textes fließen zusätzlich – wie dies jüngst auch Sandra Bohlinger anregt (Bohlinger 2004) – verschiedenste Wissensbestände aus Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Recht oder Ökonomie ein, allerdings nur tentativ. Denn die Denkanregungen aus solchen Wissenschaftsdisziplinen werden oft schon in den vier genannten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen unter pädagogischen Gesichtspunkten systematisch verhandelt. Das zu beschreibende Feld ist ein „Drei- Waben- Modell“. Zunächst geht es um den inneren Kern einer solchen Pädagogik mit ihren normativen Annahmen und Setzungen (Kap. 3.) Sodann werden durch Bezugnahmen auf zentrale Debatten und Erkenntnisse des Feldes weitere Strukturkategorien beschrieben (Kap. 4.). Und dann geht es um wichtige gesellschaftliche Einbettungen und Rahmungen (Kap. 5). In den Unterkapiteln werden jeweils versuchsweise Zustandsbeschreibungen und Grunderkenntnisse vorgestellt, die die Relevanz der jeweiligen Kategorie einfangen sollen. Eine grafische Zusammenfassung findet sich im Abschlussteil (Kap.6).

3. Kernaufgaben und normative Voraussetzungen einer beruflichen Förderpädagogik

Die Rede von einem „normativen“ Kern will verdeutlichen, dass es sich um pädagogische Vorgaben oder Regulativa handelt, die (natürlich) in der pädagogischen community diskutierbar und aushandelbar bleiben, die aber aus ihrem wechselseitigen Verweisungszusammenhang nicht einfach heraus gebrochen werden können. Vorgeschlagen werden sechs Bereiche: Ausgehend von der Frage nach dem „Menschenbild“ werden weitere Dimensionen wie „Kompetenzfeststellung“, „Curriculum und Didaktik“, „Professionalitätsentwicklung“ und „Organisation“ beschrieben, um dann in dem letzten Punkt „Beruflichkeit“ den konkreten berufsbezogenen Anschlusspunkt einzubringen.

² Wenn hier vorgeschlagen wird, die *Erwachsenbildung* nicht zur Strukturbildung beizuziehen, dann liegt das darin begründet, dass eine berufliche Förderpädagogik ihr Selbstverständnis in erster Linie als Jugendpädagogik gewinnt und von hierher aus jugendnahen Pädagogiken Anregungen zieht. Für den Bereich der „*Professionalitätsentwicklung*“ (Kap. 3.4.) sind demgegenüber Anleihen aus der Erwachsenenbildung selbstverständlich und unerlässlich.

3.1. *Das Menschenbild*

Unsere Skizze beginnt programmatisch mit dem Menschenbild, weil eine berufliche Förderpädagogik überhaupt nur mit der Grundannahme einer „optimistischen Anthropologie“ gedacht werden kann. Mit dieser Aussage soll der bislang vor allem in der Schulpädagogik immer noch obwaltenden Defizitorientierung widersprochen werden. Annahmen für eine optimistische Auffassung vom Menschen formulieren zumal die Sonderpädagogiken, z.B. repräsentiert in dem Ansatz „An den Stärken anknüpfen“ (Eggert 1997). Es geht in einer beruflichen Förderpädagogik um Persönlichkeitsentwicklung, um ganzheitliche Entfaltung, um Möglichkeiten des Heranwachsenden, sich neu und anders zu entdecken. Der Jugendliche ist immer auch „Werk seiner selbst“ (Pestalozzi). Versteht man „Selbstentwicklung“ als einen Prozess der Individuierung im Sinne eines Selbstgestaltungs- oder gar „Selbsterfindungsprozesses“ (Richard Rorty), dann käme es darauf an, die Formen, in und an denen gelernt wird, so zu öffnen, dass die Heranwachsenden ihre aktuellen und im Lebensprozess auftretenden Probleme und Aufgaben eigenständig verarbeiten und selber bearbeiten können. Bei dieser Betonung der Selbstentwicklung wird gleichermaßen an den unhintergehbaren Auftrag der Pädagogik angeschlossen, zur Eigenständigkeit, zur Selbständigkeit oder zur Autonomie anzuregen. Hier greifen alteuropäische Pädagogik mit dem Gedanken der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 1987) und jüngere (Erziehungs-) Wissenschaft ineinander, die seit Jean Piaget und mit dem modernen Konstruktivismus die aktive Rolle des lernenden Subjekts betonen. Solche Pädagogik nimmt die Suchbewegungen junger Menschen gerade in der "sensiblen Phase" der Pubertät und Adoleszenz auf und entwickelt Arrangements, in denen Selbstgestaltung und Selbsterfahrung möglich wird.

Damit ist die pädagogische Leitnorm einer solchen Pädagogik bestimmbar: Berufliche Förderpädagogik bezieht sich allererst auf das Individuum und seinen Individuierungsprozess. Dazu nehme ich in sonderpädagogischer Tradition die Kategorie des „Individualisierungsprinzips“ auf (Baudisch 2002), so wie sie schon seit geraumer Zeit auch in der beruflichen Benachteiligtenförderung Eingang gefunden hat (Niedersächsisches Kultusministerium 2003). Über *pädagogische Individualisierung*³ nachdenken heißt u.a.: Anknüpfen an den Lebensprozess des Heranwachsenden oder sich der Komplexität der Entscheidungsfaktoren eines jungen Menschen zu vergewissern. Pädagogische Individualisierung heißt aber auch, sich der persönlichen Ressourcen von Heranwachsenden zu versichern. Hier gibt es vielfältige Verweise zum sozialen Umfeld des zu fördernden Individuums (*Lebenswelten und Milieu, Kap. 5.4.*). Auf jeden Fall wird mit dieser Leitnorm unterstellt, dass Pädagogik zwar dazu beitragen kann, den Heranwachsenden zu fördern und zu entwickeln, es muss aber immer auch eine Pädagogik

³ Unterschieden werden muss dabei von der *soziologischen* Begriffsbestimmung, die ja mit „Individualisierung“ die aktuelle Etappe des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses meint.

der Ermutigung, des Vertrauens, des Zutrauens und der Sachorientierung sein. Vorausgesetzt wird ein sensibles, die eigenen pädagogischen Ansätze differenzierendes Verständnis. Hier gilt gleichermaßen Hartmut von Hentigs Votum: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“.

3.2. Kompetenzfeststellung und Förderplanung

Berufliche Förderung bei Benachteiligten im Sinne des hier entfalteten Verständnisses meint einen Lernansatz, der sich auf das Individuum bezieht – Leitnorm „Individualisierung“. Mithin gilt es, sich bei allen pädagogischen oder didaktischen Überlegungen vorrangig über das Individuum zu verständigen, besser: es gilt, den einzelnen so gut wie möglich kennen zu lernen. Dafür hat sich in der Fachszene der Begriff „Kompetenzfeststellung“ durchgesetzt. Parallele Anschlüsse bieten Begriffe wie „Eignungsfeststellung“, „Potentialanalyse“, „psychosoziale Diagnostik“, etc. Kompetenzfeststellung zielt allererst auf das Erkennen der Potentiale, Kompetenzen und Ressourcen eines benachteiligten Jugendlichen⁴. Damit werden die Verbindungen zum *Menschenbild* (Kap. 3.1.) unmittelbar sichtbar: Das Menschenbild der beruflichen Förderpädagogik unterstellt einerseits eine Entwicklungsoffenheit des heranwachsenden Jugendlichen. Andererseits will und muss eine Benachteiligtenpädagogik – angesichts der Problemlagen der Jugendlichen – gezielte und damit auf das jeweilige Individuum zugeschnittene Unterstützung – „Förderung“ – organisieren. Um Unterstützung zu leisten, muss das Wissen über den jeweiligen Jugendlichen über unsystematische Eindrücke hinaus erweitert werden. Die jungen Menschen in der Jugendberufshilfe oder im Berufsvorbereitungsjahr blicken in der Regel auf Lebensgeschichten mit Problemen, Brüchen, Blockaden, Verhinderungen, Verweigerungen etc. zurück. Eine Kompetenzfeststellung muss diese ansatzweise aufklären – für die den Jugendlichen begleitenden Pädagogen, damit Anregungen nicht vorbei zielen und für den Jugendlichen selbst, damit er Herr seiner Lebensgeschichte und seiner Lebenslage werden kann. Die in der beruflichen Benachteiligtenförderung pädagogisch Tätigen müssen eine Haltung ausbilden, die man mit „Menschenblindheit vermeiden“ bezeichnen könnte (Margalit 1999). Solcherlei (Selbst-)Aufklärung erfolgt immer im Horizont der individuellen Kompetenzen und Potentiale: Was kann der Heranwachsende? Was sind seine Stärken? Woran könnte wie angeknüpft werden? Was müsste noch an Unterstützung gegeben werden, damit sich brachliegende Kompetenzen entfalten können?

Kompetenzfeststellung ist in der Praxis inzwischen untrennbar verschmolzen mit der Kategorie der Förderplanung, ja beide sind aufeinander so verwiesen, dass

⁴ Um eine Analogie zu bemühen: Ist in der Schulpädagogik die didaktische Analyse und die Unterrichtsvorbereitung ihr „Kernstück“, so wäre das in einer beruflichen Förderpädagogik die Kompetenzfeststellung und Förderplanung.

das eine nicht ohne das andere gedacht werden kann. Individuelle Förderplanung bedarf deshalb der Kompetenzfeststellung, weil die – in der Regel mit dem Jugendlichen gemeinsam – verabredete Festlegung auf einen Förderweg nur dann halbwegs pädagogisch sinnvoll vonstatten gehen kann, wenn der individuelle Weg an dem anknüpft, was eine Jugendlerner latent kann oder artikuliert oder signalisiert. Vorgängige oder laufende Kompetenzeinschätzungen fließen daher regelmäßig in den Förderprozess ein. Im Feld solcher Förderplanungen haben sich in der beruflichen Benachteiligtenförderung verschiedenste Verfahrensweisen herausgebildet, die aber allesamt ähnliche Merkmale aufweisen: eine lose aber strukturierte Schrittfolge, Teamarbeit der begleitenden Pädagogen, Mitwirkung des Heranwachsenden, gemeinsame Kontraktbildung über Schritte, Wege und Ziele sowie regelmäßige Überprüfungen der Zielvereinbarungen und Vorgaben (BMBW 2002). Es sind inzwischen komplexe Ansätze entstanden, die beobachtend-qualitative Elemente mit standardisierten Ansätzen verbinden, mustergültig ausgearbeitet im DIA-TRAIN-Modell, das subjektive Bewährung im Assessmentcenter ebenso kennt wie biographisches Verstehen und das Deuten der Selbsteinschätzungen der Jugendlichen durch geschulte Beobachter (Lippegas 2005; in diesem Band). Voraussetzung solcher abgestimmter Vorgehensweisen sind organisationskulturelle Verabredungen (*Organisationskultur, Kap. 3.5.*).

3.3. Curriculum und Didaktik

Mit dieser Kategorie seien Aktivitäten und Konzepte einer beruflichen Förderpädagogik gekennzeichnet, die sich auf inhaltliche Strukturierungen der Angebote, auf die didaktischen Arrangements in den Einrichtungen oder Berufsschulen, auf die methodischen Settings des Unterrichts oder auf den Lernbedarf benachteiligter Jugendlicher beziehen. Die curricular-didaktische Leitnorm würde lauten: Die Lernangebote in der beruflichen Benachteiligtenförderung müssen sich auf wirklich anstehende Entwicklungs- und Handlungsaufgaben im Jugendalter beziehen. Damit wird deutlich gemacht, dass das Prinzip der Individualisierung (*Menschenbild, Kap. 3.1.*) mit seiner Betonung der Selbstentwicklung des jugendlichen Lerners auch in den curricularen Konzepten seinen Niederschlag finden muss. Es wird im Kontext dieser Kategorie zentral darauf ankommen, individuell gestaltete Förderformen von Unterricht und Unterweisung aufzugreifen und zu beschreiben.

Die Kategorie soll mithin dazu beitragen, das Feld der curricular-didaktischen Ansätze im Benachteiligtenbereich zu erfassen und hierzu Gestaltungsperspektiven zu entwickeln. Wenn wir nun über die fachlichen Angebote nachdenken und auf das Individualisierungsprinzip beziehen, dann kommen wir an dem Dilemma von „individueller Entwicklung versus allgemeiner Anforderungen“ nicht vorbei. Wie ist das zu lösen? Berufliche Benachteiligtenförderung bedarf genauso des Rückbezugs zum Lerngegenstand, wie sie den Aspekt der Selbst-

entwicklung nicht auszublenden darf. Daher hieße vom jugendlichen Lerner auszugehen zugespitzt: Wir müssen bei den Jugendlichen in die vorhandenen Blockaden des Lernens, des Erfahrungsverweigerens und des Selbstdefätismus „produktive Inseln“ und exemplarische Erfahrungen setzen. Das ist ein hoher Anspruch an das didaktische Setting in Unterricht und Werkstatt der beruflichen Benachteiligtenförderung. Und er ist weitgehend Utopie.

Ein weiterer Bereich kommt sogleich ins Spiel, der des non-formalen und des informellen Lernens. Hier geht es darum, auch die nichtschulischen und nichtbetrieblichen Lernaktivitäten einzubauen. Gibt es Zertifikate für in informellen Lernprozessen erarbeitete Kompetenzen? Die hier anknüpfende Forschung zum „erfahrungsgeleiteten Lernen“ (Bauer u.a. 2001) bieten hier erste Konkretisierungen. Denn es existieren noch keine Ideen, wie es gelingen kann, das gesamte (und eben: informell erworbene) Kompetenzspektrum eines benachteiligten Jugendlichen zu erschließen und didaktisch fruchtbar zu machen. Und erst recht gibt es keine wie geartete Empirie, die die langfristigen Effekte (im späteren Leben, in seiner Wirksamkeit für die Gesellschaft...) solcher Bildungsanstrengungen des Subjekts und seiner professionellen Anreger erfasst.

In der beruflichen Benachteiligtenförderung werden curricular-didaktische Fragen nur selten systematisch angesprochen. Jedoch gibt es im fachlichen Diskurs einige eher formale Hinweise, vor allem unter dem Stichwort „Modularisierung“ (vgl. Kloas 1997). Förderung benachteiligter Jugendlicher erscheint hier in der Fragestellung, ob nicht Intervalle zwischen Lernen, Leben und Arbeiten, kürzere Lerneinheiten mit einem für einen Jugendlichen überschaubarem Lernprogramm sowie (über-)regional verwertbare Zertifikate nicht sinnvoller seien als die bisherigen Konzepte. Die seitens der Berufspädagogik aufgeworfene Frage eines mit Modularisierung einhergehenden Verlusts des Berufskonzepts ist einleuchtend. Gilt sie jedoch auch für benachteiligte Jugendliche? Diese Frage wird unter dem Stichwort „Beruflichkeit“ aufgegriffen (Kap. 3.6).

3.4. Professionalitätsentwicklung des Fachpersonals

Mit der Kategorie der Professionalitätsentwicklung kommen die in einer beruflichen Förderpädagogik Tätigen ins Spiel. Mit benachteiligten Jugendlichen befassen sich sehr verschiedene Professionsgruppen (Bojanowski 2004; Niemeyer 2004): Berufsschullehrer/innen; Fachpraxislehrer/innen an den Berufsschulen; Sozialpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen an der Berufsschule und bei Einrichtungen freier Träger; betriebliche bzw. praktische Ausbilder/innen; Lehrer/innen für den Stütz- und Förderunterricht; Mitarbeiter/innen mit „Bastelbiografien, mit „bunten Wegen“ oder Doppel- bzw. Mehrfachqualifikationen. Bei den Professionellen sind zudem die Fachkulturen, die Besoldungen, die Professionalisierungsbiographien, die Qualifikationen, die Verhaltensweisen im pädagogischen Vorgehen oder die Selbstverständnisse der jeweiligen Pädagogengruppen

pen different. Bis heute hat sich kein einheitlicher Professionalisierungskern herausgeschält. Für die Herausbildung einer Profession bedarf es aber eines halbwegs einheitlichen Berufsbildes, sodann Formen systematischen Wissensaustausches sowie eines gemeinsam getragenen Identitätskerns (Beck, Brater, Daheim 1980). Jedoch haben wir weder ein Berufsbild oder ein Berufskonzept – etwa ein „Fach- Profi für Benachteiligte“ – noch einen systematisierten Wissenskorpus, der für diese Aufgabe auslegbar wäre, noch ein irgendwie geartetes gemeinsames und krisenfestes Selbstverständnis.

Angesichts dieses heterogenen Personals in der beruflichen Benachteiligtenförderung und angesichts der Zersplitterung in verschiedene Professionen bedarf es eines integriertes Professionalitätskonzepts, bei dem die verschiedenen Kompetenzen der pädagogisch Tätigen möglichst gleichrangig repräsentiert sind. Bei der Entwicklung professionalisierender Konzepte sollte zunächst vom Wissen und Können der Praktiker ausgegangen werden. Die Praktiker der beruflichen Benachteiligtenförderung wissen (oft intuitiv), was benachteiligte Jugendliche brauchen und wie sie pädagogisch gefördert werden müssen. Dieses „verborgene“ Wissen und Können aus der Praxis sollte schon deshalb in eine berufliche Förderpädagogik einwandern, um anschlussfähig an die Praxis zu bleiben. Aber die Praxistheorien sind nicht ausformuliert, sie ist nicht in der pädagogischen Debatte präsent und sie sind nicht systematisiert. Daher bedarf es einiger Festlegungen.

So wäre z.B. einer Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit der in der Benachteiligtenförderung Tätigen notwendig (*Kompetenzfeststellung, Kap. 3.2.*). Beachtung der Selbstentwicklung heißt dann auch eine Antizipation der professionell Tätigen darüber, welchen Lern- und Entwicklungsbedarf der Heranwachsende hat, um daraus das (individuelle) Curriculum „maßzuschneiden“ (*Curriculum und Didaktik, Kap. 3.3.*). Bezogen auf die Professionalisierung von den Pädagogen entsteht so die Notwendigkeit, den Adressaten Verantwortung für ihre Suche zu geben, ja sie ihnen auch zuzumuten, und auch irritierende Versuche auszuhalten, ohne sofort einzugreifen. Professionalität heißt aber auch, sich seines Körpers, seiner Köpersprache bewusst zu sein. Ebenso spielt der Ton, die Sprache, der Umgangsstil eine bedeutende Rolle. Notwendig wird auch eine erhöhte Selbstreflexivität der pädagogisch Tätigen. Was man aus der pädagogischen Tradition lernen kann (z. B. von A. S. Makarenko), ist, dass der Umgang mit den „Schwierigen“ eine spezifische Haltung, eine innere Einstellung der Pädagogen braucht. Unabdingbar sind dabei Selbstreflexionsfähigkeiten, die Entfaltung von Empathie und Distanz sowie die Entwicklung eigener „Handwerkszeuge und Denkwerkzeuge“. Und es bedarf es des persönlich-professionellen Einstimmens auf diese Pädagogik, um innere Festigkeit zu gewinnen, um Rahmen und Grenzen zu setzen, um Aushandlungen und Kontrakte zu schließen, um Humor zu entwickeln, um andere zu fragen und sich selber zur Disposition zu stellen. Gerade diese Anforderungen an den/die Päd-

gogen/in sind erheblich, denn es setzt einen eigenen inneren Selbstbewältigungsprozess und eine immer neu auszutarierende Balance von „Engagiertheit und Distanz“ voraus, wenn man Anstöße zur „produktiven Lebensbewältigung“ geben und dazu beitragen will, dass sich individuelle Problemlagen benachteiligter Jugendlicher in persönliche Stärken umbauen (vgl. Buchholz, Haubner 2005, in diesem Band)

3.5. Organisationskultur: Qualitätsentwicklung - interne Kooperation des Personals

Eine berufliche Förderpädagogik benötigt Aussagen zu ihren organisationellen Realisierungsformen (Enggruber 1989). Dabei muss sie die verschiedenen Bedingungen berücksichtigen: Benachteiligtenförderung findet zum einen statt in schulischen Kontexten, vor allem im BVJ⁵, zum anderen ist hier der gesamte außerschulische Bereich angesprochen, also z. B. Jugendwerkstätten oder die Einrichtungen der Träger der Jugendberufshilfe. Schulische und außerbetriebliche Organisationen sind jedoch völlig unterschiedlich strukturiert, z. B. im Blick auf die finanzielle Absicherung: Während die außerschulischen bzw. außerbetrieblichen Einrichtungen extrem abhängig sind von (zumeist) kurzfristigen Etats der Arbeitsverwaltung, können die Berufsschulen und hier das BVJ auf klare finanzielle, rechtliche und organisatorische Bedingungen zurückgreifen. Es ist das besondere Problem einer beruflichen Förderpädagogik, dass sie den verschiedenen Systemen gerecht werden muss, ohne dass schon eine wie geartete organisatorische Perspektive sichtbar ist (*Experimentelle Produktionsschule, Kap. 4.6.*).

Allerdings lässt sich einheitlich für alle Einrichtungen sagen, dass sie viele unge löste praktische Probleme bei der Betreuung, Beschulung, Förderung und Ausbildung der Zielgruppen haben. Immer noch wird zu wenig auf die Zielgruppen eingegangen, immer noch ist angesichts der Abhängigkeit der Zahl benachteiligter Jugendlicher vom allgemeinen Ausbildungsmarkt Kurzfristigkeit der Planungen gang und gäbe. Als weiteres typisches gemeinsames organisationelles Problem gilt die mangelnde Kooperationskompetenz in den Einrichtungen; Kooperation und Vernetzung der Professionellen ist kein Organisationskulturmerkmal (*Professionalitätsentwicklung, Kap. 3.4.*). Und schließlich bewegen sich unsere Organisationen zu wenig in der Region und schließen sich zu wenig zu losen Netzwerken zusammen (*Netzwerkbildung, Kap 4.4.*).

Auf Basis der bisher entwickelten Bestimmungen mag einsichtig geworden sein, dass sich das Institutionenprofil und der Lernbedarf von Adressaten aufeinander beziehen sollten und dass bestimmten Jugendlichen gezielt ihnen adäquate Qualifikationen zugeordnet werden (*Curriculum und Didaktik, Kap. 3.3.*). Eben-

⁵ und - allerdings schwächer - auch in anderen Schulformen der berufsbildenden Schulwesens.

so scheint einsichtig, dass gerade im dem Gedanken einer Selbstentwicklung des Lerners organisationskulturell die Herausforderung steckt, Räume für Entwicklung zu schaffen; das sind auch Räume, in denen man etwas ausprobieren oder riskieren kann und das meint auch, in denen Fehler so gemacht werden können, dass sie Chancen geben – zum Lernen nämlich – statt Chancen zu verbauen. Wenn eine Organisation Jugendlichen die Chance geben will, neu zu beginnen, dann wird das nur möglich sein, wenn der Rahmen der Einrichtung, bzw. wenn die Kultur der Organisation zweierlei ermöglicht: Klarheit, Sicherheit und gar Geborgenheit zu vermitteln und offen zu sein für die Anstrengungen der Heranwachsenden, sich neue Teilhabemöglichkeiten zu erschließen. Als eine mögliche Vision wäre an differenzierte Trägerstrukturen zu denken, in denen in einzelnen Organisationen das Lernen und Arbeiten in überschaubaren Gemeinschaften stattfindet, ohne dass die Organisation Bezüge zur Welt verliert. – Das alles sind große Herausforderungen an die Organisation und es wird Aufgabe einer beruflichen Förderpädagogik sein, Anregungen zur Verbesserung von institutionellen Bedingungen zu entwickeln. Dabei wird die Gestaltung von Schulkultur und der Organisationsatmosphäre eine entscheidende Rolle zukommen.

3.6. Zum Beruflichkeitsverständnis

Die sechste Grundannahme auf dieser Ebene lautet: Benachteiligte junge Menschen sollen nicht ohne Bezüge zur Beruflichkeit aufwachsen. Damit wird eine Entscheidung getroffen für eine berufspädagogische Vorstrukturierung des Bildungswegs. Mit der Betonung der Beruflichkeit wird darauf aufmerksam gemacht, dass die der Benachteiligtenförderung anvertrauten jungen Menschen eine Basis-Perspektive brauchen – und das ist und bleibt: Tätigkeit, Arbeit oder Beruf. Hier zeigen sich Verbindungen zur politischen Leitidee einer „Ausbildung für Alle“ (*Leitbilder und Basisideen, Kap. 4.2.*), aber auch zum *Menschenbild* (*Kap 3.1.*), in dem das Individuum als konstruktives und tätiges Wesen beschrieben wird. Wenn im Zentrum der Förderung lernbeeinträchtigter und sozialbenachteiligter Jugendlicher das Ziel steht, die Heranwachsenden beruflich zu bilden und damit auch für Erwerbsarbeit zu qualifizieren, dann hat das erhebliche Konsequenzen. Da Erwerbsarbeit gesellschaftlich über die Konstruktion „Beruf“ organisiert ist, hätte eine berufliche Förderpädagogik zunächst einmal einen berufspädagogischen Zugang, ohne damit jedoch andere Ansätze auszuschließen. Dieser Zugang erklärt sich auch aus der Tatsache, dass die überwiegende Zahl (benachteiligter) Jugendlicher weiterhin das Ziel verfolgt, eine Berufsausbildung zu absolvieren oder zumindest einen Arbeitsplatz zu finden. Ausbildung und Arbeitsplatz sind nach wie vor zentrale gesellschaftliche Identitäts- und Selbstdefinitionsangebote (Keupp u.a. 1999).

Allerdings: Angesichts des beobachtbaren „Bröckelns“ des Berufskonzepts (Berufslebensläufe verändern sich, neue Technologien nötigen zum Weiterlernen

und zum Berufswechsel; Betriebe verlangen nach Personen mit Schlüsselkompetenzen; Brater u.a. 1988) nehmen auch in der Benachteiligtenförderung die Anfragen nach Alternativen zu. Es geht darum, neue Formen des Hineinkommens in Tätigkeit, Arbeit und Beruf zu entwickeln und dabei das gesamte Spektrum zwischen Arbeit im informellen Sektor und organisierter Facharbeit im Betrieb im Blick zu halten. Hierzu gibt es wenige Vorbilder für Deutschland oder andere Industrienationen. Und: Es bröckelt nicht nur das Berufskonzept, sondern inzwischen schwindet in großen Schritten die Zuversicht, dass benachteiligten Jugendlichen überhaupt noch eine Integration in einen wie gearteten Arbeitsmarkt gelingt. Immer mehr Fachleute machen darauf aufmerksam, dass Deutschland inzwischen einen großen Sockel unqualifizierter junger Menschen vor sich herschiebt, deren Arbeitsmarktintegration immer ungewisser wird (Solga 2003). Einer beruflichen Förderpädagogik müsste es darum gehen, das Prinzip der Beruflichkeit im Sinne der Subjekte zu vertreten, ohne die Nötigungen der Arbeitsgesellschaft aus den Augen zu verlieren. Mittel- bis langfristig ist an eine offene Berufsentwicklung für Benachteiligte zu denken, die in Verbindung mit einer intelligenten *Kompetenzfeststellung* (Kap. 3.2.) neue und individuelle Perspektiven verschiedenster Wege in Arbeit, Beruf oder Tätigkeit ermöglicht, um auch den schwächeren Mitgliedern der Gesellschaft jegliche Form von „Arbeit“ als Vehikel der Sozialintegration zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche berufsbezogenen Alternativen gesellschaftlich entwickelt worden sind und ob der Bezug auf Beruflichkeit damit noch greift. Entsprechend wird in der Fachszene der Benachteiligtenförderung von einem „Illusionskartell“ gesprochen, das seit Jahren in der Jugend die Illusion gelingender Arbeitsmarktintegration aufrechterhält (vgl. Krafeld 1989; Krafeld 2000; Galuske 1993).

4. Fachliche Diskurse zur Herausbildung einer beruflichen Förderpädagogik

Neben dem „pädagogischen Kern“ einer beruflichen Förderpädagogik gibt es eine zweite Ebene. Hier werden die fachlichen Diskurse erörtert, die für die Konstituierung einer beruflichen Förderpädagogik prägend sind. Es gilt, pädagogisches Denkmaterial zu entfalten, das unmittelbar Einfluss auf die verhandelte Sache einer beruflichen Förderpädagogik nimmt. Diese Sichtung und Strukturierung des Diskursbestands bietet auch Hinweise auf zentrale Probleme. Weiterentwicklungsbedarf wird genauso herausgefordert wie Präzisierung und Operationalisierung.

4.1. Zum Benachteiligtenbegriff und zu den Zielgruppen

Eine wie geartete Erörterung des Umkreises der Benachteiligtenfrage hat mit dem Benachteiligtenbegriff und damit verbunden mit den Zielgruppen zu beginnen, weil kaum etwas in diesem Feld unschärfer zu sein scheint als der Benachteiligtenbegriff selber. Umgekehrt speist eine berufliche Förderpädagogik zweifellos ihre Berechtigung aus der wiederum nicht in Frage zu stellenden Existenz von Jugendlichen, deren Lebens- und Berufsproblem derartig übermächtig sind, dass sie aus allen vorhandenen Rastern herausfallen. Was sind die Zielgruppen der beruflichen Förderpädagogik? In dem kaum lösbaren Versuch nicht extrem diskriminierende Beschreibungen zu finden, hat sich im pädagogischen Raum der Terminus „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ etabliert, der einen besonderen „Bedarf“ an Förderung signalisieren will. Im politischen Sprachgebrauch findet sich seit einiger Zeit der Begriff „Jugendliche mit schlechteren Startchancen“. In dieser Sprechweise wird davon ausgegangen, dass es sich um eine Zielgruppe handelt, die nach längerer oder kürzerer Zeit sich „auf den Weg machen“ würden.

Die Probleme aller Versuche, eine wie geartete Definition zu finden, liegen darin, dass bisher kein entdiskriminierender oder entstigmatisierender Begriff gefunden werden konnte, was angesichts der extrem heterogenen Gruppen kein Wunder ist (Rützel 1995). Die begrifflichen Erscheinungsformen bleiben diffus und werden dem, was Benachteiligung meinen könnte, nicht gerecht. Trotz alledem muss die Tatsache festgehalten werden: Es gibt diese jungen Menschen und begriffliche Unschärfen dürfen nicht vom realen Förderbedarf ablenken. Was wären die Zielgruppen? Bei diesen jungen Menschen handelt es sich z. B. um ausbildungslose Jugendliche oder um verhaltensauffällige bzw. psychisch behinderte Jugendliche. Oft finden wir auch Jugendliche mit Lernproblemen und Lernbehinderungen. Zu den Zielgruppen werden oft auch ausländische Jugendliche gerechnet. Als ein besonderes Problem innerhalb der Zielgruppen haben sich die jugendlichen Migranten erwiesen, für deren Integrationsprobleme bisher wenig kluge Instrumente bestehen. Gerade bei dieser Zielgruppe bedarf es der Überprüfung der bestehenden Konzepte, ohne doch den Anspruch aufgeben, individuell zu fördern. Auch hier muss sich das Menschenbild mit seiner Anfrage an die Interkulturalität bewähren.

In den fachlichen Beiträgen ist das Spektrum der sozial-kulturellen Merkmale benachteiligter Jugendlicher ungeklärt. Auch die entwicklungspsychologischen Merkmale schwieriger Jugendlicher bieten keine einheitliche Klassifizierung, ebenso wenig wie die in der Sonderpädagogik vertretenen Modelle der Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten. Hinzu kommt, dass angesichts der Probleme in der menschlichen Entwicklung inzwischen nicht nur Jugendliche im herkömmlichen Sinn zur Zielgruppe zählen, sondern sich als neue Problemgruppe die Schulverweigerer (= Jüngere ab 13/ 14)

zu etablieren beginnt (Thimm 1998; Gentner 2005, in diesem Band), ein Phänomen, für das das Schulwesen keine Antwort hat – mit der Konsequenz, dass sich plötzlich die berufliche Benachteiligtenförderung damit befassen muss, denn die herkömmlichen schulpädagogischen Methoden greifen nicht mehr und es gibt außerhalb der Beruflichkeit keine Instanz, die fördernde Angebote machen könnte.

4.2. *Strukturierende Leitkonzepten und Basisideen*

Sucht man nach strukturierenden pädagogischen Leitkonzepten und wichtigen Basisideen für eine berufliche Förderpädagogik, dann lassen sich etliche Ansätze und verschiedenste Anregungen ausmachen. Als politische Leitnorm ist allererst an die bildungspolitische Forderung der 80er und frühen 90er Jahre zu erinnern: „Ausbildung für alle“. Dieser einprägsame Leitsatz wurde oft seitens der Politik mit der Bemerkung relativiert, es gehe hierbei nur um solche Jugendliche, die auch ausbildungsfähig und -willig seien. Gleichwohl bleibt diese Leitnorm eine wichtige Orientierung einer beruflichen Förderpädagogik, als hiermit der Anspruch auf Eingliederung in das bestehende Berufs- und Arbeitssystem verdeutlicht wird. Gibt es andere Anknüpfungspunkte und Diskurse?

Sichtet man Konzepte in der Berufspädagogik, dann haben sich hier seit etwa 15 bis 20 Jahren verstärkt Programme durchgesetzt, die die „volle berufliche Handlungsfähigkeit“ in den Mittelpunkt rücken. Die Beispiele für diesen Ansatz sind unübersehbar, wenn man Konzepte wie „selbstgesteuertes Lernen“ (BIBB) oder „Handlungsorientierung“ heranzieht. Es gibt in der Berufspädagogik einen breiten Ideenstrom von Ansätzen, die die Selbsttätigkeit, das Selbstlernen oder das „Lernen an betrieblichen Aufgaben“ in den Mittelpunkt rücken (Brater u. a. 1988). Hier ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an das konstruktivistisch inspirierte *Menschenbild* (Kap. 3.1) aber auch an die Arrangierung eines individualisierten Unterrichts (*Curriculum und Didaktik*, Kap. 3.3.). Desgleichen tendieren Programmatiken zum berufsschulischen Unterricht zu offenen Lernarrangements, zu lernerorientierten Unterrichtsformen und zu einer Relativierung der Führungsfunktion des Lehrers.

Der Diskursbeitrag der Sozialpädagogik bezieht sich z.B. auf die Idee einer „lebensweltorientierten Jugendsozialarbeit“ (Thiersch 2002) in der es darum geht, die Lebensumstände und das Lebensumfeld der Jugendlichen in die pädagogische Konzeptbildung hinein zu nehmen. Dieses erstmalig im 8. Jugendbericht vorgestellte Konzept, das auf ältere Theorieansätze einer phänomenologisch verfahrenenden Sozialwissenschaft zurückgeht, hat inzwischen weit über die Sozialpädagogik hinaus eine breite Rezeption erfahren und wirkt gerade mit dem Gedanken der „Lebensbewältigung“ (Böhnisch 1994) anregend für die aktuelle jugendsoziologische Theoriebildung. In diesem Umkreis artikulierten sich wichtige Anstöße auch für die berufliche Benachteiligtenförderung.

In der Sonderpädagogik wiederum gibt es ein anregendes Konzept: Verbindung von schulischer Förderung mit einer breit ansetzenden „Alltagsbegleitung“ für benachteiligte Jugendliche durch engagierte und verantwortungsvolle Ältere (Hiller 1997; Friedemann, Schroeder 2000; Giest-Warserwa 2000). In diesem Theiestrang käme es darauf an, die Selbsthilfepotentiale in der Gesellschaft durch bewusste Förderung des freiwilligen Engagements zu aktivieren; gleichermaßen gälte, die üblichen Standards der Professionellen in der beruflichen Benachteiligtenförderung über Bord zu werfen zugunsten einer elementaren Laienunterstützung der Jugendlichen.

Geht man von Konzepten in der beruflichen Benachteiligtenförderung aus, dann wäre allererst das sich in den 80er Jahren etablierende Konzept einer „Sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ zu nennen, das im Rahmen des Benachteiligtenprogramms kluge Entscheidungen – für eine Verbindung von Berufs- und Sozialpädagogik – und anregende Vorarbeiten (Projektunterricht, Individualisierungsansatz) vorgelegt hat (vgl. besonders Zielke, Lemke, Popp 1989; Eckert 1999). Dieser Ansatz war für die Ausbildung im Benachteiligtenprogramm insofern folgenreich, als durch die Etablierung von drei Professionsgruppen (Ausbilder, Stützlehrer, Sozialpädagogen) ein interdisziplinärer Ansatz zum Tragen kam. So kann in der Tat eine berufliche Förderpädagogik gut an dem Konzept einer „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ anknüpfen.

4.3. Klärungen zu Übergängen, Karrieremustern und Verbleiben

Die Diskurse in diesem Bereich können überzeugend herausarbeiten, wie sich die Übergänge von der Schule in Arbeit, Tätigkeit und Beruf jenseits der jugendlichen Normalbiographie entwickelt und verändert haben. Unter soziologischem Aspekt zeigen die Studien in der beruflichen Benachteiligtenförderung (vgl. Ratschinski 2005, in diesem Band) – oft repräsentativ –, dass von dramatischen Verschiebungen im Jugendleben benachteiligter Jugendlicher und von gravierenden Brüchen bei den Übergängen auszugehen ist. Weder gelingt einem Großteil benachteiligter Jugendlicher ein Übergang in Ausbildung oder in einen (berufsfach-)schulischen abschlussbezogenen Bildungsgang, noch ist ein Einstieg in ein halbwegs stabiles Arbeitsverhältnis die Regel. Vielmehr ist von maßnahmenkarrierebezogenen und lang andauernden Übergängen sowie von prekären Erwerbsarbeitsverläufen auszugehen. Hier ist der „Förderdschubel“ in den Biographien ablesbar. Solche Prozesse sind „unter der Hand“ gelaufen: Waren es anfangs eher kleine Gruppen benachteiligter Jugendlicher, so sind inzwischen die Übergänge für viele prekär geworden. Die „Labilisierung“ des Übergangs hat aber für Benachteiligte dramatische Auswirkungen: Sie werden offenbar nie in ein normales Erwerbsarbeitsverhältnis einsteigen (*Beruflichkeit, Kap. 3.6.*), sondern müssen ihr zukünftiges Leben darauf einrichten, am Rande der Erwerbsge-

sellschaft in wechselnden Jobs unterzukommen – Ulrich Beck nennt das „brasili-anische Verhältnisse“.

Für benachteiligte Jugendliche gibt es keine „normalen“ Karrieren, keine halbwegs stabilen Übergänge, keine wie geartete Perspektiven auf ein Leben in einem halbwegs erwerbsarbeitsbezogenen gesellschaftlichen Korridor. Damit erklären sich die Anfragen an eine berufliche Förderpädagogik: Wenn stabile Integrationen nicht mehr möglich sind, auf was soll dann vorbereitet werden? Können solche Forschungsergebnisse curriculare Strukturen und Dimensionen jugendlicher Kompetenzentfaltung beeinflussen? Hier zeigt sich das komplexe Bedingungsgefüge einer beruflichen Förderpädagogik. Vor dem Hintergrund anthropologischer Annahmen zur Entwicklungsfähigkeit des Menschen (*Menschenbild, Kap. 3.1.*) aber auch im Lichte der europäischen Bildungstradition kann Pädagogik nicht darauf verzichten, Autonomie anzustreben. Für benachteiligte Jugendliche hieße das, auch in Gewissheit prekärer Erwerbsarbeit „volle berufliche Handlungsfähigkeit“ anzuregen, um die Grundausstattung des Individuums – auch gegen aktuelle Nötigungen der Gesellschaft oder des Arbeitsmarktes – zu vervollkommen.

4.4. Regionale Kooperationen und Netzwerke

Eine wie geartete Beschreibung zu diesem Handlungsfeld muss mit dem Hinweis auf seine Zersplitterung beginnen, im Fachjargon zugespitzt auf den Begriff des „Maßnahmedschungels“. Hieran soll deutlich werden: Die Landschaft der Benachteiligtenförderung ist extrem zersplittert und inzwischen auch für Eingeweihte nur mühsam zu durchschauen. Benachteiligte junge Menschen treffen bei ihrem Versuch eines beruflichen Bildungswegs auf eine unüberschaubare Fülle von Maßnahmen und Institutionen. Die Angebote sind zu wenig transparent, nicht koordiniert, nicht aufeinander aufbauend. Für benachteiligte Jugendliche ist also ein undurchschaubares System entstanden. In Deutschland sind die jugendpädagogischen Institutionen nicht vom Jugendalter her gedacht oder gar aufgebaut. Benachteiligtenförderung ist kein geplantes System, sondern sie ist eher zufällig entstanden, je nach gesellschaftlichen Problemlagen. Offenbar haben sich seit der institutionellen Verfestigung von Jugendhilfe und Schule in den 20er des vorigen Jahrhunderts die Konkurrenz der Bereiche und ihre wechselseitige Ignoranz nicht grundlegend verändert. Umgekehrt war nicht möglich, aus der Quasi-Konkurrenz der Bereiche eine produktive Arbeitsteilung zu entwickeln. Längst hat die Arbeitsagentur mit ihrer Finanzierungskraft eine wichtige und völlig eigenständige Definitionsmacht in der Benachteiligtenförderung gewonnen. Angesichts der immer noch steigenden Zahlen benachteiligter Jugendlicher wird zudem deutlich: Die berufliche Benachteiligtenförderung ist längst kein temporäres Sonderproblem im deutschen Berufsbildungssystem, sondern sie wird auch zukünftig auf einem etwa gleichbleibendem bzw. noch ansteigendem Niveau zur Realität der deutschen Berufsbildung gehören.

Angesichts solcher drängenden Zukunftsfragen wirkt die Benachteiligtenförderung „schlecht aufgestellt“: Vor allem auf regionaler Ebene kooperieren die Einrichtungen der Benachteiligtenförderung als Teile des „Dschungels“ viel zu wenig miteinander. Man empfindet sich nicht als Teilelement eines Gesamtsystems. Es gibt auch kein übergreifendes pädagogisch verantwortetes systematisches Förderkonzept für die Jugendlichen. Weiterhin bestehen tiefe Diskrepanzen in den auszubildenden bzw. betreuenden Personen, ihren Qualifikationen und ihren Lebenswegen. Gleichmaßen gibt es tiefe Unterschiede in den Fachkulturen, im Professionsverständnis, etc. (*Professionalitätsentwicklung, Kap. 3.4.*). Der Fachdiskurs fordert seit Jahren, zumindest auf der regionalen Ebene die Kooperationen zwischen den Einrichtungen zu verstärken (Münder u. a. 2000). Aber es gibt nur wenige Regionen, in denen regionale Netzwerke zwischen verschiedenen Einrichtungen geschaffen wurden. „Zersplitterte Landschaft“ und „unsystematische Förderung“ heißt damit: Die sowieso schon schwierige Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentfaltung benachteiligter Heranwachsender finden unter nochmals erschwerten institutionellen Bedingungen statt.

Eine regionale Betrachtungsweise kann helfen, die mittel- bis langfristigen Folgewirkungen mangelnder Kooperation zu thematisieren (Weber 2001). Ungünstiges soziales Klima in einer Region kann erhebliche regionalökonomische und regionalkulturelle Auswirkungen haben. Es ist ja nicht unbekannt, dass hohe Arbeitslosigkeit auch „lokale Depression“ erzeugen kann und eine Region über den ökonomischen Wandel hinaus in den einen Abwärtsstrudel reißen kann. Und ein ungünstiges soziales Klima kann zu erhöhter Kriminalität oder zu „marodierenden Banden“ (Enzensberger) führen, was als Verlust regionaler Lebensqualität gewertet werden kann.

4.5. Zur Herausbildung eines „Parallelsystems“ beruflicher Benachteiligtenförderung

Eine Erörterung dieses Themas muss bei den Debatten einsetzen, die die historische Frage einer Beschulung und Unterstützung der „Ungelernten“ im 19. Jahrhundert auf die Tagesordnung setzten. Hierzu haben Horst Biermann und Martin Kipp mustergültig die Quellen gesichtet und herausgegeben (Kipp, Biermann 1989). Die Herausbildung einer beruflichen Benachteiligtenförderung ist zum einen auf die Aktivitäten zur Beschulung der „Schwierigen“ in der der Fortbildungs- oder Sonntagsschule zurückzuführen; hier entwickelte man einen Blick auf die Problematik solcher Jugendlicher. Zum zweiten kamen im ausgehenden 19. Jahrhundert Anstöße von der preußischen Anstaltserziehung, als es darum ging, kriminell gewordene Jugendliche mittels „Arbeit“ zu disziplinieren. Von sozialpädagogischer Seite ist auf zum dritten an die integrationspädagogische Traditionslinie eines „Rauhen Hauses“ oder der Armenfürsorge zu erinnern. Ging es hier allemal um praktische Konzepte unmittelbarer Hilfe für „gefallene“ oder „randständige“ Jugendliche, so formierten sich in den 20er Jahren des vorigen

Jahrhunderts erste wichtige fachliche Diskurse. Im Anschluss an reformpädagogische Ideen und bestärkt durch eine selbstbewusste Sozialpädagogik entstehen interessante berufspädagogische Ansätze. Die Veränderungen in der Arbeitswelt nötigten zu berufspädagogischem Nachdenken und zu ersten Festlegungen über berufliche Anforderungen und Aufgaben der Nachwachsenden, ohne dass aber über Ideen und Konzepte hinaus Realisierungen zu verzeichnen wären (vgl. Kipp 2000).

Über die Einstellung zu Benachteiligten in der Nazi-Zeit ist wenig bekannt. Allerdings ist unser Verständnis durch die Ereignisse grundlegend geprägt. So ist für die Entfaltung eines eigenen Verständnisses die brutale Instrumentalisierung von „Arbeit“ entscheidend. In den Konzentrationslagern wurden in tiefer Menschenverachtung hunderttausende Menschen durch Arbeit vernichtet. Diese grausame Tatsache kann einem Verständnis von Arbeit nicht äußerlich bleiben. Auch die Tatsache der Ermordung („Euthanasie“) hunderttausender behinderter Menschen hat bis heute unsere Einstellung geprägt. Besonders die Sonderpädagogik hat sich mit der nationalsozialistischen „Vernichtung unwerten Lebens“ intensiv auseinandergesetzt. Auch die Berufspädagogik hat inzwischen erhellende Beiträge geliefert (Kipp, Miller-Kipp 1990).

Als wichtiger Anstoß für die (bundes-)deutsche Entwicklung einer beruflichen Benachteiligtenförderung gilt die Jugendsozialarbeit in den 50er Jahren, die die „Berufs- und Wohnungsnot“ junger Menschen der Nachkriegszeit unkonventionell aufgriff und mit Jugendwohnen, Jugendwerkstätten und verschiedenen ambulanten Hilfen Unterstützung leistete. Diese eher sozialpädagogisch inspirierten Programme werden dann in der bundesdeutschen Vollbeschäftigungsphase weniger genutzt, bleiben aber institutionell grundsätzlich erhalten (Breuer 2002). Parallel formieren sich – um den Berufspädagogen Heinrich Abel - grundsätzliche Debatten über die weiterhin virulente Frage der Ungelernten in der Berufsschule. Denn auch in den 50er und 60er Jahren gab es eine gewichtige Anzahl Jugendlicher ohne Ausbildungsvertrag („Jungarbeiter“), für die formal die Berufsschule zuständig war, ihnen aber nur mit einem Tag formaler Beschulung zur Abdeckung der Berufsschulpflicht ein unglückliches Angebot machen konnte („Jungarbeiterklassen“). Ende der 60er Jahre etabliert sich mit der Ausformulierung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) die Auffassung einer Verpflichtung der – damals so genannten – Bundesanstalt für Arbeit bzw. der örtlichen Arbeitsämter auf eine aktive Arbeitsmarktpolitik. Das war die Geburtsstunde der sog. berufsvorbereitenden Maßnahmen mit ihrer immer bunter werdenden Palette von „Grundausbildungs-„ oder „Förderlehrgängen“ (G- oder F-Lehrgänge). Ursprünglich für Überbrückungen aktueller Arbeitsmarktintegrationsprobleme konzipiert, entwickelten sich diese Lehrgänge allmählich zu einem eigenständigen Instrument der „Versorgung“ Jugendlicher. Angesichts steigender Zahlen arbeitsloser Jugendlicher und der berufspädagogisch unhaltbaren Beschulung in den „Jungarbeiterklassen“ konstituierte sich parallel zu den

angedeuteten Entwicklungen seitens der Berufsschule die neue Schulform BVJ (und BGJ), um die Ausbildungskrise in den 70er und 80er Jahren zu mindern. Auch diese Schulform wuchs erst langsam und im Bewusstsein einer Übergangslösung. Heute ist sie jedoch unverzichtbarer Teil eines Systems der Betreuung Benachteiligter. Einen weiteren wichtigen Lösungsansatz zur Minderung des Problems einer Arbeitsmarktintegration der Jugend bildet das Benachteiligtenprogramm des Bundes, das 1980 aufgelegt wurde.

Man erkennt ein zugrunde liegendes Strukturmuster: Gesellschaftliche Akteure aus verschiedenen Instanzen greifen angesichts aktueller Probleme der Jugend zu Hilfsinstrumenten und Förderprogrammen; dies aber jeweils in dem eigenen Sektor, ohne Abstimmung oder gar in Konsultation mit anderen Akteuren. Immer ging es um aktuelle Krisenbewältigung oder um die Aktivierung von Partialpolitiken (Braun 2002). Hier liegen die tragischen Wurzeln einer verfehlten Benachteiligtenpolitik: Die verantwortlichen Akteure handelten in bester Absicht, aktivierten finanzielle, kulturelle und soziale Ressourcen, um dem Aktualitätsdruck etwas entgegenzusetzen. Keiner der Akteure konnte ahnen, dass berufliche Benachteiligtenförderung zu einer staatliche Daueraufgabe werden würde.

4.6. „Experimentelle Produktionsschule“

Fasst man die bisher entfalteten Gedankenlinien zu einer beruflichen Förderpädagogik zusammen, so bleibt der Ertrag unbefriedigend, weil die bisherigen Ansätze unzusammenhängend sind. Eine berufliche Förderpädagogik bräuchte ein „Modell“, einen „Prototyp“ von einer Einrichtung, besser: eine Vision einer Einrichtung, die so noch nicht existiert, die aber eine gewisse Chance hätte, als das Benachteiligteneinrichtungs- Modell Vorbildcharakter zu gewinnen. Diese utopische und dennoch nicht unrealistische Organisation sei hier versuchsweise mit dem Begriff der „Experimentellen Produktionsschule“ umschrieben.

Warum dieser Begriff? Zweifellos stellen in der Fachszene die dänischen Produktionsschulen ein gewisses Vorbild dar. Deshalb sei vorgeschlagen, diese Einrichtungen und ihre „pädagogische Philosophie“ hilfsweise zu einer Leitnorm heranzuziehen⁶. Die dänischen Produktionsschulen bieten fruchtbares Anschauungsmaterial, aus dem heraus sich Eindrücke bilden könnten, wie eine idealtypische Benachteiligteneinrichtung funktionieren könnte. Und wenn ich von einer „experimentellen“ Produktionsschule spreche, dann deshalb, um den un abgeschlossenen Charakter dieses Ansatzes hervorzuheben (vgl. z.B. Wiemann 1978; Rapp 2004). Produktionsschulen gibt es in vielfacher Ausrichtung, und mir wird immer wieder bestätigt, was ich 1995 in einem Handbuchartikel notierte: „In

⁶ Modelle aus anderen Ländern können nicht verabsolutiert werden, weil sie auf spezifischen kulturellen Mentalitäten fußen. Dennoch ist die Chance noch längst nicht ausgelotet, was Anknüpfung an internationale Ansätze heißen könnte.

kaum einem pädagogischen Konzept sind so viele verschiedene Einflüsse nachweisbar wie in dem Gedanken und den Realisierungsansätzen der Produktionsschule“ (Bojanowski 1996). Der Begriff „Experimentelle Produktionsschule“ soll dazu beitragen, eine konsistente pädagogische Organisation für benachteiligte Jugendliche zu entwickeln. Dann wird letztlich nicht mehr der Name den Ausschlag geben, sondern das Konzept selber.

5. Gesellschaftliche Wirkfaktoren auf eine berufliche Förderpädagogik

Es gibt massive gesellschaftliche Einflussfaktoren, die in eine berufliche Förderpädagogik hineinwirken. Der folgende Teil will anhand von sechs Kategorien diese zentralen Rahmenbedingungen umreißen. Hatte das vorige Kapitel gezeigt, wie fachlichen Diskurse, empirische Ergebnisse und Problembeschreibungen zur Entwicklung einer eigenständigen Fachlichkeit diese Feldes beigetragen haben, so muss sich hier nun erweisen, ob es gelingen kann, die gesellschaftlichen Kontexte so zu erhellen, dass sie zur Selbstaufklärung beitragen und Lösungsmöglichkeiten stützen.

5.1. *Gesellschaftliche Exklusion und Desintegration*

Vergewissert man sich der sozialen und soziologischen Problematik einer beruflichen Förderpädagogik, dann werden Fragen von Exklusion und Desintegration benachteiligter Jugendlicher virulent. Konnte z. B. eine ältere Jugendsoziologie noch mit der Formel „Selbstausbürgerung und Integration“ die Spannung jugendlichen Protestverhaltens mit gesellschaftlicher Eingliederungsnotwendigkeit balancieren (Baacke 1979), so muss heute konstatiert werden, dass die (Re-)Integrationschancen eines großen Teils der Jugend im Sinken begriffen sind (Heitmeyer 1996). Als eindeutig beobachtbare Tendenz fällt die verstärkte Exklusion aus dem Arbeitsmarkt auf: Allein das Gewicht der großen Zahl, der Jahr um Jahr wachsenden Anzahl junger Menschen ohne Ausbildung, ohne Arbeit und ohne Perspektive verweist darauf, dass systematisch der Integrationsmodus einer „Vergesellschaftung durch Arbeit“ bröckelt. Damit geht einer beruflichen Förderpädagogik gleichsam die curriculare Grundorientierung auf Beruf und Erwerbsarbeit verloren (*Beruflichkeit, Kap. 3.3.*). Inzwischen findet auch eine Exklusion aus dem Bildungswesen statt. Berufsbildungsberichte, statistische Befunde und empirische Studien zur Benachteiligung zeigen: Werden nicht die pädagogischen und administrativen Anstrengungen verstärkt, fällt ein gewichtiger Teil der 15-20jährigen (bis zu 20% eines Altersjahrgangs) aus der Welt der Bildung und des Kompetenzerwerbs heraus. Solche bildungssoziologischen Probleme sind aber für eine (deutsche) Wissensgesellschaft, die sich mit einer globalen Neuaufstellung des Erdballs konfrontiert sieht, ein unhaltbarer Zustand.

Denn der Umbau der deutschen und europäischen Industriegesellschaften zu wissensintensiven Arbeitsgesellschaften erfordert einen neuen „Arbeitnehmer-typus“, einen mitdenkenden und aktiven Mitarbeiter (vgl. Börchers, Rütters 2005; Straßer 2005; Tärre 2005; alle in diesem Band). Benachteiligte Jugendliche haben kaum noch Chancen, in diese sich dynamisierende Wissensgesellschaft einzusteigen.

Neben solchen Exklusionstendenzen lassen sich Desintegrationsprozesse beobachten. In einer immer „ungleicher“ werdenden Gesellschaft sind benachteiligte Jugendliche besonders chancenlos, weil sie nicht nur aus den Optionen gesellschaftlicher Integration herausfallen, sondern weil sie ohne Zukunftsperspektiven auf den Schattenseiten der sich modernisierenden Gesellschaft leben werden: Diese jungen Menschen sind nicht nur „bildungsarm“ (Allmendinger, Leibfried 2002) sondern auch materiell arm. Auch wenn gemäß der These des „Fahrstuhleffekts“ die Menschen in Deutschland faktisch wohlhabender geworden sind, so haben sich doch auch die Armutslagen verschärft. Benachteiligte Jugendliche werden es niemals schaffen, diesem Desintegrationsmechanismus zu entgehen. Und damit verschärft sich die Problemlage: Was können junge Menschen eigentlich machen, die nichts Vernünftiges gelernt haben, für die es keine angemessenen Arbeitsangebote gibt und die sich dann zwischen staatlicher Alimentation und Subsistenzwirtschaft durchschlängeln müssen? Ihre Perspektiven im derzeitigen Arbeits- und Berufssystem sind vollständig ausgedünnt; entsprechend kann die Gesellschaft nicht davon ausgehen, dass auch dieser Teil der Jugend sich schon „irgendwie“ einfügen wird.

Solche Probleme betreffen eine berufliche Förderpädagogik deswegen unmittelbar, weil es um Antworten darum geht, wie und ob Pädagogik im Jugendalter diese Fragen überhaupt noch folgenreich thematisieren kann. Exklusion und Desintegration sind gesellschaftliche Dauerthemen – und schon deswegen müssen sie als Themen dem Korpus einer beruflichen Förderpädagogik zugehören.

5.2. *Rechtlich-administrative Rahmenregelungen*

Der Blick in die Rechtssituation der beruflichen Benachteiligtenförderung verrät, welche Anstrengungen nötig wären, um hier Klarheit und Transparenz sowie ein einheitliches Fundament zu schaffen. Es gibt in der beruflichen Benachteiligtenförderung faktisch keine organisierenden Anknüpfungspunkte für eine Systematisierung der rechtlichen Basis. Vielmehr muss eine berufliche Förderpädagogik verschiedenste Rechtsbereiche einbeziehen, die aber weder miteinander interagieren noch sich auch nur tentativ aufeinander beziehen lassen. Zudem gibt es rechtssystematisch keine Vorrangigkeit bestimmter Rechtsteile.

Um die Zersplitterung anzudeuten: Für den Bereich der Jugendsozialarbeit fühlt man sich dem Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII; das ehemalige Kinder- und Ju-

gendhilfe-Gesetz KJHG) verpflichtet. Demgegenüber fußen andere Maßnahmen auf den Verordnungen der Bundesagentur für Arbeit oder dem SGB III (dem ehemaligen Arbeitsförderungsgesetz AFG). Hinzu kommen dann weitere Bestimmungen z. B. aus dem Reha-Bereich, der Arbeitsstättenverordnung oder dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), ganz zu schweigen von den 16 länderspezifischen Regelungen für die Berufsschulen. Angesichts der Berufsförmigkeit von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung muss gleichermaßen daran gedacht werden, dass neben dem die betriebliche Seite ordnende BbIG auch arbeits- und tarifrechtliche Bedingungen Einfluss nehmen. Besonders kompliziert wird es dann, wenn die sog. 48er Berufe, die „Werker- und Helferberufe“ in den Blick kommen: Hier gelten kammer-spezifische Regelungen, so dass inzwischen eine „Grauzone“ regional-spezifischer Benachteiligten- (und Behinderten-) Berufe entstanden ist. Und Neuentwicklungen sind auch anzutreffen: Ein gewichtiger Versuch des Bundesgesetzgebers war es, mit den neuen § 50a ff BBiG zur Berufsausbildungsvorbereitung die (außerschulische) Berufsvorbereitung neu ordnen. Hier entstehen neue Strukturen für die berufliche Benachteiligtenförderung, ohne dass jedoch systematische Anchlüsse an andere Gesetze zu erkennen sind.

Vor diesem Hintergrund sind die rechtlichen Gestaltungsoptionen für ein „Zielsystem berufliche Benachteiligtenförderung“ noch sehr vage. Um nachhaltig Klarheit und Verständlichkeit für die betroffenen Jugendlichen zu schaffen, bedarf es einheitlicher und stabiler Rechtsgrundlagen. Es müssten Möglichkeiten für ein länderübergreifendes Benachteiligtengesetz gefunden werden. Wäre es nicht ein sinnvoller Vorschlag, mittelfristig so etwas wie ein „Sozialgesetzbuch Benachteiligung“ zu schreiben, in dem die verschiedensten Gesetze zusammengeführt und vereinheitlicht werden, und in dem eine einheitliche Grundlage für Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und Beschäftigung benachteiligter Jugendlicher geschaffen wird (Schierholz 2001)?

5.3. Finanzielle Transfers – makroökonomische Faktoren

Ähnlich wie bei der uneinheitlichen Rechtssituation sind bei der Finanzierung der beruflichen Benachteiligtenförderung große Probleme zu beobachten: Sie ist zersplittert, extrem unübersichtlich, partiell unterfinanziert und nicht nachhaltig. Zudem sind m. W. die verschiedensten Finanzströme bisher weder volkswirtschaftlich angemessen dargestellt noch ökonomisch erforscht.

Zersplittert. Bund, Länder und Gemeinden beteiligen sich an der Finanzierung des Sektors auf völlig verschiedene Weise und in sehr differierender Intensität. Selbst Fachleute oder Insider kennen nicht alle Fördermöglichkeiten, geschweige denn die dahinterliegende Systematik (die sich auch nur historisch erklären lässt). *Unübersichtlich.* Bedingt durch die Zersplitterung der Finanzierungsquellen ist nicht zu überschauen, welche Aufbringungen wofür in Anschlag

gebracht werden. Niemand vermag seriös zu sagen, woher das Geld kommt und wohin es mit welcher Effektivität fließt. *Partiell unterfinanziert*. Die berufliche Benachteiligtenförderung ist angesichts der drängenden gesellschaftlichen Probleme unterausgestattet. Hier trifft man auf ein Dilemma: Allein die Forderung nach mehr Geld ist angesichts der Lage der öffentlichen Haushalte nur dann sinnvoll, wenn man eine weiterführende Perspektive für eine gesellschaftliche und berufliche Integration der benachteiligten Jugendlichen hat. Umkehrt gibt es in solch einem finanziellen Wildwuchs („Förderdschunzel“) natürlich auch „Effizienzreserven“: nicht alles was in der beruflichen Benachteiligtenförderung ausgegeben wird, wird auch sinnvoll ausgegeben. Daher nutzen keine Klagen über die obwaltende Unterfinanzierung, sondern nur nüchterne Bestandsaufnahmen und Evaluationen. *Nicht nachhaltig*. Die gesamte außerschulische und außerbetriebliche berufliche Bildung lebt von kurzzeitigen Finanzierungen. Nur für das schulische Berufsvorbereitungsjahr gibt es eine Kontinuität der Förderung (Lehrergehälter etc., s. u.).

Insgesamt wird die finanziell-quantitative Dimension des Sektors in der Öffentlichkeit und der Wissenschaft nicht angemessen verdeutlicht. Politik und fachliche Akteure haben kein Bild davon, was finanziell in diesem Bereich geschieht und was notwendig wäre. Und schließlich fehlt es an solider Empirie. Es gibt m. W. keine makroökonomischen Untersuchungen, in denen auch nur eines der hier aufgeworfenen Probleme behandelt worden wäre. Auch aus internationalen Kontexten sind mir keine empirischen Ergebnisse bekannt. Hier besteht erheblicher Forschungsbedarf.

5.4. Lebenswelten und Milieus

Die Jugendlichen in der beruflichen Benachteiligtenförderung kommen zumeist aus bestimmten soziologisch abgrenzbaren Milieus und Lebenswelten. „Milieu“ will als soziologische Kategorie präzise den Ort oder die soziale Herkunft benachteiligter Jugendlicher herausarbeiten. „Lebenswelt“ kann auf Phänomene und allgemeine Strukturen der Lebenssituationen der Jugendlichen aufmerksam machen. Für eine berufliche Förderpädagogik werden diese Kategorien deshalb wichtig, weil sie entscheidende Bedingungsfaktoren für die Zielgruppen bilden.

Studien zur Stadtforschung haben die Problematik *regionaler Disparitäten* klargemacht (Kraheck 2004): Typische Beispiele sind „Risikogebiete“, in denen sich die Lebens- und Teilhabechancen minimieren, etwa Unterschichtviertel mit hohem Ausländeranteil, die genauso ein kinderfeindliches oder ungesundes Wohnumfeld entfalten können wie Gegenden mit schlechter Infrastruktur, die Aggression und Vandalismus oder auch Depression und dumpfe Gleichgültigkeit hervorrufen. Mit depressiven Stadtteilen wäre z. B. an suburbs mit hoher Arbeitslosigkeit und entsprechend schlechter Stimmung zu denken; umgekehrt gibt es aggressive Stadtgegenden mit Straßenbanden oder hohen Kriminalitäts-

raten. Die Frage der regionalen Disparitäten verweisen auf die besondere Problematik der *Migrantenmilieus*. In jüngerer Zeit wird die Frage drängender, wie man die Tendenz von jugendlichen Migranten zu verstärkter Abschottung durchbrechen kann. Weiterhin muss über *ländliche Milieus* von Jugendlichen nachgedacht werden (vgl. Koch 2005; in diesem Band).

Jugendsoziologie kann zeigen, dass sich (zumal benachteiligte) Jugendliche in einem *regionalen Nahraum* bewegen, der ihre Erfahrungen und Erlebnisse prägt. Diese Lebenswelt ist ihnen zwar zugänglich, verweist aber auf das Problem der Erfahrungseinengung. Mit *Lebensweltorientierung* wird ein verändertes Verständnis der Problemlagen junger Menschen angesprochen: Es geht nicht um das „abweichende Verhalten“ des Jugendlichen, sondern um die Probleme des Jugendlichen in seinem sozialen Eingebettetheitsein in sozialstrukturelle Bedingungen. Der Einbezug des sozialen Umfeldes – der Lebenswelt – bei Problemen wird analytisch und praktisch notwendig. Dies bedeutet ein verstärktes Eingehen auf die örtlichen Problemlagen Heranwachsender (*Regionale Netzwerke und Kooperationen*, Kap. 4.4). Besonders die Begrifflichkeit der „Lebensweltorientierung“ verweist als bedeutsame sozialpädagogische Leitidee auf das professionelle Handeln. Soziale Arbeit oder Benachteiligtenförderung wird zu der Instanz, die die *Selbsthilfepotentiale* stärken kann und die die Entwicklung regionaler Unterstützungssysteme voran treibt. Berufliche Förderpädagogik muss sich dieser Kategorien vergewissern, wenn sie Hilfen zu Lebensbewältigung anregen und das pädagogische Medium berufsbezogenen Lernens fruchtbar machen will.

5.5. Politische Steuerung – fehlende öffentliche Aufmerksamkeit

Wenn es richtig ist, dass unsere Gesellschaft und ihre verantwortlichen Akteure die Exklusion benachteiligter Jugendlicher ebenso hinnehmen wie die unzureichende Rechtslage, die Zersplitterung der finanziellen Transfers oder die regionalen Disparitäten, wenn wir alle also den Skandal einer Abkoppelung eines Fünftels junger Leute weiterhin hinnehmen, dann ist der Gesamtstaat gefragt. Offenkundig sind wir an die Grenze eines „naturwüchsigen“ Umganges mit benachteiligten Menschen gelangt. Daher meine These: Ohne erhebliche gesamtstaatliche Anstrengungen wird die gesellschaftliche Integration solcher Zielgruppen immer prekärer werden und sogar ein erhebliches latentes Anomiepotential darstellen („*Exklusion*“, Kap. 5.1.). Denn es geht auch darum, ob wir alle bereit sind, die langfristigen psychosozialen und ökonomischen „Folgekosten“ zu tragen. Angesichts dieser seit Jahren drängenden Problematik überrascht die fehlende politische Steuerung für diesen Bereich. Man geht von den historisch gewachsenen Tatsachen aus, ohne Gestaltungsideen entwickelt zu haben („*Parallelsystem*“, Kap. 4.5). Dies mag auch mit der bekannten „Pfadabhängigkeit“ des deutschen Sozialstaats zusammenhängen, der nicht so einfach umgesteuert werden kann (Metzler 2003). Eine auf Nachhaltigkeit angelegte

Sozial- und Bildungspolitik ist nicht möglich ohne eine Bündelung der administrativen Ressourcen (Bojanowski, Mutschall, Reschke 2005; in diesem Band). Solange dieser Bereich politisch unterkomplex verwaltet wird und es im Spannungsfeld divergierender Einflussphären nicht gelingt, eine Steuerungsinstanz zu finden, die sich für benachteiligte Jugendliche verantwortlich fühlt, hat man es mit einem „Staatsversagen“ zu tun.

Benachteiligte Jugendliche sind kein vorrangiges Thema in der Bildungspolitik (oder in den Wissenschaften: „*Wissensmanagement*“, Kap. 5.6.), - und sie bekommen auch keinerlei Aufmerksamkeit. Offenbar hat sich die Öffentlichkeit mit der „organisierten Verantwortungslosigkeit“ in diesem Sektor abgefunden. Zwar gibt es eine Fülle von politischen Verlautbarungen oder einschlägigen Bekundungen aus der Fachszene. Aber es fehlt eine einheitlich auftretende „Lobby“ für die Benachteiligten oder überhaupt die Professionalisierung fördernde Fachverbände und Interessengruppen, die jeweils über die eigenen Interessen hinaus denken. Vielleicht bietet das neu gegründete „Forum Jugendsozialarbeit“, das die jugend- und bildungspolitische Öffentlichkeit ansprechen will, einen Ansatzpunkt. Angesichts der schwachen fachpolitischen Repräsentation bedarf es mehr publizistischer Aufmerksamkeit für die berufliche Benachteiligtenförderung. Und schließlich: Es geht um eine gesellschaftliche, um eine öffentliche Verantwortung für Bildung und Berufsausbildung dieser Zielgruppe. Die daraus resultierenden Konsequenzen müssen letztlich als eine Reform im Rahmen einer größeren deutschen Bildungsreform diskutiert und gestaltet werden.

5.6. „Wissensmanagement“

Wenn zum Abschluss dieser Bedingungsanalyse das Problemfeld „Wissensmanagement“ auftaucht, dann deshalb, weil es zwischen den verschiedenen Wissenschaften und Wissensformen, die für die Entwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung und einer beruflichen Förderpädagogik notwendig sind, kaum Berührungspunkte gibt. Eine berufliche Förderpädagogik hat damit ähnliche Probleme mit ihrem Wissensmanagement wie viele Pädagogiken. In diesem Sektor gibt es keine wie geartete systematische Erzeugung wissenschaftlichen Wissens (*Wissensproduktion*), keine breiter gespannten und leicht abrufbaren *Wissensdokumentationen*, keinen halbwegs organisierten *Transfer* wissenschaftlichen Wissens in die Praxis der Einrichtungen und Berufsschulen, keine Beobachtung darüber, ob und wie wissenschaftliches Wissen in der Praxis eingesetzt, umgesetzt oder verwendet wird (*Wissensverwendung*) und keine Ideen darüber, wie mögliche Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis systematisch in den Wissenskorpus *zurückfließen* und dort wiederum für weitere Erfahrungszugewinne genutzt werden könnten.

Da es für eine förderpädagogische Entwicklung und Forschung keine gemeinsamen pädagogischen Disziplinen gibt, fehlen nicht nur eine „pädagogische

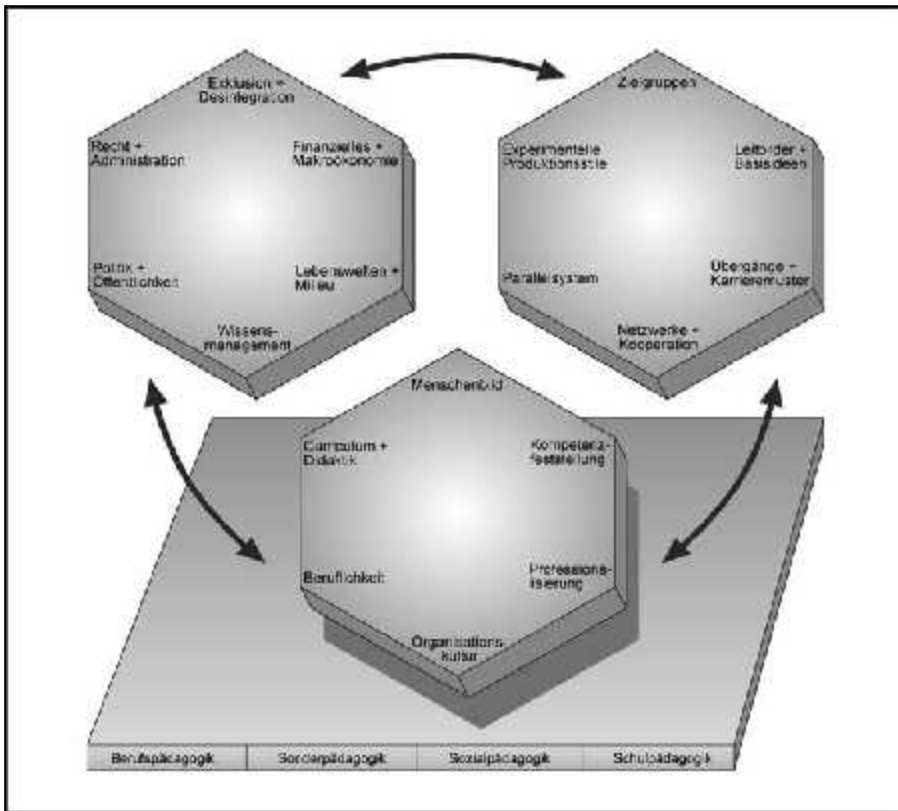
Zuständigkeit“, sondern auch eine entsprechende wissenschaftliche Infrastruktur, etwa in Form von Lehrstühlen, staatlich unterstützten Forschungseinrichtungen, etc. Vor diesem Hintergrund konnte unsere Sichtung der Forschungslandschaft eher Desiderata benennen (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski 2005; in diesem Band). Auch in der Erziehungswissenschaft ist der fachliche Austausch zwischen den differentiellen Pädagogiken höchst unzulänglich (vgl. Kap. 2.). Für die wissenschaftliche Entfaltung einer Pädagogik der Benachteiligten signalisieren einige innerwissenschaftliche Diskurse der Pädagogiken Entwicklungsnotwendigkeiten in Richtung Theoriebildung und Empirie. So fordert Sandra Bohlinger eine „integrative Berufspädagogik“, die auch dem Stand der Benachteiligtenförderung gerecht wird (Bohlinger 2004). Wenn wir auch diesem Vorschlag in dieser Form nicht folgen, so ist er doch ein wichtiger Hinweis auf den Theorie- oder Systematisierungsbedarf.

Verlassen wir den innerpädagogischen Diskurs, so werden schnell weitere Defizite sichtbar. Entsprechend der ungeordneten Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft findet man auch in der beruflichen Benachteiligtenförderung nicht die (vor allem in den Naturwissenschaften) bekannten Formen der Wissensproduktion, dass etwa eigenständig Grundlagenforschung und angewandte Forschung betrieben und im Hinblick auf die Verbindung von Forschung und Entwicklung systematisch aufeinander bezogen werden. Für unser Feld besteht faktisch keine Grundlagenforschung, obwohl es hier eine Fülle von Themen gibt: So müsste über gesellschaftliche Formen und Anlässe von Benachteiligung gearbeitet werden, oder: über individuelle Verarbeitungsstrategien von Benachteiligung; oder: über die Effizienz des Fördersystems bzw. die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Förderansätze. Oder: Es fehlen Informationserhebungen über den Verbleib von Benachteiligten. Oder: Was kann die neurowissenschaftlich Forschung beitragen? Eine Fülle weiterer Fragen sind in diesem Aufsatz angerissen worden. Auch im Blick auf anwendungsorientierte Forschung sind Lücken zu verzeichnen: Neben der seit Jahren üblichen Modellversuchsbegleitung gibt es nur wenige Initiativen zu „kontrollierten pädagogischen Experimenten“ (Benner 1978). Kontinuität in den Fragestellungen oder den Methoden ist nicht vorhanden; dazu müsste sich eine „Forschungskultur berufliche Förderpädagogik“ entwickeln, die an erprobten oder bewährten Fragen und Methoden anknüpft und replikationsfähige Aussagen ermöglicht (vgl. Ratschinski 2005; in diesem Band).

6. Zum Abschluss

Die grafische Zusammenfassung (Grafik 1) der bisherigen Konstruktionselemente bietet nun ein überblicksartiges Gesamtbild. Natürlich kann eine solche Strukturierung sich nicht aus dem Bestehenden einfach ableiten oder erschließen. Es

bedurfte eines – wissenschaftsmethodologisch durchaus nicht aufgeklärten – „Hin und Her“ zwischen Deduktion und Induktion.



Graphik 1: Das Drei-Waben-Modell

Der Text ist – wie eingangs berichtet – von Horst Biermann und Josef Rützel angeregt worden (Biermann, Rützel 1999). Ihr Vorschlag läuft darauf hinaus, eine Pädagogik der Benachteiligten auf vier Ebenen anzusiedeln: Zuerst sollten die (1) Prozessebene des Unterrichts und die (2) Planung von Unterrichts- bzw. Unterweisungsprozessen berücksichtigt werden; sodann (3) käme die didaktische und institutionelle Ebene, die sich (4) auf der vierten Ebene - der Meta-Ebene - berufspädagogischen Fragestellungen annähert. Ich wähle mit dem „Drei-Waben-Modell“ einen anderen Zugang. Die vier Ebenen sind auch hier präsent, jedoch sind die Bezugnahmen auf die im Text aufgeführten Anknüpfungen anders. Für die Anordnung der einzelnen Kategorien und für ihr Verhältnis zueinander arbeitet der Text mit einer in der Erziehungswissenschaft eher

selten verwendeten Form. Er schließt – mit Renate Girmes, die sich wiederum auf Herbart bezieht – an die Idee einer topologischen Strukturierung des Gegenstandsfeldes an („kombinatorische Topik“: Girmes 1997, 91f.). Damit sei gemeint, dass die verschiedenen Kategorien der hier zu umreißenen Feldes zwar schon in der Pädagogik (bzw. in den Pädagogiken) auftauchen, dies aber weder vollständig noch eindeutig. Ein topologischer Zugang erlaubt, die verschiedenen „Orte“ verbindlich festzulegen, sie kategorial zu erfassen und ihre Beziehungen zu bestimmen, jedoch eine Offenheit für Neuformierungen und Erweiterungen zu erhalten.

Gibt es einen Gebrauchswert für den Strukturierungsvorschlag? Es handelt sich bei der hier vorgelegten „Topologie“ um einen tastenden Versuch in einem diffusen Feld. Meines Wissens hat bisher niemand versucht, das explizite (und implizite) Wissen der Pädagogik der Benachteiligten zusammenzufügen und in dieser Form (hoffentlich) etwas besser handhabbar zu machen. Eine Weiterarbeit ist aber nur im Team bzw. arbeitsteilig möglich, so wie schon dieser Aufsatz ohne die Kritik und Anregungen der Kolleginnen und Kollegen aus dem Institut für Berufspädagogik nicht entstanden wäre. In einem Vortrag in Mainz 2004 habe ich das Problem angedeutet⁷: Die „Topologie“ ist auch ein Vorschlag an die scientific community, theoretische und empirische Anschlussprojekte zu planen und auf einer halbwegs verlässlichen Basis Forschungen zu aktivieren. Denn erst wenn wir – z. B. in einem „Kompetenznetzwerk Benachteiligtenforschung“ – unsere (möglichst replikationsfähigen) Ergebnisse systematisch einander zugänglich machen und austauschen, kommen wir wissenschaftlich weiter – und dies wäre doch auch im Sinne der benachteiligten Jugendlichen!

Literatur

- Allmendinger, J./ Leibfried, S. (2002): Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, G./ Wolf, J. (Hrsg.): Lebenszeiten, Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Opladen, S. 41-60
- Baacke, D. (1979): Die 13-18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. 2. Aufl. München/Wien/ Baltimore
- 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, S. 3-17
- Bauer, H. G./ Böhle, F./ Munz, C./ Pfeiffer, S./ Woicke, P. (2002): Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hochtechnisierten Arbeitsbereichen. Bonn

⁷ Die Kurzfassung des Vortrages ist im Internet zu finden unter: www.bagejsa.de

- Beck, U./ Brater, M./ Daheim, H.J. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek
- Benner, D. (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 2. Aufl. München
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München
- Biermann, H./ Rützel, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Biermann, H., Bonz, B./ Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 11-37
- Bohlinger, S. (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100 (2), S. 230 - 241
- Böhnisch, L. (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft, Weinheim/München
- Börchers, U./ Rütters, K. (2005): Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zum Teilezurichter in einer dual-kooperativen Berufsfachschule; in diesem Band.
- Bojanowski, A. (2004): Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung - eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal, in: Kampmeier, A. S./ Niemeyer, B. (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldebeck, S. 39-60
- Bojanowski, A. (1996): Die Produktionsschule, in: Heinz Dederling (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien, S. 479-500
- Bojanowski, A./ Eckardt, P./ Ratschinski, G. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung. Verortungen und Strukturierungen; in diesem Band.
- Bojanowski, A./ Mutschall, M./ Reschke, B. (2005): Nachhaltigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung – Nutzung des Expertenwissens einer Akteurskonferenz; in diesem Band.
- BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/ EMNID-Untersuchung, Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Berlin
- Braun, F. (2002): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 761-774
- Brater, M/ Büchele, U./ Fucke, E./Herz, G. (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart
- Breuer, K.H. (2002): Jugendsozialarbeit in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (1945 – 1965), in: Fülbiel, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, 2. Aufl. Bd. 1, Münster, S. 47 – 83

- Buchholz, C./ Haubner, A. (2005): Kompetenzanregung beim Fachpersonal in der beruflichen Benachteiligtenförderung – Ausgewählte Ergebnisse und Erfahrungen des Modellversuchs „Lernorte im Dialog“; in diesem Band.
- Eckert, M. (1999): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. In H. Biermann, H./ Bonz, B./ Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 56-75
- Eggert, D. (1997): Von den Stärken ausgehen. Dortmund
- Enggruber, R. (1989): Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Köln
- Enggruber, R./ Euler, D./ Gidion, G./ Wilke, J. (i.A. des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg) (2003): Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten. Stuttgart
- 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. (2002): Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe, in: Fülbier P. & Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. 2. Aufl. Bd. 1, Münster, S. 486-503
- Galuske, M. 1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld
- Gentner, C.: Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Bericht aus dem Modellprojekt „Auf Kurs“ an der Produktionsschule BuntStift Kassel e.V.; in diesem Band.
- Giest-Warsewa, R. (2000): „Irgendwie könnt` s schon besser sein...“ Lebensverläufe junger Männer aus unteren Bildungsgängen. In: Pohl, A./ Schneider, S. (Hrsg.): Sackgasen – Umleitungen – Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, S. 49-57
- Giesecke, H. (1992): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim
- Girmes, R. (1997): Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften. Opladen
- Heitmeyer, W. u. a. (1996): Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim/München
- Hiller, G. G. (1997): Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang ins Beschäftigungssystem. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, Ch. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 39-60

- Keupp, H./ Ahbe, T./ Gmür, W./ Höfer, R./ Mitzscherlich, B./ Krau, W. / Straus, F. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek
- Kipp, M. (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschulen – eine Einführung. In: Kipp, M./ Lütjens, J./ Spreth, G./ Weise, G. (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Bielefeld, S. 5-11
- Kipp, M./ Biermann, H. (Hrsg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869 – 1969. (2 Bd.), Köln
- Kipp, M./ Miller-Kipp, G. (1990): Erkundungen im Halbdunkel. Fünfzehn Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland Kassel: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 10
- Koch, M. (2005): Kompetenzen von Nirgendwoher? Zur historischen Dimension von „Benachteiligung“ und „Begabung“; in diesem Band.
- Kloas, P. W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann
- 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
- Kraheck, N. (2004): Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit. Lebenslagen, Lebensentwürfe und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf, Deutsches Jugendinstitut. Halle
- Lippegaus, P. (2005): Kompetenzen feststellen und entwickeln – eine neue Aufgabe für Forschung und Praxis dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf (DIA-TRAIN); in diesem Band
- Margalit, A. (1999): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Frankfurt/M.
- Metzler, G. (2003): Der deutsche Sozialstaat. Vom bismarckschen Erfolgsmodell zum Pflegefall. München: Deutsche Verlagsanstalt
- 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 gGmbH für Jugendhilfe. Heft 88. Bonn
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2003): Materialien – Handlungskompetenzen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Hannover
- Niemeyer, B. (2004): Fachlichkeit versus Förderung? – Professionalisierungsbedingungen in der Benachteiligtenförderung. In: Kampmeier, A. S./ Niemeyer, B. (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldebeck
- Rapp, T. (2004): Das Herz der Schule ist die Produktion. Der Modellversuch Produktionsschule in Hamburg-Altona – ein Schulportrait. Berlin

- Ratschinski, G. (2005): Viele Daten – (zu) wenig Erkenntnis? Zum Wert der empirischen Benachteiligtenforschung für die Pädagogik; in diesem Band.
- Rützel, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 109-120
- Schierholz, H. (2002): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover
- Schulte, E. (2005): Die berufliche Benachteiligtenförderung – eine vorrangige bildungspolitische Gestaltungsaufgabe; in diesem Band.
- Solga, H. (2003): Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. In: Cortina, K. S./ Baumert, J./ Leschinsky, A./ Mayer, K. U. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, S. 711-754
- Straßer, P. (2005): Wege zum Verstehen – reflektiertes Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung; in diesem Band.
- Tärre, M. (2005): Geschäftsprozessorientierte Ausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik für Jugendliche mit Handicaps – Ergebnisse aus einem Modellprojekt; in diesem Band.
- Thiersch, H. (2002): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Fülber P./ Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation, Bd. 2., 2. Aufl. Münster, S. 777-789
- Thimm, K. (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin
- Weber, S. (2001): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen und institutionelle Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen
- Wiemann, G. (1978): Produktionsschule. Ein didaktisches Konzept zur Herstellung von Lernzusammenhängen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 74, S. 816-824
- Wüffel, W. (2004): Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven im System der beruflichen Integrationsförderung. In: Bojanowski, A./ Eckert, M./ Stach, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. Bielefeld
- 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: BIBB

Die Autoren

Anne Apel-Hieronymus, bis 2004 Studentin an der Universität Hannover

Susanne Batram, Dipl. Psychologin, tätig in einer Werkstatt für behinderte Menschen in der Organisations- und Personalentwicklung, Koordinatorin des Qualitätsmanagement. Schwerpunkte: Fortbildungsarbeit, Eignungsdiagnostik für Menschen mit Handicap

Jörg Bickmann, Dipl. Berufspädagoge, Dipl.-Ing., Lehrer im Bereich Elektrotechnik, Mechatronik, Sonderpädagogik an der BBS 2 in Wolfsburg. Arbeitsschwerpunkte: Benachteiligtenförderung und Lehr-Lernforschung sowie Fachdidaktik der Elektrotechnik.

Udo Börchers, M.A., Dipl. Berufspädagoge, wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover. Arbeitsgebiete: Lehrerbildung, Didaktik der beruflichen Bildung, Berufsfelddidaktiken, Benachteiligtenförderung

Arnulf Bojanowski, Dr., Universitätsprofessor, „Sozialpädagogik für die berufliche Bildung“ am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Fachgebiet Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Professionsentwicklung in der Benachteiligtenförderung

Sabine Bretschneider, Studentin an der Universität Hannover

Martin Brinkmann, Lehrer, Dipl. Pädagoge, Arbeitsgebiete: langjährige Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung, pädagogischer Werkstattleiter einer Werkstatt für behinderte Menschen

Christine Buchholz, StR´in an der BBS Neustadt a. Rbge., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Fachgebiet Sozialpädagogik, BLK-Projekt „Lernorte im Dialog“. Arbeitsgebiete: Weiterbildung des Fachpersonals der beruflichen Benachteiligtenförderung, Kooperationen in der beruflichen Benachteiligtenförderung

Peter Eckardt, Dr., Dipl. Politologe, wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte im Bereich Benachteiligtenförderung und Berufsbildungspolitik

Cortina Gentner, Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Fachgebiet Sozialpädagogik. Wissenschaftliche Begleitung des Schulverweigerer-Projekts „Auf Kurs“ bei BuntStift Kassel e.V. Arbeitsschwerpunkte: Produktionsschuldidaktik, Biographieforschung

Angela Haubner, Dr. phil., Dipl. Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Fachgebiet Sozialpädagogik. BLK-Projekt „Lernorte im Dialog“. Arbeitsgebiete: Weiterbildung des Fachpersonals der beruflichen Benachteiligtenförderung, wissenschaftliche Begleitung

Volker Jaedicke, StR im Bereich Metalltechnik an der BBS M/E in Hannover. Leiter des Schulversuchs „ObaC 48“. Arbeitsschwerpunkte: Benachteiligtenförderung, Ausbildung in 48er Berufen

Kai Kobelt, StAss, Lehrer an der BBS 6 in Hannover

Martin Koch, wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Fachgebiet Sozialpädagogik. Arbeitsgebiete: Milieuforschung, Jugendsoziologie, historische Kontexte der Benachteiligtenförderung

Petra Lippegauß, Dipl. Sozialarbeiterin, wiss. Angestellte beim Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) Landesbüro NRW; Themenschwerpunkte: berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher, Berufsvorbereitung, individuelle Förderung, Kompetenzfeststellung

Maren Mutschall, Dipl. Ing., Mitarbeiterin an der Werk-statt-Schule Hannover, Mitglied der Geschäftsleitung

Wiebke Petersen, Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Universität Flensburg. Arbeitsgebiete: Benachteiligtenförderung, Selbstevaluation, Internationaler Vergleich

Bernd Reschke, Dipl. Berufspäd., Dipl.Ing. (FH), Mitarbeiter an der Werk-statt-Schule Hannover, Mitglied der Geschäftsleitung

Günter Ratschinski, Dr., Akademischer Rat am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Fachgebiet Sozialpädagogik. Arbeitsgebiete: Berufswahltheorien, Benachteiligtenförderung, Entwicklungspsychologie zum Jugendalter

Klaus Rütters, Dr. phil., Dipl.-Ing., Universitätsprofessor, Direktor des Instituts für Berufspädagogik der Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Berufsausbildung im int. Vergleich, Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der 3. Welt, Entwicklung regionaler Kompetenzzentren (ProReKo), Didaktik beruflicher Bildung, Benachteiligte in der Berufsausbildung, Netzbasiertes Lehren & Lernen

Erhard Schulte, Dr., ehemals Leiter des Referats Benachteiligtenförderung im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Peter Straßer, wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, Fachgebiet Sozialpädagogik. Arbeitsgebiete: Benachteiligtenförderung, Lehr-Lernforschung

Michael Tärre, StAss, Dipl.-Berufspäd, 2005 Promotion an der Universität Hannover abgeschlossen, Lehrer an den berufsbildenden Schulen in Neustadt a. Rbge. Arbeitsgebiete: Lernpsychologie, Neuordnungen in der Berufsbildung