E&C eundc.de

Entwicklung und Chancen
junger Menschen
in sozialen Brennpunkten

E&C-Symposium

Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien: Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen

Dokumentation der Veranstaltung vom
4. bis 5. Dezember 2003 in Nürnberg

Stiftung SPI

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Impressum

Herausgeber:
Regiestelle E&C der Stiftung SPI
Sozialpädagogisches Institut Berlin
„Walter May“
Nazarethkirchstraße 51
13347 Berlin
Telefon: 0 30. 457 986-0
Fax: 0 30. 457 986-50
Internet: http://www.eundc.de

Ansprechpartnerin:
Heike Riesling-Schärfe

Layout:
MonteVideo Mediadesign

Redaktion:
Lisa Kuppler (Wels Productions)

Inhalt:

5 **Begrüßung und Einführung**
Hartmut Brocke

7 **Themenschwerpunkt 1:**
Eine kurze Geschichte zur Benachteiligtenförderung des Bundes und der Länder

8 **Der sozialpädagogisch orientierte Ansatz der Benachteiligtenförderung**
Hans-Joachim Petzold

13 **Von der alternierenden Ausbildung zur Benachteiligtenförderung**
Manfred Schneider

18 **Kurze Geschichte der Benachteiligtenförderung – Der bildungspolitische Ansatz**
Hans-Konrad Koch

23 **Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien**
Elisabeth Buschsieweke

26 **Themenschwerpunkt 2:**
Demografischer Wandel und aktive Arbeitsmarktförderung – Die Anforderungen der Wirtschaft und des zukünftigen Arbeitsmarktes

27 **Demografischer Wandel und Fachkräftemangel. Gering Qualifizierte als vernachlässigte Bildungsreserve**
Alexander Reinberg

35 **Möglichkeiten und Grenzen der maßnahmebasierten Förderung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit**
Hans Dietrich

50 **Demografischer Wandel und Fachkräftebedarf: Qualifizierungsreserven nutzen!**
Frank Braun

55 **Partner in der Ausbildung: Betriebe und außerbetriebliche Einrichtungen – Qualifizierung in Arbeitsprozessen**
Armin Fink

61 **Die Integration Jugendlicher und junger Erwachsener in Ausbildung und Arbeit – Herausforderungen und neue Wege**
Roland Matzdorf

64 **Themenschwerpunkt 3:**
Bewertung der Erfahrungen/Erkenntnisse und ihr Transfer in Zukunftsstrategien

65 **Aus der Sicht des Zeitzeugen: Berufliche und soziale Integration junger Menschen**
Peter Braun

71 **Eine kurze Kommentierung zur Entwicklung der „Benachteiligtenförderung" – Anforderungen an die zukünftigen Integrationsstrategien**
Jürgen Thiel

75 **Benachteiligtenförderung: Bewertung der Erfahrungen und Erkenntnisse sowie ihr Transfer in Zukunftsstrategien aus sozialpädagogischer Sicht**
Ruth Enggruber

80 **Bewertung der Erfahrungen und Erkenntnisse der Benachteiligtenförderung sowie ihr Transfer in Zukunftsstrategien aus der Sicht der Jugendhilfe**
Paul Fülbier

84 **Bewertung der Erfahrungen und Erkenntnisse und ihr Transfer in Zukunftsstrategien**
Gero Kerig

87 **Zukunftsstrategien für die Benachteiligtenförderung**
Wolfgang Schlegel

92 **Ausblick: Gestaltungspotenzial für die Benachteiligtenförderung**
Statements der Teilnehmer/innen

98 **Zusammenfassung und Ausblick**
Peter Kupferschmid, BMFSFJ

Tagungsprogramm

Teilnehmer/innen

Hartmut Brocke, Stiftung SPI

Begrüßung und Einführung

Ich möchte Ihnen kurz schildern, was uns am Thema dieses Symposiums wichtig ist und was die Programmplattform E&C mit den Ergebnissen des Symposiums vorhat. Die Abkürzung E&C steht für „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten". Dieses Programm ist ein Partnerprogramm der „Sozialen Stadt", eine Bund-Länder-Gemeinschaftsinitiative im Bereich des Städtebaus. Diese Programme entspringen der Erfahrung, dass in den Städten und Gemeinden bestimmte Standorte benachteiligt sind, bzw. dass sich in bestimmten Standorten die sozialen, die materiellen und die städtebaulichen Probleme häufen. Diese Erfahrung zeigt auch, dass die soziale Lage der Kinder und Jugendlichen und deren Eltern nicht verbessert werden kann, wenn nur der äußere Rahmen saniert wird. Zusätzliche Angebote sind notwendig, die als „Koproduktion" verschiedener Akteure in den Stadtteilen realisiert werden müssen. Zu diesen Querschnittsbereichen gehört der Städtebau genauso wie die Gesundheit, die Kinder- und Jugendhilfe genauso wie die Schule, aber insbesondere auch die Berufsbildung und die Integration der Jugendlichen ins Arbeitsleben.

In der Biografie von Kindern und Jugendlichen finden in verschiedenen Lebensabschnitten entscheidende Weichenstellungen statt. Die erste Weiche wird mit der Geburt gestellt, hier entscheidet sich, in welche Familie und an welchem Ort das Kind geboren wird. Dafür können die Kinder nichts, doch es ist entscheidend, dass die soziale und die ökonomische Lage der Eltern mit den Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen korrespondiert. Und durch die PISA-Studie wurde nachgewiesen, dass auch unser Bildungssystem keine Chancengerechtigkeit herstellt.

Die zweite entscheidende Weichenstellung geschieht während der Zeit von der Geburt bis zur Einschulung. Lernen die Kinder z. B. die Sprache und können Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung im sozialen, kognitiven und emotionalen Bereich gelegt werden? Gerade bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund ist der Spracherwerb ein zentraler Punkt. Deswegen fragen wir bei E&C zum einen danach, was im Alter zwischen null und drei Jahren passiert und zum anderen, wie die Entwicklung der Kinder im Kindergarten gefördert wird.

Die nächste entscheidende Weichenstellung ist der Eintritt in die Schule. Bringen die Kinder die Voraussetzungen mit, um in der Schule mitarbeiten zu können? Eine zentrale Frage ist, wie benachteiligten Kindern und Jugendlichen der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II in unserem Schul- und Bildungssystem gelingt. Hier werden biografische Weichen gestellt, die für das ganze Leben dieser Kinder entscheidend sind. Und dann kommt die Stelle, über die wir hier insbesondere reden wollen: der Übergang von der Schule in den Beruf, und schließlich der Übergang von der Berufsausbildung in den ersten Arbeitsmarkt.

Mit dieser Bandbreite an Fragestellungen setzen wir uns in der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere in der Programmplattform E&C auseinander. Für die dauerhafte Integration und Teilhabe an der Gesellschaft ist der Moment der Berufsbildung, der Moment der Integration in den ersten Arbeitsmarkt entscheidend. Und deswegen hat dieses Symposium zur „Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien" für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) auch besondere Bedeutung.

Zurzeit befindet sich die gesamte Arbeitsmarktpolitik in einem Umbruchprozess. Die Erfahrung gerade auch mit Programmen, die gemeinsam mit der Bundesanstalt für Arbeit und dem BMFSFJ angeboten werden – z. B. das Freiwillige Soziale Trainingsjahr (FSTJ) – zeigt, dass in dem Bereich der so genannten Benachteiligtenförderung viele Standards entwickelt, erprobt und auch Erkenntnisse gesammelt wurden, von denen wir zum heutigen Zeitpunkt nicht ganz sicher sein können, ob und wie sie sich zukünftig wiederfinden lassen.

Deswegen freuen wir uns darüber, dass Sie sich an diesem Symposium beteiligen. Nicht im Sinne eines Vermächtnisses, sondern im Sinne eines Sammelns von wichtigen Kategorien bzw. Standards. Kinder und Jugendliche brauchen eine zweite Chance – und zwar insbesondere die Kinder und Jugendlichen, die aufgrund der Lebenssituation ihrer Familien mit schlechten sozialen und ökonomischen Startchancen beginnen müssen. Die Ergebnisse dieses Symposiums sollen auch den Kolleg/innen, die in diesem Bereich arbeiten, zur Unterstützung dienen, damit sie die neuen Modelle mit beeinflussen können und an Argumente und Standards erinnern können, wenn diese im Rahmen des Reformprozesses Gefahr laufen, „unter die Räder zu kommen".

Fachlich und inhaltlich wurde das Symposium von Herrn Peter Kupferschmid und Herrn Dr. Jürgen Thiel vorbereitet. Wir haben das Thema „Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen" unter drei Themenschwerpunkte gesetzt:

Der erste Themenschwerpunkt ist eine Art Besinnung, die sich der Frage widmet, wie ist

es überhaupt zur Benachteiligtenförderung kam. Was waren die Anlässe, und was war die Innovation?

Der zweite Themenschwerpunkt will klären, was in der Zwischenzeit passiert ist. Ich nenne hier für die Kinder- und Jugendhilfe nur das Stichwort „demografischer Wandel". Lange Zeit wurde die Frage der Interkulturalität in der Kinder- und Jugendhilfe so diskutiert, als wäre diese eine Ausnahme. In den sozialen Brennpunkten der Städte und Gemeinden ist Interkulturalität aber keine Ausnahme mehr, sondern die Regel. Und wenn man den Demografen glauben darf, dann ist dies in fünf Jahren nicht nur in den sozialen Brennpunkten, sondern überall die Regel. Wir müssen hier von veränderten Voraussetzungen ausgehen, insbesondere aber vom Rückgang der Zahlen der nachwachsenden Generation. Wir können es uns überhaupt nicht leisten, auch nur eine Einzige oder einen Einzigen zu verlieren. Denn bleibt uns niemand mehr, an den wir die Gesellschaft übergeben können, wenn die nachfolgende Generation Verantwortung übernimmt.

Der dritte Themenschwerpunkt schließlich beschäftigt sich mit der Bewertung der Erfahrungen, Erkenntnisse und ihrem Transfer in Zukunftsstrategien. In Ergänzung zum Programm wollen wir hier gerne von jedem einzelnen Teilnehmer und jeder Teilnehmerin noch einmal die Quintessenz von dem abfragen, was er oder sie für wichtig erachtet.

Themenschwerpunkt 1

Eine kurze Geschichte zur Benachteiligtenförderung des Bundes und der Länder

Hans-Joachim Petzold

Der sozialpädagogisch orientierte Ansatz der Benachteiligtenförderung

In Zeiten, in denen sich Förderphilosophie und Förderstrukturen radikal umwälzen, möchte ich gerne den Blick nach vorn richten:

Die Erfolge von zwanzig Jahren Benachteiligtenförderung müssen auf der Folie der aktuellen sozialpolitischen Umwälzungen diskutiert werden, Gefahren und Chancen der neuen Förderpolitik für die Benachteiligtenförderung gehören offengelegt. Entsprechend ist der nachfolgende Kurzvortrag aufgebaut: Im ersten Teil rufe ich nochmals den Förderansatz sozialpädagogisch orientierter Berufsbildung am Beispiel der Benachteiligtenförderung in Erinnerung. Dann gehe ich im zweiten Teil auf den Paradigmenwechsel der sozialpolitisch-bildungspolitischen Reformentwicklungen ein, der das Selbstverständnis und die Praxis der in Teil 1 skizzierten sozialp-ädagogisch orientierten Berufsausbildung massiv verändern kann. Und zum Schluss möchte ich noch einige Gedanken zur sog. „Reaktivierung der betrieblich dualen Ausbildung" machen, weil die Frage der Weiterentwicklung der Lernortstrukturen ein Schlüsselelement für zukünftige Erfolge der Benachteiligtenförderung ist.

I. Benachteiligtenförderung – eine Erfolgsgeschichte mit Schönheitsflecken

Die Benachteiligtenförderung ist – zumal rückblickend betrachtet – eine Erfolgsgeschichte. Die 70er und 80er Jahre der alten Bundesrepublik waren durch eine Reihe von Reformen, vielen erfolgreichen Modellversuchen ohne Übertragung des „Modellhaften" auf das Regelsystem betrieblicher Berufsausbildung und auch halbherzigen Strukturreformen gekennzeichnet. Es scheint fast schon als Wunder, dass ein förderpädagogischer Ausbildungsansatz wie das Benachteiligtenprogramm so lange Konjunktur hatte, sechs Bildungsminister und drei Regierungen überlebt und von einem zarten Modellpflänzchen mit 500 Ausbildungsplätzen zum größten Ausbildungsangebot für schulisch und sozial benachteiligte Jugendliche wurde.

Selbstverständlich hat es nichts mit Wundern zu tun, dass in den letzten zwanzig Jahren über 150.000 junge Menschen, die in unserer Selektionsgesellschaft eigentlich schon aufs Verlieren abonniert waren, erfolgreiche Facharbeiter/innen wurden. Kurz zusammengefasst sehe ich folgende Motive und Kriterien für diesen Erfolg:

1. Erfolgreiche pädagogische Praxis bedarf einer klaren gesellschaftlichen Programmatik; unter dem Schlagwort „Qualifizierte Ausbildung für alle" vertrat Björn Engholm als Bildungsminister diese Zielsetzung als Erster. Die Grundphilosophie hinter diesem Schlagwort war eine chancengerechtere Gesellschaft, die auch mit Bildungspolitik und Berufspädagogik lebenslaufkorrigierende Möglichkeiten eröffnete, mehr Verteilungsgerechtigkeit und soziale Teilhabe im Alltag ermöglichte.
2. Auf der Ebene der pädagogischen Praxis heiß das entsprechende Passwort „Parteilichkeit", nicht zu verwechseln mit ideologischer Anbiederei. Kürzlich traf ich bei der Festveranstaltung „25 Jahre außerbetriebliche Lehrwerkstatt Rüsselsheim" auf einen Karosseriemeister bei Opel, der mich wiedererkannte und im Gespräch sagte: „Mensch, habt ihr damals viel rumgeschwafelt und theoretisiert. Was mir aber auch in Erinnerung bleibt: Ihr wart die Ersten, die wirklich an uns geglaubt haben – das war das Wichtigste!" Zu einer solchen Parteilichkeit gehört die Überzeugung, dass gesellschaftlich verursachte Probleme nicht individuell verschoben gehören und alles vermieden werden muss, was nach Schuldzuweisung, Stigma und Separation für die betroffenen Jugendlichen riecht. Ich betone das deshalb so, weil ich im Lichte der aktuellen Hartz-Reformen eben diese Verschiebungen massiv wahrnehme: Da ist nicht mehr von gesellschaftlich benachteiligten jungen Menschen die Rede, sondern von Jugendlichen mit „individuellem Förderbedarf", die durch Anreize und Sanktionen aktiviert werden sollen. Auf diese sozialtechnokratische Sicht der Pädagogik werde ich noch zurückkommen.
   Arbeitsmarktpolitisch war die Benachteiligtenförderung auch eine Antwort auf den seit Beginn der 80er Jahre zunehmenden Wegfall von Einfacharbeitsplätzen: Ohne eine qualifizierte Berufsausbildung sanken – und sinken – die Chancen auf dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt dramatisch, das Risiko ungesicherter Beschäftigung und längerfristiger Arbeitslosigkeit nahm – und nimmt – gravierend zu.
3. Der Langzeiterfolg des Benachteiligtenprogramms basierte darauf, dass es trotz neuer und eigenständiger Förderinstrumente und trotz der Etablierung des damals heftig umstrittenen außerbetrieblichen Lernorts von Anfang an die Integration in die zwei bestimmenden Regelsysteme unserer Be-

rufswelt anstrebte: die Integration in die duale Ausbildung und die Orientierung am ersten Arbeitsmarkt. Anerkannte Ausbildung, abschlussbezogen und gleichwertig – das waren drei Stichworte, die dazu beitrugen, dass sich dieser Förderansatz von Anfang an positiv abhob von so manchen kurzfristigen Sofortprogrammen und Sondermaßnahmen, positiv abhob aber auch bezüglich der Anerkennung der beruflichen Qualifizierung.

4. Wenn von erfolgreicher Benachteiligtenförderung gesprochen wird, gehört selbstverständlich das Konzept und die Praxis sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung zu den Eckpfeilern einer solchen Bilanzierung. Ich will mich hier auf den sog. „integrierten Ansatz" beschränken, weil er das weitreichendste Innovationspotenzial für die Ausbildungspraxis beinhaltet.

In der Ausbildungspraxis hat sich dies – trotz unbestreitbarer Anfangsprobleme – in heterogenen, gemischtnationalen Lerngruppen am besten bewährt: Über die Jahre konnte eindeutig gezeigt werden, dass auch die beste Sprachförderung für Mirgrant/innen erst richtig fruchtbar wird, wenn im Ausbildungsalltag der Zwang entsteht, sich mit dem Nachbarn an der Werk- und Schulbank in Deutsch zu unterhalten. Die beste Resozialisierungschance für ehemalige drogenabhängige oder straffällige Jugendliche war immer die Integration in die bunte Vielfalt jugendlicher Lebensstile. Für fast alle so genannten „Problemgruppen" lassen sich ähnliche Aussagen machen.

Aktuell bestätigen sich die Erfolge zielgruppenintegrierter Arbeit auch in anderen, meist nordeuropäischen Ländern: Nicht die vieldiskutierte Lese- und Rechtschreibschwäche deutscher Kids in der PISA-Studie sind das eigentlich Erschreckende am deutschen Bildungssystem, sondern die frühzeitige Zielgruppen- und Leistungsselektion, das antiquierte Konkurrenzsystem mit Noten und Sitzen bleiben ist für das PISA-Desaster ursächlich verantwortlich. Durchzufallen, aussortiert und herabgestuft zu werden, sind die zentralen Lernerfahrungen benachteiligter Jugendlicher.

Frühes Aussortieren der unterschiedlichen Lern- und Sozialtypen in möglichst leistungshomogene Gruppen ist das Credo eines Lern- und Bildungsverständnisses, das vielleicht noch in den klassischen Industriegesellschaften des 19. Jahrhunderts angesagt war. Heute aber produziert diese Pädagogik zu viele Verlierer/innen und erkennt viele Talente nicht.

Benachteiligung ist immer auch gescheiterte Anpassung. Es gilt, die oft zerstörerische Kraft, Energie und Intelligenz mit zäher Kleinarbeit in produktive Lernprozesse umzulenken. Eine individuelle, an der Biografie orientierte Förderung war und ist immer noch ein Kulturbruch, auch weil die abgebenden Haupt- und Sonderschulen bis heute kaum individualisierte Lernerfahrung ermöglichen.

Die hier skizzierten sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen ziehen sich bei erfolgreicher Arbeit wie ein roter Faden durch alle Ausbildungsprozesse. Ausbilder/innen, Sozialpädagog/innen und Stützlehrer/innen leisten diese Arbeit am effektivsten in interdisziplinärer Teamarbeit. Dass diese und andere Grundsätze, wie bspw. Partizipation und projekt- und produktorientierte Ausbildung, nicht geschönte Worthülsen geblieben sind, ist mit Sicherheit dem teamorientierten Fortbildungsansatz in der Benachteiligtenförderung zuzuschreiben. Hier muss ich auf das Wirken Jürgen Thiels verweisen, ohne den die flächendeckende Umsetzung dieses Fortbildungsansatzes nicht denkbar gewesen wäre. Ich behaupte, dass das Ausbildungspersonal in außerbetrieblicher Berufsausbildung (nicht in abH[1] !) durchschnittlich zu dem am besten qualifizierten Personal im beruflichen Ausbildungssystem gehört. Die Herkulesaufgabe von Personalqualifizierung im Team, aber auch seine enormen Synergieeffekte, können die hier Versammelten vielleicht am besten messen, wenn sie sich vorstellen, in Ministerien und Verwaltungen würden die Programmentwickler, Administratoren und Haushaltsverantwortlichen tatsächlich teamorientiert arbeiten und entscheiden.

1) ausbildungsbegleitende Hilfen, d. Red.

Weitgehend unstrittig kann sicher zusammengefasst werden, dass die Benachteiligtenförderung im Laufe der Jahre zentrale Innovationsimpulse für das ganze betriebliche Ausbildungssystem gegeben hat: Zielgruppenspezifische Didaktikansätze, sozialpädagogisch orientierte Lernförderung oder neue Verzahnungsansätze zwischen Theorie- und Praxis-Lernen sind heute anerkannte Elemente der Regelausbildung, die in der Benachteiligtenförderung entwickelt wurden.

Wenn ich dennoch von einer Erfolgsgeschichte mit Schönheitsflecken spreche, dann deshalb, weil es im Laufe der zwanzig Jahre eine Reihe von Problemen gab und gibt:

Die nur marginale Durchsetzung des skizzierten Lern- und Förderansatzes mit Berufsangebot, das Durchbrechen des integrierten Zielgruppenansatzes mit der ministeriellen Herausnahme ausländischer Jugendlicher aus den Zielgruppen, die nur ansatzweise gelungene Füllung des Förderinstrumentes „Übergangshilfen in Beschäftigung" oder die Einbruchschneisen, die mit der Ausschreibung verbunden waren („Preis statt Qualitätswettbewerb") sind mehr als Schönheitsfehler, die alle

ihrer Bearbeitung bedürften.

Ein Problemfeld will ich hier noch herausgreifen, weil es in unschöner Weise auf die aktuelle Situation nachwirkt und zur politischen Instrumentalisierung der Benachteiligtenförderung gerade in jüngster Zeit beiträgt.

Als 1989 die DDR und damit auch der dortige Ausbildungsstellenmarkt zusammenbrach, wurde die Benachteiligtenförderung in die neuen Bundesländer exportiert. Zeitgleich wurde die im Westen bis dahin relativ klar umrissene Zielgruppendefinition aufgeweicht und für so genannte „marktbenachteiligte Jugendliche" geöffnet. Damit konnte eine große Zahl junger Menschen im Osten erst einmal aufgefangen werden. Dem Förderansatz mit seiner Philosophie, dass sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung unabhängig von der Ausbildungs- und Arbeitsmarktkonjunktur notwendig ist, wurde damit jedoch ein Bärendienst erwiesen: Einerseits war die Zielgruppenaufweichung ein Einfallstor für die verstärkte Bestenauslese der Arbeitsämter und Träger, andererseits wurde damit die Benachteiligtenförderung zum Ausfallbürgen struktureller Probleme der betrieblichen, dualen Ausbildung – und mit dieser Bürde können der Förderansatz und damit letztlich die betroffenen Jugendlichen nur verlieren.

II.

Ich möchte nun auf die aktuellen Reformentwicklungen und seine Auswirkungen auf das bisher geschilderte Selbstverständnis sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung eingehen. Am Anfang meines Beitrages hatte ich bereits darauf hingewiesen, dass neue Praxisinitiativen eines gesellschaftlichen Überbaus, einer neuen Programmatik bedürfen. Stichwort dafür ist heute der „Aktivierende Staat", der den so genannten generösen Wohlfahrtsstaat ablösen soll und damit von dem in den letzten zwanzig Jahren vorherrschenden Konsens von Leistungsbezug als sozialem Recht abrückt.

Mit Hartz III und Hartz IV wird der Paradigmenwechsel in der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik eingeleitet, dessen oberstes Ziel es ist, Leistungsempfänger möglichst schnell (wieder) in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Bezogen auf benachteiligte Jugendliche kann das in naher Zukunft heißen, dass bei dem Schwerpunkt auf Vermittlung das Primat einer qualifizierten, abgeschlossenen Ausbildung („Berufsausbildung für Alle") aufgegeben wird, zugunsten einer wie auch immer gearteten Beschäftigung.

Allein wenn man sich den Wandel der Begrifflichkeiten der neuen Reformer anschaut, wird der Paradigmenwechsel deutlich: Während bisher in dem Begriff „Berufsausbildung" sowohl der Aspekt der beruflichen Qualifizierung als auch die bei unseren Jugendlichen so notwendige Persönlichkeitsentwicklung im Gleichgewicht stehen sollte, ist heute nur noch von „beruflicher Qualifizierung" die Rede.

Mit Hilfe von Qualifikationsbausteinen und Modulen entsteht ein flexibles System für alle Problemgruppen des Arbeitsmarktes, das im Job-Center (statt Bildungs- und Ausbildungscenter) mit modernem Dienstleistungsimage gesteuert wird. Auch ohne das bisher in der Bildungspolitik und Berufspädagogik stets hochgehaltene Berufskonzept kann so Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt stattfinden und besonders problembeladenen Zielgruppen ein Weg aus der Passivität angeboten werden.

Da dieses „beschäftigungsorientierte Konzept auf niedrigem Niveau" in Widerspruch zu allen Beschwörungen des „lebenslangen Lernens" und der modernen Wissensgesellschaft mit seiner Anforderung an qualifizierten Fachkräften steht, wird dabei scheinbar hingenommen.

Die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen/Modulen und neuer Berufe für junge Menschen, für die selbst die Hürden der Benachteiligtenförderung zu hoch sind, finde ich durchaus einen lohnenswerten Versuch. Dabei müsste es jedoch zielleitend sein, dass nicht die verkürzte Ausbildungszeit zum Maßstab gemacht wird, sondern die Organisation der Lernprozesse und ihre Anschaulichkeit so gestaltet werden, wie es für die angestrebten bildungsfernen Zielgruppen notwendig wäre. Ein zentrales Kriterium müsste dabei die Anschlussfähigkeit zur aufbauenden Vollqualifizierung sein.

Dies ist seinerzeit beim Stufenausbildungskonzept auf Kosten der Jugendlichen schon einmal misslungen, und ich befürchte, es wird beim aktuellen Abrücken vom alten Berufskonzept umso mehr scheitern.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus dem Gesagten für das geschilderte Konzept „sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung"?

Im Mittelpunkt der neuen dienstleistungsorientierten Sozialpädagogik stehen nicht mehr Instrumente wie Beratung, Begleitung, Unterstützung oder Hilfeplanung, sondern Assessment, Profiling und Fallmanagement. Neu ist, dass diese Instrumente mit „Anreizen und Sanktionen" umgesetzt werden sollen, in den Gesetzen „Fördern und Fordern" genannt.

Für die Gruppe der ausbildungs- und arbeitslosen benachteiligten Jugendlichen wird dieses neue Prinzip bei Nichtanpassung massive Nachteile mit sich bringen, die Drohkulisse reicht von materieller Schlechterstellung bis zur Streichung der Leistungen.

Dabei wissen doch alle Praktiker/innen, dass

mit der Psychologie des Strafens gerade benachteiligten Jugendlichen nur schwer bis gar nicht beizukommen ist. Sie kennen und verweigern sich dieser Art von Erziehungsstil, der bei ihnen schon viele biografische Narben hinterlassen hat und sie u.a. erst zu Problemgruppen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes hat werden lassen.

Aus der Praxis der Benachteiligtenförderung wissen wir, dass es durchaus positiv sein kann, klare Forderungen und Grenzziehungen vorzunehmen. Im Konzept des Förderns und Forderns geht es aber nicht primär um Grenzziehungen im Ausbildungsprozess, sondern um Sanktionen ausbildungsferner Entscheidungsträger, wie z. B. dem Fallmanager in den neuen Job-Centern.

Die elementare lernpsychologische Erkenntnis, dass Sanktionen Lernen erschwert, weil das Nebenprodukt Angst entsteht, scheint bei den Fördern und Fordern-Aktivisten verlorengegangen zu sein. „Fördern und Fordern" als pädagogisches Konzept verstehe ich im Gegensatz dazu nach wie vor als zwei Komponenten einer gemeinsamen Sache, nämlich des integrierten Ansatzes sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung:

Fördern heißt für alle, auch die problembeladensten Zielgruppen, die Lernangebote so zu entwickeln und umzusetzen, dass optimale Entwicklungsmöglichkeiten entstehen können. Gefordert werden müssen die Jugendlichen im Sinne von Anforderung. Dies kann z. B. der viel geforderte Ernstcharakter sein, junge Frauen und Männer zielstrebig an die Anforderungen der realen Arbeitswelt heranzuführen.

III.

Mit dem Stichwort „reale Arbeitswelt" bin ich damit beim dritten und letzten Teil meines Vortrags, der sich mit der so genannten Reaktivierung der betrieblichen Dualen Ausbildung beschäftigt.

Bei der Weiterentwicklung der Lernortstrukturen fällt zuerst ein Paradox auf: In dem Maße, wie die integrative Funktion der betrieblichen Berufsausbildung – in quantitativer und qualitativer Sicht – abnimmt, in dem Maße nimmt die Fixierung des aktivierenden Staates auf den angeblichen Königsweg der Betriebsorientierung in der beruflichen Ausbildung zu. Bei der Überlegung, ob diese fast schon ideologisch zu nennende Fixierung der Redualisierung gut gehen kann, muss zuerst ein Blick auf die aktuelle Berufsbildungspolitik von Rot-Grün geworfen werden.

Bei dem Versuch, das quantitative Lehrstellendefizit einzudämmen, ist die Bundesregierung in den letzten Jahren kläglich gescheitert: Die Strategie moralisch eingefärbter Appelle an die Wirtschaft, die fast schon an Bettelei grenzte, hat nicht verfangen. Zudem wurden als „Eigenleistung" zu den Appellen an die Wirtschaft fachliche Positionen geopfert, die im zähen Ringen um die pädagogische Qualität der betrieblichen Berufsausbildung erreicht worden waren.

Beispiel: Ausbildereignungsverordnung.

Gerade für die Benachteiligtenausbildung war die Ausbildereignungsverordung von nicht zu unterschätzender Bedeutung, weil sie ein Minimum an pädagogischer Qualifikation der betrieblichen Meister/innen gesichert hat. Aber auch für nicht benachteiligte Auszubildende ist die Ausbildereignungsverordnung und ihr notwendiger Ausbau eigentlich unverzichtbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass jeder dritte Ausbildungsabbrecher an Konflikten mit dem Ausbildungspersonal scheitert. Stattdessen opferte die Bildungsministerin die Ausbildungseignerverordnung in der Hoffnung, dass dann mehr Lehrstellen angeboten werden. Hier drängt sich mir der Vergleich auf, als würde der Verkehrsminister den Führerschein abschaffen, in der Hoffnung auf die Belebung der Autokonjunktur.

In jüngster Zeit ist ein halbherziges Umsteuern der Appelle-Politik zu erkennen, mit der politischen Antiquität „Lehrstellenabgabe" soll die Ökonomie mit ihren eigenen Mitteln diszipliniert werden. Auch das wird hauptsächlich deswegen nicht funktionieren, weil die Ursachen für die Lehrstellenknappheit nicht untersucht und berücksichtigt werden. Eine solche Untersuchung ist überfällig, weil die Ausbildungsmisere primär durch Strukturschwächen und nicht durch eine Verweigerungshaltung der Unternehmen verursacht wird.

Gerade solche Strukturschwächen waren ab Mitte der 70er Jahre Anstoß für Reformen wie z. B. die Entwicklung des außerbetrieblichen Lernorts. Wenn jetzt stattdessen per se für die neuen Qualifizierungsstrategien die betriebliche Redualisierung gefordert wird (und das geht ja bis zur Berufsvorbereitung der BA-Maßnahmen), dann sehe ich folgendes Problem: Weil Betriebe Waren und Dienstleistungen herstellen und keinen Erziehungsauftrag erfüllen können, sind die von mir im 1. Teil als Erfolgsgaranten genannten pädagogischen Prinzipien Lebensweltbezug, Kompetenzansatz etc. nur schwer zu realisieren.

Auch bei dem modifizierten Modell „Freier Träger" übernimmt die sozialpädagogische Arbeit im Betrieb die fachliche Qualifizierung, und so dürften wirkliche und vor allem dauerhafte Erfolge für problembelastete Zielgruppen schwer fallen, weil Sozialpädagogik in diesem Modell nur additiv, als Problemfeuerwehr, wir-

ken kann.

Soweit zu meinem Anliegen, Nachdenklichkeit zur Redualisierung der beruflichen Ausbildung für benachteiligte Jugendliche anzuregen.

Lassen Sie mich zum Schluss nochmals wichtige Kerngedanken aus meiner Sicht formulieren:

(1) Das Duale Ausbildungssystem, das mit seiner praxisorientierten und systematischen Qualifizierung sicher einmal international Spitze war, steckt in der Krise.
(2) Die derzeitigen Problemlagen der fehlenden Ausbildungsplätzen, aber auch die dramatische demografische Entwicklung, sollten für strukturelle Reformen genutzt werden.
(3) Benachteiligtenförderung ist eine Daueraufgabe, diesen jungen Menschen müssen konjunkturunabhängig verlässliche Bildungs- und Qualifizierungshilfen angeboten werden.
(4) Es ist eine Grundentscheidung, ob die produktiven Fähigkeiten auch dieser Jugendlichen mittels einer Langfristinvestition (qualifizierte Berufsausbildung) gesteigert werden soll, oder ob eine einfache Qualifizierungsmaßnahme reicht. Aus meiner Sicht gibt die bestehende Benachteiligtenförderung eine klare Antwort.
(5) Der sozialpädagogisch orientierte Förderansatz muss dringend weiterentwickelt werden, einige Handlungsfelder hatte ich in meinem ersten Teil genannt. Generell erscheint mir dies wichtig, gerade für die Gruppe der stark problembelasteten Jugendlichen.
(6) Wenn es das Ziel sein soll, für die „harten" fünfzehn Prozent der Jugendlichen, die heute durch alle Netze der Förderung fallen, einen Weg aus der lebenslangen Bittstellerrolle zu finden, dann hilft aus meiner Sicht keine neosoziale Ordnungspolitik mit einer Lernpsychologie des Strafens. Wir müssen uns auf den steinigen Weg machen, sozialpädagogisch orientierte Förderung für diese Jugendlichen „passfähiger" zu machen und vor allem garantierte Angebotsstrukturen von der Streetwork-Arbeit bis zur beruflichen Vollausbildung in Netze zu verknüpfen.

Manfred Schneider

Von der alternierenden Ausbildung zur Benachteiligtenförderung

Zurückblickend ist die Benachteiligtenförderung aus meiner Sicht nicht so sehr das Ergebnis einer groß angelegten Untersuchung über die Notwendigkeiten und Bedarfe von benachteiligten Jugendlichen oder einer rationalen Entscheidung gewesen. Das Bewusstsein um eine solche Förderung hat sich eher zufällig entwickelt aus einem Rückgriff auf Traditionen der Jugendhilfe in den 20er und den 50er Jahren und einer Reihe von Projekten und Ansätzen, deren Ergebnisse und Erfahrungen später systematisiert wurden. Ich glaube – und das nicht etwa weil wir hier in einer Veranstaltung des Bundesjugendministeriums sind –, dass die berufliche Bildung in der Jugendhilfe so etwas wie ein Systemintegrator für benachteiligte Jugendliche war. Deswegen würde ich gerne aus der Sicht der Jugendhilfe sprechen. Hans-Konrad Koch wird mit Sicherheit die berufsbildungspolitischen Aspekte darstellen.

Wir müssen ein paar Jahre zurückgehen. 1974 entdeckte man, dass es in der alten Republik so etwas wie Jugendarbeitslosigkeit gab. Das konnte sich kaum jemand vorstellen, und das wollte auch niemand wahrhaben. Die Diskussion ging damals zunächst dahin: „Das ist ein konjunktureller Unfall, darum brauchen wir uns überhaupt nicht zu kümmern, im nächsten Jahr ist das alles mit dem neuen Wachstum erledigt. Also, was redet ihr von Projekten und Programmen, das machen wir nebenbei." Wie wir inzwischen alle wissen, blieb die Arbeitslosigkeit aber, und mit ihr die arbeitslosen Jugendlichen. Und da man kein spezifisches Geld, keinen gesonderten Etat hatte, und es auch nicht für nötig hielt, einen solchen z. B. bei der Jugendhilfe einzurichten, legte man die einschlägigen Paragraphen des Arbeitsförderungsgesetz zu den Lernbehinderten in der notwendigen Weise aus und hatte damit einen Förderungstitel.

Das war die Wiedergeburt der Benachteiligtenförderung, die es schon in den ausgehenden 20er und in den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts gegeben hatte. Nichts anderes wurde getan, als das im damaligen Arbeitsförderungsgesetz (AFG) sofort verfügbare Geld in Eingliederungslehrgänge und Fördermaßnahmen für arbeitslose Jugendliche zu leiten. Danach dauerte es fast zehn Jahre, bis man vom Erklärungsmuster der konjunkturell bedingten Jugendarbeitslosigkeit abrückte und akzeptierte, dass strukturelle Aspekte die Jugendarbeitslosigkeit verursacht hatten und es mit Förderlehrgängen aus dem AFG allein nicht getan war.

In der Diskussion und der Praxis der 70er Jahre bildeten sich fünf dominante Entwicklungslinien heraus, die zu der uns bekannten Benachteiligtenförderung führten. Eine der Linien ist der EU zuzuschreiben, die in den 70er Jahren den Europäischen Sozialfonds für die berufliche Bildung begründete und damit die Alternanz, die stark vom Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsausbildung (CEDEFOP) getragen wurde. Gleichzeitig wurde die innereuropäische Kooperation in die bis dahin mehrheitlich schulisch bestimmten europäischen Berufsbildungssysteme eingeführt.

Eine andere Linie war national sicherlich berufsbildungspolitisch motiviert, um z. B. dem wachsenden Druck von minder qualifizierenden Ansätzen, wie beispielsweise der Werkerausbildung für sog. „Lernschwache", etwas entgegen zu setzen.

Eine dritte Linie kam aus der Jugendhilfe, die ihren internen Streit zu Gunsten der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit entschieden hatte. Eine weitere Linie entstand im Zusammenhang von Stadtteilbezug, Stadtteilentwicklung und der Diskussion zur veränderten Sanierungspolitik in den großen städtischen Sanierungsgebieten, ein etwas in Vergessenheit geratener Ansatz. Und natürlich ist auch auf die Arbeitsmarktpolitik als fünfte Linie zu verweisen, die zum ersten Mal Kurse gegen die Jugendarbeitslosigkeit finanzierte.

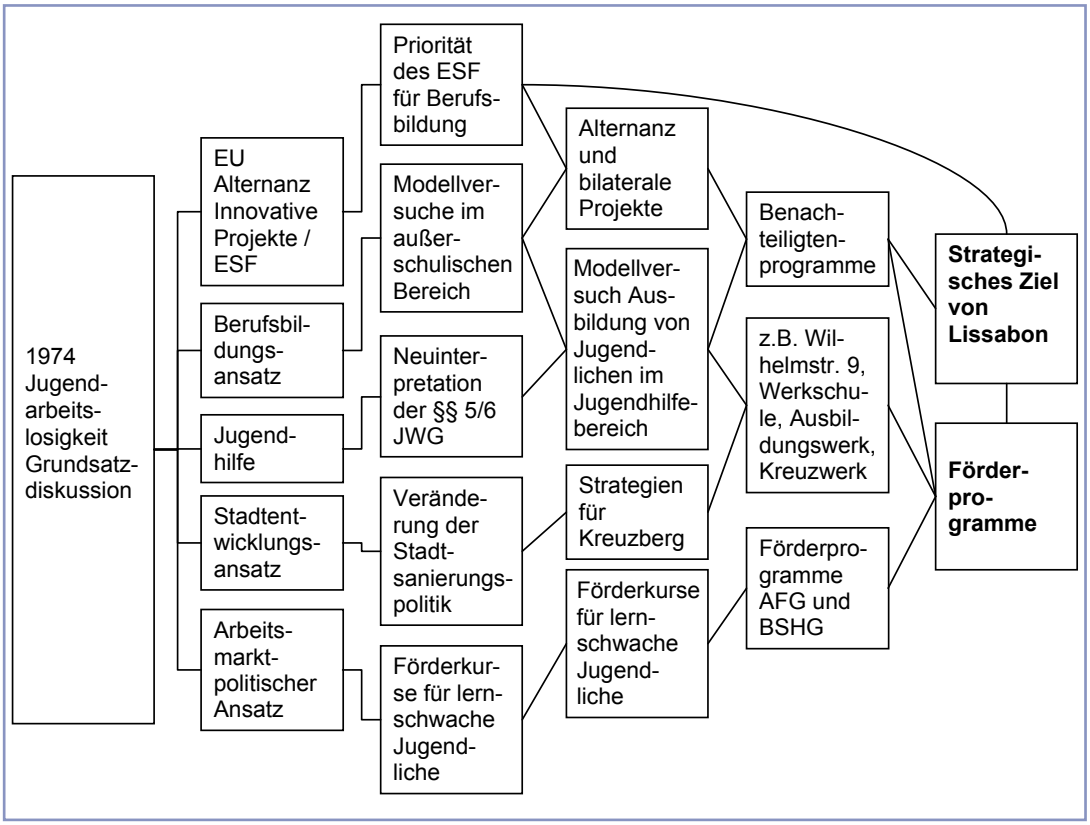
Die berufsbildungsmotivierte Seite wurde im Wesentlichen getragen von den durch Hans-Konrad Koch initiierten und gestützten Modellversuchen des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB). In der Jugendhilfe drehte sich die Diskussion um die Frage, ob man sich um arbeitslose Jugendliche unter dem Gesichtspunkt Berufsausbildung oder Arbeit kümmern müsse oder sich eher darauf konzentrieren sollte, ihre freie Zeit sinnvoll zu gestalten. Es war ein Kampf zweier Lager, zweier Schulen. Die einen sagten, wir lassen uns nicht zum Büttel der Wirtschaft machen, wir sind nicht Ausfallbürge für deren Versagen. Die anderen plädierten für eine aktivere Rolle, für ein stärkeres Einmischen der Jugendhilfe in die die Sozialisation der Jugendlichen bestimmenden Prozesse. In der Diskussion um die §§ 5 und 6 im Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) interpretierte man den Gesetzeswortlaut und dort v.a. das Wort „insbesondere" im Sinne der Einmischung und führte damit auch eine gesetzliche Zuständigkeit für die Jugendhilfe herbei. In Bezug auf den Stadtteilentwicklungsansatz machten besonders die „Strategien für Kreuzberg" (1977) deutlich, dass berufliche

Bildung und Stadtentwicklung etwas miteinander zu tun haben. Damals wollte man mit besonderen Methoden die Bürger/innen und die Multiplikator/innen aktiv in die Reaktivierung eines ganzen Stadtteils einbeziehen. Heute heißt es bei Hartz, in der ganzen Nation sollen die Experten die Paten der Arbeitslosen sein. In Kreuzberg lautete das Motto damals, der Sachverstand der Straße solle sich aufmachen, um das vorzuschlagen, was man am Nötigsten zur Entwicklung des Stadtteils braucht. Und herausgekommen sind neben sanierten Häusern unter anderem auch Vorschläge für eine berufliche Bildung außerhalb des normalen Ausbildungssystems. Die Schlagworte waren: zusammen leben, wohnen und arbeiten.

Die Arbeitsmarktpolitik wiederum trug zur Entwicklung bei, indem sie mit den nach dem Arbeitsförderungsgesetz möglichen Finanzierungen sowohl die verschiedenen Kurse förderte als auch den Ausbau der Trägerinfrastruktur unterstützte. Dies erwies sich als eine wesentliche Grundlage für die Umsetzung der späteren Programme bis heute, wie Freiwilliges Soziales Trainingsjahr (FSTJ), Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ oder Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit (JUMP).

Die Jugendhilfe hatte entschieden, sich einzumischen und im Bereich der beruflichen Bildung mit eigenem Geld sowie eigenen Ideen und Handlungsansätzen aktiv zu werden. Dies stützte ein entsprechender Beschluss der Jugendminister aus dem Jahr 1978. Und die Jugendhilfe hatte eine entwickelte Trägerstruktur, mit der sie in der Lage war, auch außerbetriebliche Aktivitäten umzusetzen. Es wurden Standards und Konzepte erarbeitet, die die Benachteiligtenförderung prägten.

Ich erinnere an den Modellversuch „Ausbildung Jugendlicher im Jugendhilfebereich in anerkannten Ausbildungsberufen, im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung“ mit 75 Jugendlichen. Unter einem komplizierten Titel wurden erstmalig wieder Heimjugendliche in einem eigenen Angebot in ganz normalen Regelberufen ausgebildet. Das Spektrum reichte vom Elektroinstallateur bis zum Maler. Alle Jugendlichen hatten keinen Schulabschluss und/oder waren Sonderschulabgänger/innen. Mit diesen Jugendlichen wurden Ausbildungsverträge beispielsweise über eine Ausbildung zum Elektroinstallateur abgeschlossen, und die Jugendlichen gingen in die reguläre Berufsschule. Es war einer der teuersten Modellversuche, den das BIBB jemals finanzierte. Aber dieser Modellversuch hatte in den Grundstrukturen all das, was sich später im Benachteiligtenprogramm wiederfand. Er war angelegt, um eine grundlegende Reform innerhalb der Jugendhilfe in Gang zu setzen. Dort, wo die benachteiligten Jugendlichen leben, dort, wo die Jugendhilfe für diese Jugendlichen verantwortlich ist, musste es einen qualifizierten Weg geben, berufliche Bildung unter Einschluss einer sozialpädagogischen Orientierung zu betreiben. Unter dieser Prämisse und nach harter Auseinandersetzung einigte man sich auf die Zusammensetzung des Personals für den Modellversuch: Meister, Gesellen und Sozialpäd-



agogen. Der konzeptionelle Ansatz folgte der Erkenntnis, dass die wichtigen Identifikationsträger für den Berufsbezug der Jugendlichen nicht die Meister und nicht die Sozialarbeiter waren, die ebenfalls in den Werkstätten arbeiteten, sondern die Gesellen, weil diese den Beruf tatsächlich lebten. Sie waren es, die mit ihrem Tun und damit auch mit ihren Lebensumständen den Beruf „begreifbar" machen konnten. Dieses Modell der sozialpädagogischen Orientierung wurde etwa vier Jahre ausprobiert und schuf eine Reihe von Grundlagen, die später in die Berufsausbildung von Benachteiligten einflossen.

Ich will in diesem Zusammenhang das Stichwort Alternanz bzw. alternierende Ausbildung aufgreifen: Alternanz weist den Weg zur EU. Zur selben Zeit, als die Diskussionen zu Jugendhilfe, Modellversuch und Benachteiligtenprogramm in Deutschland stattfanden, also in den ausgehenden 70er Jahren, gab es auf europäischer Ebene eine etwas anders motivierte Berufsbildungsdiskussion. Die große Frage war hier, wie man in der beruflichen Bildung weg von den rein verschulten Systemen kommen konnte, wie sie u.a. in Italien und Frankreich anzutreffen waren. Mit Hilfe des CEDEFOP wurde in der EU das Konzept der alternierenden Ausbildung entwickelt. Im Kern zielte dieses Konzept darauf ab, die Effizienz der Berufsausbildung zu steigern und den Übergang ins Erwerbsleben zu erleichtern. Dazu sollten Elemente berufspraktischer Tätigkeit in die verschulte Berufsausbildung integriert werden. Um die Akteure in den Mitgliedstaaten zur Verfolgung dieses Ansatzes zu ermuntern, nahm man ihn als Priorität in den Aufgabenbereich des für Beschäftigungsförderung zuständigen EU-Strukturfonds, des Europäischen Sozialfonds (ESF), auf. Auf diese Weise wurde der ESF zu einem der wichtigsten Zusatzfinanzierungsinstrumente für die Träger der Benachteiligtenausbildung. Unter dem Stichwort „alternierende Berufsausbildung" entwarf man in diesen Zeiten die ersten Austauschprogramme zwischen deutschen und italienischen Trägern, die – sieht man sich heute die Aktivitäten im Rahmen des Leonardo-Programms an – offensichtlich zu einer nachhaltigen europäischen Zusammenarbeit führten.

Die Jugendhilfe verfolgte – neben dem oben genannten mehr institutionellen Reformweg und der internationalen Zusammenarbeit über die alternierende Ausbildung unter Beteiligung des ESF – in ihrer Tradition der Jugendaustausche nun im Rahmen der Beruflichen Bildung von benachteiligten Jungendlichen einem weiteren neuen, experimentellen Weg. Wie oben ausgeführt, gab es einen Ansatz in den Stadtentwicklungsdiskussionen, durch den Leben, Arbeiten und auch berufliche Bildung im Stadtteilleben der Jugendlichen verändert werden sollte. Aus dieser Stadtteildiskussion in Kreuzberg entstanden zwei Ausbildungseinrichtungen: das Ausbildungswerk Kreuzberg und das Kreuzwerk, die zusammen alles kombinierten, was vorher diskutiert worden war. Diese mehr in Richtung der Pädagogik von Makarenko orientierten Ausbildungsentwürfe (Stichwort: „Weil ich dich achte, fordere ich dich.") verbanden den Ausbau von Wohnraum im Kiez mit den Bedarfen einer regulären Berufsausbildung.

Es gibt in dieser Entwicklung einige Punkte, die man weiter diskutieren könnte, z. B. inwieweit diese eher produktionsorientierten Ansätze weiter ausgebaut werden könnten. So wäre zu überlegen, ob solche Einrichtungen beispielsweise als Juniorenfirmen am Markt teilnehmen sollten und sie dann vom Staat lediglich noch die unmittelbare Gegenleistung für ihre sozialpädagogischen Leistungen als staatliche Finanzierung erhalten sollten (s. Altmark-Urteil des Europäischen Gerichtshofs).

Die Jugendhilfe hat wesentliche Anregungen zur Gestaltung der Benachteiligtenförderung geleistet: Sie hat mit ihren Impulsen zur Neuorientierung der alten Jugendaufbauwerke beigetragen, sie hat Ansätze forciert, die Beschäftigung und berufliche Bildung miteinander koppelten. Sie war auch einer der Motoren zur Modularisierung einzelner Berufsausbildungsgänge, die mit ihren Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten bei Beibehaltung des Berufsbezuges den benachteiligten Jugendlichen eine größere Wahl- und Zeitfreiheit zum Erreichen eines Berufsabschlusses gegeben hat.

Es ist eine wichtige Zäsur, wie Hans Petzold es ausdrückte, dass das Benachteiligtenprogramm 1989 mit der Wiedervereinigung, auf die die Jugendhilfe überhaupt nicht vorbereitet war, auf die neuen Bundesländer ausgeweitet wurde. Mit dieser Ausweitung entsprach das Programm zwar nicht mehr seiner ursprünglichen Zielsetzung, aber es gab eben kein DDR-Integrationsprogramm, keinen strategischen Plan, wie man einen ganzen Staat in einen anderen integriert. Man musste sich dessen bedienen, was zum damaligen Zeitpunkt verfügbar war: eben das Benachteiligtenprogramm, das Arbeitsförderungsgesetz, usw. Es gab nichts, das tatsächlich für die außergewöhnliche Situation maßgeschneidert gewesen wäre, um in den Betrieben die berufliche Ausbildungssituation aufzufangen. Stattdessen mussten die vorhandenen Instrumente solange gebogen werden, bis sie passten.

Die Stichworte unserer aktuellen Diskussion sind Agenda 2010, Hartz-Gesetze, europäische Beschäftigungspolitik, Luxemburg-Prozess,

Göteborg-Prozess, Bologna-Prozess, offene Methode der Koordinierung usw. Und was hat all das mit Berufsbildung zu tun?

Noch heute wundern sich viele Leute darüber, was die Regierungschefs im Februar 1986 mit der Vereinbarung über die Einheitliche Europäische Akte beschlossen und was nachher von den Parlamenten ratifiziert wurde, nämlich die Vorgabe, einen europäischen Binnenmarkt aufzubauen. Nun fragt man sich, was ist daran schwierig? Ein europäischer Binnenmarkt bedeutet natürlich, dass es keinen nationalen Binnenmarkt mehr gibt. Der nach außen abgegrenzte Wirtschaftsraum ist größer als der nationale. Der Teufel steckt aber wie so oft im Detail. Der beschlossene Binnenmarkt kann nur einwandfrei funktionieren und die erwarteten Vorteile entfalten, wenn die nationalen und regionalen Schranken beseitigt sind und ein freier Verkehr von Personen, Waren, Dienstleistungen und Kapital über die administrativen Grenzen hinweg zu gleichen Bedingungen für alle gewährleistet ist.

Selbst über zehn Jahre nach der postulierten Verwirklichung des ehrgeizigen Vorhabens ist es noch immer nicht vollständig umgesetzt. Trotzdem ist bereits jetzt absehbar, dass im Zuge der wirtschaftlichen Angleichung in der Europäischen Union ähnliche Wirkungen im sozialen und im gesellschaftlichen Bereich hervorgerufen werden, auch wenn der EU-Vertrag beispielsweise die Harmonisierung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften in Bildung und Soziales ausdrücklich ausschließt.

In Bezug auf die bestehende Rechtslage hat der Europäische Gerichtshof in der jüngeren Vergangenheit klargemacht, dass wirtschaftliche Tätigkeiten den nivellierenden EU-Bestimmungen zu Binnenmarkt und Wettbewerb unterliegen, selbst wenn sie dem Sozialbereich zuzuordnen sind. Die Diskussion um die Kompetenzverteilung bei Dienstleistungen von allgemeinem Interesse in Europa zur Frage, ob Brüssel bestimmen kann, wie solche Dienstleistungen vor Ort erbracht werden, deutet auf den bereits erreichten Integrationsstand hin. Der wird nicht zuletzt durch die vom Europäischen Rat beschlossene offene Methode der Koordinierung weiter vorangetrieben. Diese v.a. auf die Lissabon-Strategie gerichtete Koordinierungsmethode trägt faktisch, aber sanfter als die klassische europäische Gesetzgebung zur schrittweisen Annäherung der unterschiedlichen Bedingungen in den Mitgliedstaaten bei. Auf EU-Ebene werden dazu Ziele, Zeitschienen und Messgrößen für nationale Politiken und Maßnahmen festgelegt und regelmäßig überwacht. Die Methode wird auf Beschluss der Regierungschefs in solchen Bereichen angewandt, die zwar als relevant für Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung in der Europäischen Union angesehen werden, für die die Gemeinschaft aber keine umfassenden Kompetenzen besitzt. Zu ihnen zählen Bildung, soziale Integration, Beschäftigung, Gesundheitswesen und Altenpflege, aber auch Forschung und Entwicklung, Informationsgesellschaft und das KMU-Umfeld.

Wie soll aber auch eine europäische Wirtschaft entstehen, die kleinkariert in Deutschland über die Bundesländer hinsichtlich des Bildungs- und Sozialsystems gesteuert werden soll? Glaubt jemand ernsthaft, die Krise der Sozialsysteme sei nur ein deutsches Problem? Was machen denn die Franzosen mit ihrer Krise? Ist die denn nur französisch? Mit der Osterweiterung der EU im Frühjahr 2004 stieg die Zahl der EU-Bürger/innen auf 450 Millionen. Es sind Staaten dazugekommen, deren soziale Systeme komplett zerstört und neu aufgebaut wurden oder noch aufgebaut werden müssen. Sie werden sich sicherlich kaum an unseren alten, in der Krise befindlichen Systemen orientieren, sondern an Neuem. Es gibt die Konkurrenz der Regionen, die Konkurrenz der Bildungssysteme und die Konkurrenz eben auch der sozialen Sicherungssysteme. All das ist Europa und muss nachhaltig organisiert werden.

In Bezug auf die Benachteiligtenförderung nehme ich sicher an, dass sie nach erfolgter Evaluierung der aktuellen EU-Strukturfondseinsätze zu den Prioritäten des ESF-Einsatzes in Deutschland zählen wird.

Die Europäische Union hat im März 2000 in Lissabon eine globale Strategie für eine wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft beschlossen, die, durch bessere Politiken für die Informationsgesellschaft und für die Bereiche Forschung und Entwicklung, durch die Forcierung der Strukturreformprozesse im Hinblick auf Wettbewerbsfähigkeit und Innovation sowie durch die Vollendung des Binnenmarktes umzusetzen ist. Das europäische Gesellschaftsmodell muss modernisiert werden. Es soll in die Menschen investiert und soziale Ausgrenzung bekämpft werden. Diese, auf Gemeinschaftsebene von den fünfzehn Regierungen und ihren Regierungschefs beschlossenen politischen Grundlinien, für deren Unterstützung bei der EU gegenwärtig alle Mittel mobilisiert werden, legen die Prioritäten für die kommenden Jahre fest, auch zu guten Teilen für die nationale Politik.

Wenn aber die Strategie von Lissabon tatsächlich so gemeint ist, dann hat das reale Folgen. Es bedeutet doch, dass die berufliche Bildung und damit auch die Benachteiligtenförderung nicht mehr nur auf die traditionellen Berufsbilder wie z. B. Tischler ausgerichtet

werden dürfen. Diskutiert werden muss, welche Anforderungen in einer bildungsbasierten Ökonomie an die Menschen in beruflicher Hinsicht gestellt und welche entsprechenden Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können. Sind künftig beispielsweise Computerkenntnisse erforderlich, um lesen zu können? Und wer kümmert sich denn überhaupt darum, die Benachteiligtenförderung oder die beruflichen Bildungssysteme an die in der Lissabon-Strategie aufgezeigten Entwicklungen anzupassen?

Die in den nächsten Jahren in den Mitgliedstaaten zu bewältigenden Strukturreformen werden größer sein und mehr Anstrengungen als erwartet erfordern. In der Berufsbildung insgesamt und besonders auch in der Benachteiligtenförderung ist ein Strukturumbruch notwendig, denn die demografische Entwicklung macht uns entweder zu einem Importland von Arbeitskräften oder es gelingt uns tatsächlich, die vorhandenen Potenziale an Bildung und Bildungsinnovationen zu mobilisieren. Und wir werden uns wundern. Uns werden möglicherweise Staaten aus dem Osten des europäischen Raumes überholen, von denen wir es von unserer heutigen Position aus nicht erwarten würden.

Ich glaube, dass die Benachteiligtenförderung und ihre Programme sich massiv ändern müssen. Sie müssen sich zum einen hinsichtlich des zu vermittelnden Inhalts neu formieren, zum anderen müssen sie sich auch in ihrer Methode verändern. Ein Schlüsselwort dieser Anpassung ist in meinen Augen die Modularisierung der Berufsbilder. Der Berufsbezug wird sicherlich beibehalten bleiben, aber wahrscheinlich ist das nur modifiziert möglich. Denn wenn 25 verschiedene Kulturen am Binnenmarkt beteiligt sind, wird es oft eine Vielzahl unterschiedlicher Auffassungen zu den Details der einzelnen Berufe geben. Erinnert sei an dieser Stelle an die schon jetzt schwierigen Prozeduren, mit denen die Gemeinschaft die gegenseitige Anerkennung von Diplomen und beruflichen Befähigungsnachweisen in der EU15 sichern will. Man wird sich einigen, nicht zuletzt wegen des wachsenden Anpassungsdrucks. Und es wird in der beruflichen Bildung stärker darauf ankommen müssen, die Mobilität zu fördern. Die Leute müssen lernen, dass es selbstverständlich ist, heute in Berlin und morgen möglicherweise in Lyon, Manchester oder Warschau zu arbeiten. Die Mobilität und die Sprachkompetenz müssen in jeder Form der beruflichen Bildung bleiben und ausgebaut werden. Der europäische Binnenmarkt kann nur vollendet werden, wenn bereits in der Ausbildung die individuellen Voraussetzungen für den freien Verkehr von Arbeit und Knowhow im schrankenlosen Europa geschaffen werden.

Hans-Konrad Koch

Kurze Geschichte der Benachteiligtenförderung – der bildungspolitische Ansatz

Der Start der Benachteiligtenförderung im Jahre 1980 war Bestandteil der Politik der „Berufsausbildung für alle". Diese Politik wurde im Rahmen der damaligen Bildungsreform in den 70er Jahren unter Bundesbildungsminister Helmut Rohde formuliert und konnte sich auf einen breiten gesellschaftspolitischen Konsens stützen, allerdings auch auf eine höhere Solidarität der Betriebe als heute. Wenn ein Begriff die Benachteiligtenförderung charakterisiert, dann ist es „Fördern statt Auslesen". Erst heute, 23 Jahre später, sind wir – im Rahmen einer neuen großen Bildungsreform nach PISA – dabei, diesen Grundsatz auf das gesamte Bildungssystem zu übertragen. Die Situation der Benachteiligtenförderung wäre mit Sicherheit heute leichter, wenn wir dies schon damals erreicht hätten. Aber 1980 war es von Seiten des Bundes noch nicht einmal möglich, die Berufsschule mit einzubeziehen, geschweige denn die allgemein bildenden Schulen.

Jürgen Thiel hat mir vor ein paar Tagen ausdrücklich gesagt, dass er sich keinen nostalgischen Rückblick wünscht. Das will ich gerne respektieren. Aber bevor ich auf aktuelle und zum Teil neue Herausforderungen zu sprechen komme, erlaube mir, lieber Jürgen, doch einen Blick auf das Entstehen der Benachteiligtenförderung zu werfen. Vielleicht können wir davon auch ein wenig für die Zukunft lernen.

I. Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung

Die Idee, dass eine besondere Förderung der Berufsausbildung von Jugendlichen ohne Schulabschluss, von ehemaligen Sonderschüler/innen und von jungen Ausländer/innen nötig war, entstand im Februar 1978. Beim Einlesen in die Themen meines neuen Referats mit dem fürchterlichen Titel „Sonderformen und Problemgruppen in der beruflichen Bildung" stieß ich darauf, dass es zwar eine gut entwickelte Förderung der Berufsausbildung von (Körper-) Behinderten gab, aber keine spezifische Förderung für die jungen Leute, die aufgrund schulischer Defizite oder als junge Ausländer große Schwierigkeiten hatten, eine erfolgreiche Ausbildung zu durchlaufen. Typisch waren Karrieren in berufsvorbereitenden Maßnahmen. Es war eher die Regel als die Ausnahme, dass diese Jugendlichen drei Jahre oder mehr an Grund-, Förder- und Eingliederungslehrgängen, zum Teil vorab schon an einem Berufsvorbereitungsjahr teilgenommen hatten. Das beanspruchte dieselbe Zeit und in etwa dieselben finanziellen Mittel, die für eine Berufsausbildung erforderlich gewesen wären, ohne aber eine verwertbare Qualifikation zu vermitteln. Am Ende stand immer häufiger die Arbeitslosigkeit, weil Ungelernte schon Ende der 70er Jahre immer weniger gefragt waren.

Entwicklung des Konzepts

Der nächste Schritt ergab sich zwangsläufig: Die Entwicklung des Konzepts der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Ausgangspunkt waren zwei Grundentscheidungen: Wir wollten erstens unbedingt an dem Ziel einer Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu den regulären Bedingungen festhalten, das heißt mit Eintragung und Prüfung durch die Kammer. Denn die Anforderungen am Arbeitsmarkt verlangten immer mehr den Ausbildungsabschluss als Voraussetzung für eine dauerhafte Beschäftigung. Hinzu kam, dass nur ein anerkannter Abschluss Personen dieser Zielgruppen helfen konnte, das Stigma des Schulversagens oder der vermuteten Integrationsschwierigkeiten zu überwinden. Zweitens wollten wir möglichst große Teile der Ausbildung in Betrieben stattfinden lassen. Denn gerade diese Jugendlichen brauchten die Vorteile des dualen Systems für den – für sie besonders schwierigen – Übergang an der zweiten Schwelle.

Das hieß aber, dass diese Jugendlichen während der Ausbildung erheblich mehr leisten sollten als Auszubildende mit normalen oder guten schulischen Voraussetzungen: Sie mussten gleichzeitig auch noch die Lernschwierigkeiten überwinden, die bisher einem Lernerfolg entgegenstanden, und zusätzlich die Defizite aufarbeiten, die sie aus der Schule mitbrachten.

Das Problem lag darin, dass die Ausbilder/innen mit den hierfür erforderlichen zusätzlichen Förderaufgaben in der Regel überfordert waren und Jugendliche dieser Zielgruppen – wenn sie denn überhaupt einen Ausbildungsplatz bekommen hatten – sehr oft in der betrieblichen Ausbildung scheiterten. Bei der Lösung dieses Problems konnten wir von Erfahrungen der Jugendberufshilfe und von ersten Modellversuchskonzepten lernen. So entstand das Konzept der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung, in der neben Ausbilder/innen auch Sozialpädagog/innen und Lehrer/innen in die Ausbildung einbezogen wurden. Für die Jugendlichen, die insbesondere wegen ihrer schulischen Defizite noch nicht in der Lage waren, eine Ausbildung in einem Betrieb mit Erfolg zu durchlaufen, wurde eine außerbe-

triebliche Ausbildung mit intensiver Förderung konzipiert, mit eingetragenem Ausbildungsvertrag, also mit denselben Anforderungen wie eine Ausbildung im Betrieb. Ziel war der Übergang in die betriebliche Ausbildung möglichst nach dem ersten Ausbildungsjahr. Für die Zeit der außerbetrieblichen Ausbildung waren längere Praktika im Betrieb als verpflichtend vorgesehen.

Die Programmskizze war in wenigen Wochen ausgearbeitet. Aber dann wurde es wirklich schwierig. Nicht nur im Ministerium überwogen die Zweifel. Mein damaliger Abteilungsleiter Horst Lemke, der die Berufsausbildung kannte wie kaum einer sonst, meinte, ein solches Konzept hänge viel zu sehr von überdurchschnittlichem Engagement der Beteiligten ab und könne daher nur in Einzelfällen zum Erfolg führen.

Verwirklichung des Programms

Über ein Jahr lang lief ich mit meiner Programmskizze für benachteiligte Jugendliche gegen die Wand. Dann brachte 1979 ein Parteitagsbeschluss der SPD Frankfurt Bewegung in die Angelegenheit. Hans Matthöfer, damals Bundesforschungsminister, bat den Bundesbildungsminister Jürgen Schmude, ein Modellprogramm zur Unterstützung der Berufsausbildung junger Ausländer aufzulegen. Die Skizze wurde aus der Schublade geholt und zu einem Ausländerprogramm umgearbeitet. Wegen der zeitweisen Ausbildung außerhalb von Betrieben, die von den Arbeitgeberorganisationen als revolutionär angesehen wurde, gestaltete sich die Abstimmung mit den Verbänden der Wirtschaft sehr schwierig. Dank des persönlichen Engagements des Präsidenten der Düsseldorfer Handwerkskammer Schulkoff wurden wir immerhin durch das Handwerk unterstützt.

Bei den parlamentarischen Beratungen des Haushalts 1980 wurde dieses Ausländerprogramm im Haushaltsausschuss wieder auf deutsche Jugendliche ausgeweitet. Ein zehnminütiges Telefongespräch mit dem engagierten SPD-Berichterstatter im Haushaltsausschuss brachte diesen Durchbruch. Zum Ausbildungsjahr 1980/81 konnte das Benachteiligtenprogramm mit acht Millionen DM Fördervolumen starten.

Wir gingen nicht den üblichen Weg des Bundesbildungsministeriums über Modellversuche, sondern legten das Programm von vornherein so an, dass es bei entsprechender Nachfrage und Mittelausstattung flächendeckend ausgeweitet werden konnte. Wie entscheidend das für die Wirksamkeit des Programms werden sollte, erkannte wir erst später in vollem Umfang.

Für ein solches Programm brauchten wir einen Durchführungsträger, der die Zielgruppen in der gesamten Republik erreichen konnte. Was lag also näher, als sich an die Bundesanstalt für Arbeit zu wenden. Im Mai 1980 kam ich nach Nürnberg, um mit dem zuständigen Referatsleiter Kiplat, eigentlich aber mit seinem kompetenten Sachbearbeiter, Herrn Keila, die Durchführungsrichtlinien des Programms zu besprechen. Herr Keila war in den nächsten Jahren mein Hauptansprechpartner, mit dem ich jeden Morgen in wenigen Minuten telefonisch die Einzelentscheidungen der Umsetzung des Programms besprach. Zu diesem ersten Gespräch in Nürnberg hatte der Hauptabteilungsleiter Wohlleben seinen persönlichen Referenten als Aufpasser entsandt: Hier traf ich auch Jürgen Thiel zum ersten Mal.

Anlaufschwierigkeiten

Zunächst hatten wir einige Schwierigkeiten, das Programm ins Laufen zu bringen. Im ersten Jahr erreichten wir nur 572 Auszubildende und gaben nur etwa ein Drittel der Mittel aus. Trotz der Erfahrungen aus berufsvorbereitenden Maßnahmen war der Förderansatz der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung für die in Betracht kommenden Träger zunächst neu. Oft fehlten auch die Mittel für die zusätzlichen Investitionen, die für die Durchführung einer Berufsausbildung erforderlich waren. Und schließlich weigerten sich zahlreiche Industrie- und Handelskammern, in Süddeutschland auch Handwerkskammern, die Ausbildungsverträge einzutragen.

1982 kam die zusätzliche Förderinitiative der „ausbildungsbegleitenden Hilfen" dazu. Damit wurde für Jugendliche mit relativ geringeren Schwierigkeiten die unmittelbare Aufnahme einer Berufsausbildung in einem Betrieb ermöglicht. Zugleich entstand damit ein wichtiges Instrument zur Vermeidung von Ausbildungsabbruch.

Die ersten Erfolge zeigten uns, dass wir auf dem richtigen Wege waren. Jugendliche, die bisher für nicht ausbildungsfähig gehalten worden waren, überwanden dank der Förderung ihre Lernschwierigkeiten und erreichten trotz der Defizite, die sie aus der Schule mitgebracht hatten, einen erfolgreichen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Natürlich gab es Abbrecher. Aber die Evaluation des Programms zeigte, dass diese Abbrecher leichter in den Arbeitsmarkt integriert werden konnten als Jugendliche mit der gleichen Ausgangslage, die nicht die Chance erhalten hatten, an dieser Förderung teilzunehmen. Insgesamt erreichten in den ersten sieben Jahren, in denen das Programm vom Bundesbildungsministerium verantwortet wurde, rund zwei Drittel der geförderten Jugendlichen den Aus-

bildungsabschluss.

Erst im dritten Jahr reichten die Mittel nicht mehr aus, 1983 waren es schon 124 Millionen, 1987 fast eine halbe Milliarde DM. Und das, obwohl nach dem Regierungswechsel 1982 zunächst überlegt worden war, das Programm wieder einzustellen. Aber eine „heilige Allianz", insbesondere zwischen dem CDU-regierten Niedersachsen, das dringend zusätzliche Ausbildungsplätze brauchte, und dem DGB, trieb mit Unterstützung aller Fraktionen in den Ausschüssen des Deutschen Bundestages die damalige Bundesbildungsministerin Dorothea Wilms Jahr für Jahr im Haushaltsausschuss „zum Jagen", das heißt zur zusätzlichen Aufstockung der Programmmittel.

1986 war das Programm so in die Fläche gewachsen, dass es die Möglichkeiten des Bundesbildungsministeriums zu übersteigen begann. So entstand die Idee, das Programm ins Arbeitsförderungsgesetz und damit in das Regelinstrumentarium der Bundesanstalt für Arbeit zu überführen. Das löste erhebliche Unruhe in der Community aus. Meine gute Freundin Ingrid Mielenz führte die Fronde der Jugendberufshilfe an, die sich vehement für die Übernahme ins Jugendministerium einsetzte. Der Ausgang ist bekannt und es war die richtige Entscheidung. Nur durch die Einbeziehung ins AFG konnte das Programm sein Potenzial wirklich entwickeln. Dass die Befürchtungen einer weniger zielgruppengerechten Durchführung nach der Übernahme in das AFG[1] nicht eingetreten sind, ist das große Verdienst von Jürgen Thiel, der rechtzeitig zu diesem Zeitpunkt die Zuständigkeit innerhalb der Bundesanstalt übernommen hatte.

Qualitätsentwicklung

Entscheidend für den Erfolg der Benachteiligtenförderung war die konsequente Qualitätsentwicklung. Diese Qualitätsentwicklung wurde wesentlich dadurch gestützt, dass das Programm von Anfang an einen Personalschlüssel vorgab, der von den Trägern garantiert werden musste, nämlich zwei Ausbilder/innen und je eine/n Sozialpädagog/in und eine/n Lehrer/in für 24 Auszubildende.

Ein Glücksfall war das Zusammentreffen mit Hans Petzold 1979 anlässlich der – zunächst erfolglosen – Beratung des Modellversuchs in Rüsselsheim. Aus diesem Zusammentreffen entstand eine ungeheuer fruchtbare Zusammenarbeit, die die Qualitätsentwicklung der Benachteiligtenförderung entscheidend prägte. Zunächst lief das über kleine Aufträge mit sehr bescheidenden Mitteln. Es begann mit einer intensiven Begleitung und Beratung der ersten Träger. Aus dieser Zeit datiert die Zusammenarbeit mit wichtigen Akteuren der Qualitätsentwicklung wie Roland Matzdorf und Elisabeth Buschsiewecke, und auch mit Ingrid Mielenz und Manfred Schneider über den großen Berliner Modellversuch, aus dem wir viel gelernt haben. Aus der Begleitung der ersten Träger entstanden Handreichungen für neue Träger. Wichtig waren dabei ein biografischer Ansatz und eine Sprache, die trotz wissenschaftlicher Grundlagen auch von den Ausbilder/innen verstanden und akzeptiert wurde.

Die gemeinsame Teamfortbildung für Ausbilder/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen brachte schließlich eine neue Dimension der Qualitätsentwicklung. Wir hatten rasch erkannt, dass diese drei Berufsgruppen es nicht gewohnt waren zusammenzuarbeiten. Insbesondere der Einsatz von Sozialpädagog/innen in der Berufsausbildung war damals neu. Die gemeinsame Fortbildung im Team mit dem Instrument der Handreichungen leistet bis heute einen wichtigen Beitrag dazu, dass jeder von den Kompetenzen der jeweils anderen Berufsgruppe so viel lernt, dass der größte Nutzen aus dem Zusammenwirken der unterschiedlichen Kompetenzen gezogen werden kann. Diese gemeinsame Fortbildung wurde nach dem Übergang der Benachteiligtenförderung auf die Bundesanstalt dank des Einsatzes von Jürgen Thiel enorm ausgebaut. Das Bildungsministerium hätte dies mit seinen beschränkten Möglichkeiten nicht leisten können.

Die erfolgreiche gemeinsame Fortbildung ist ein Beispiel, von dem wir heute beim anlaufenden bedarfsgerechten Ausbau der Ganztagsschulangebote lernen wollen. Bei der wichtigen und zugleich schwierigen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe haben wir ebenfalls eine Situation, in der Lehrer/innen sowie Sozialarbeiter/innen von den Kompetenzen der jeweils anderen Berufsgruppe lernen müssen.

1) Arbeitsförderungsgesetz, d.Red

II. Aktuelle Herausforderungen

Fördern statt Auslesen

Der Grundsatz „Fördern statt Auslesen" ist heute so aktuell wie nie zuvor. Angesichts der stark zunehmenden Bedeutung von Bildung und Ausbildung hat das Forum Bildung die doppelte Herausforderung an die Bildungspolitik hervorgehoben: Zum einen soll das Wissen und die Kompetenzen vermittelt werden, die über die Zukunft des Einzelnen, aber auch der Gesellschaft und Wirtschaft entscheiden, zugleich ist es angesichts immer höherer und neuer Qualifikationsanforderungen dringend notwendig, Ausgrenzung zu vermeiden und schon bestehende Ausgrenzung abzubauen.

Dementsprechend hat die neue große Bildungsreform, an deren Beginn wir nach PISA

und IGLU stehen, zwei Hauptziele, über die nationaler Konsens herrscht: erstens, das deutsche Bildungssystem in absehbarer Zeit wieder an die Spitze der Bildungssysteme der Welt zu bringen und zweitens, den dramatischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, den uns PISA noch einmal drastisch vor Augen gehalten hat, endlich aufzubrechen und schrittweise abzubauen.

Voraussetzung für das Erreichen dieser beiden Ziele ist ein radikales Umdenken von einem traditionell stark auslesenden Bildungssystem zu einem mehr und mehr fördernden System. Dieses Umdenken vom Auslesen zum Fördern muss auf allen Ebenen vollzogen werden, bei denen, die die politischen und administrativen Rahmenbedingungen setzen genauso wie bei denen, die Bildung vor Ort gestalten. Das Vorbild dafür ist die Grundphilosophie des finnischen Bildungssystems „Jedes Kind kann es schaffen, vorausgesetzt wir sind gut genug, um es entsprechend zu fördern". Die Erfolge dieses Ansatzes sind bei PISA eindeutig ablesbar.

Gelingt es, Kindergarten und Schule in diesem Sinne umzugestalten, dann wird die Benachteiligtenförderung in der Berufsausbildung fast eine Generation nach ihrer Konzipierung endlich zu dem, was sie eigentlich schon immer sein sollte, nämlich ein Element – wenn auch sicher ein wesentliches – in einem durchgehenden Förderkonzept. Denn der „Reparaturbetrieb" während der Berufsausbildung macht erst dann wirklich Sinn, wenn alle Möglichkeiten der Prävention vorher ausgeschöpft werden können.

Aktuelle Situation der Benachteiligtenförderung

Die Situation der Benachteiligtenförderung ist heute – 23 Jahre nach ihrem Start – vor allem durch drei Faktoren gekennzeichnet:

(1) Die Zielgruppen derjenigen, die besonderer Förderung bedürfen, um eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit Erfolg zu absolvieren, ist gegenüber 1980 weiter gewachsen: Die PISA-Untersuchung zeigt, dass im Jahr 2000 23 Prozent der 14- bis 15-Jährigen – ohne die Schüler/innen in Sonderschulen – nur die erste von fünf Stufen der Lesekompetenz oder weniger erreichen. Dies ist die große Risikogruppe derjenigen, die voraussichtlich Schwierigkeiten bei der Berufsausbildung haben werden.

(2) Das Ausbildungsplatzangebot ist weiter gesunken. Das löst einen Verdrängungswettbewerb zu Lasten der Schwächeren aus. Auch wenn die Mittel, die die Bundesanstalt jährlich für die Benachteiligtenförderung zur Verfügung stellt, trotz aller finanziellen Schwierigkeiten auf sehr hohem Niveau konstant bleiben, erreicht die Benachteiligtenförderung in Folge des Verdrängungswettbewerbs nicht mehr in gleichem Maße Teilzielgruppen mit den relativ größten Schwierigkeiten. Gleichzeitig verschließen sich Betriebe zunehmend der Beteiligung an der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher.

(3) Die Qualifikationsanforderungen sind seit 1980 stark gestiegen. Während 1980 Personen ohne berufliche Qualifikation zunehmend auf Schwierigkeiten der Eingliederung auf dem Arbeitsmarkt stießen, sind es heute schon die jungen Leute mit den relativ geringeren Qualifikationen. Nach einer Untersuchung von IAB und Prognos fallen zwischen 1995 und 2010 2,4 Millionen Arbeitsplätze für Unqualifizierte und gering Qualifizierte weg und werden durch Arbeitsplätze für Personen mit mittleren und höheren Qualifikationen ersetzt. Das bedeutet, dass auch für diejenigen benachteiligten Jugendlichen, die Dank der Benachteiligtenförderung einen anerkannten Berufsabschluss erreichen, heute ein erheblich höheres Risiko als 1980 besteht, beim Übergang in den Arbeitsmarkt zu scheitern.

Konsequenzen

Was sind die Konsequenzen aus dieser Situation?

Erstens müssen die Möglichkeiten der Prävention in unserem Bildungssystem erheblich ausgebaut werden. Es ist ein Skandal, dass wir in unserem immer noch reichen Land den stärksten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg von allen OECD-Ländern haben. Der Grundsatz der individuellen Förderung muss – wie vom Forum Bildung gefordert – durchgängig in allen Bildungsbereichen verwirklicht werden. Wir brauchen eine Pädagogik der Vielfalt, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes, wie z. B. Stärken, Lernhaltung, Lernumgebung im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt, konsequent berücksichtigt. Und wir brauchen ein entsprechendes Förderinstrumentarium. Nur so können Stärken rechtzeitig erkannt und gefördert werden – und jedes Kind hat Stärken! – und Benachteiligungen frühzeitig vermieden und abgebaut werden.

Zweitens muss die Benachteiligtenförderung in der Berufsausbildung konsequent weiterentwickelt werden. Hierfür legte das Forum Bildung Empfehlungen vor, die nach wie vor aktuell sind. Empfohlen wurde die Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen und der Unterstüt-

zung bei ihrem Übergang in die Beschäftigung beispielsweise durch

- Vermittlung von Informations- und Kommunikationstechnologien in jeder Ausbildung,
- Ausbildung in neuen Berufen und Erweiterung des Berufsspektrums,
- stärkere Förderung des Erwerbs von personalen und sozialen Kompetenzen,
- Schaffung von Gelegenheiten zum Erleben demokratischen Verhaltens,
- systematische Vermittlung von Berufspraxis in Betrieben und Hilfen beim Übergang in eine Beschäftigung.

Nötig ist die sog. Förderung aus einem Guss, das heißt eine bessere Verzahnung unterschiedlicher Förderinstrumente wie etwa für Berufsvorbereitung, Ausbildung in Betrieben, außerbetriebliche Ausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen, Übergangshilfen, Fort- und Weiterbildung, um Jugendlichen, die zunächst keine Ausbildung erreichen, notfalls auch schrittweise doch noch eine anerkannte Berufsausbildung zu ermöglichen.

Die Verbesserung der Kooperation der Beteiligten auf lokaler und regionaler Ebene ist wichtig, um jeder jungen Frau und jedem jungen Mann ein Ausbildungsangebot zu machen, das ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht.

Drittens müssen junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung, die von der Benachteiligtenförderung nicht mehr erreicht werden, eine zweite Chance für eine berufliche Qualifizierung erhalten. Die positiven Erfahrungen aus entsprechenden Modellvorhaben sind endlich breit umzusetzen. Auch hierfür hat das Forum Bildung wichtige Empfehlungen vorgelegt.

Fazit

Die 1980 geschaffene Benachteiligtenförderung leistet auch heute noch einen wichtigen Beitrag für die berufliche Qualifizierung und Eingliederung von Jugendlichen, die aufgrund schulischer Defizite einer besonderen Förderung bedürfen. Diese wichtige Förderung während der Berufsausbildung muss ständig an neue Herausforderungen angepasst werden. Sie macht aber erst als Teil eines durchgehenden Förderkonzepts unseres Bildungswesens wirklich Sinn.

Die Benachteiligtenförderung hat sich seit ihrer Übernahme in das Instrumentarium der Bundesanstalt für Arbeit vor sechzehn Jahren insbesondere Dank des persönlichen Engagements von Jürgen Thiel von einem damals noch begrenzten Programm zu einem flächendeckenden Förderinstrument entwickelt, das entscheidend für die erfolgreiche Eingliederung von weit mehr als einer halben Millionen junger Menschen in den Arbeitsmarkt und damit auch für die weitere persönliche Entwicklung dieser Personen und ihrer Teilhabe an unserer Gesellschaft war und ist.

Elisabeth Buschsieweke

Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien

Die Zusage für ein Co-Referat zum obigen Themenschwerpunkt habe ich kurzfristig – und wie ich erst später bemerkte, unvorsichtigerweise gegeben. Ein Co-Referat zu halten zu Ausführungen von Hans Petzold und Hans-Konrad Koch – den Vätern des Benachteiligtenprogramms, ist für mich schlechterdings unmöglich. Seit 1980 habe ich engagiert an der Weiterentwicklung des Programms mitgewirkt, zum einen durch meine Praxiserfahrung in der Arbeit mit jungen Menschen in der beruflichen Bildung, zum andern durch mein Engagement im bildungspolitischen Bereich, zunächst in der Fachkommission Benachteiligtenprogramm der BAG-JAW, später im Fachbeirat der Bundesanstalt für Arbeit und für das BNP.

Und doch reizt es mich besonders, einmal den Versuch zu starten, kritisch nachzudenken über Erfolge im Programm, gleichzeitig mitzuwirken an der Sicherstellung der erprobten Qualitätsstandards gerade jetzt, hier und heute, in einer Zeit, in der die Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit nach den Vorschlägen von Hartz I bis IV das zentrale Thema ist.

Seit 1987 – ich erinnere bewusst an Meckenheim –, bereits vor Übernahme des Programms in die Verantwortung der BA, habe ich Herrn Dr. Thiel als engagierten Verfechter des Programms erlebt, als Förderer der Arbeit mit den jungen Menschen, als zuverlässigen Partner in der Arbeit. Ein Lotse geht nun von Bord, der oft auch in schweren Gewässern zielsicher für die Förderung der jungen Menschen gesorgt hat. Wie müssen nun die Weichen gestellt werden, um die Förderphilosophie in der Arbeit mit den jungen Menschen nicht nur zu erhalten, wie kann die Unterstützung auf Dauer gesichert werden, zum Wohle unserer Gesellschaft?

Ich möchte einige Punkte aus der Geschichte des Benachteiligtenprogramms aufführen, die damaligen Entscheidungen beleuchten und eventuell die Ergebnisse zur Diskussion stellen.

1987/1988: Das Münder-Gutachten, die Entscheidung der Übernahme in das Arbeitsförderungsgesetz (AFG)

Die Fachkommission der BAG-JAW gab 1986/1987 ein Gutachten bei Prof. Münder in Auftrag. Es sollte untersucht werden, wie das junge Programm für benachteiligte Jugendliche, dessen Finanzierung von einer jährlichen Entscheidung des Finanzministers in seiner Weiterführung abhängig war, auf Dauer gesichert werden könnte. Prof. Münder schlug seinerzeit drei Möglichkeiten vor: Absicherung im KJHG, Absicherung im BBiG oder Absicherung im AFG.

Da die Bundesanstalt für Arbeit von Beginn an mit der Abwicklung des BMBW-Programms betraut war, wurde (etwas verkürzt dargestellt) die Entscheidung zu Gunsten des AFG gefällt. Die Verankerung im BBiG oder im KJHG hätten einer längeren Vorbereitungszeit bedurft, die Sorge um den Bestand des Programms war hier sicherlich Motor für diese Entscheidung der Übernahme in das AFG.

Mit dem Wissen von heute bedauere ich diese Entscheidung. Hätten wir eine Verankerung im BBiG als Bestandteil des dualen Systems für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen, müssten wir über Bestandssicherheit nicht nachdenken. Ein erster Schritt in die richtige Richtung ist getan mit der Festschreibung der sechsmonatigen Ausbildungsvorbereitung.

Auch die Benachteiligtenförderung müsste in das BBiG eingebunden sein und damit die Sicherheit für mehr als fünfzehn Prozent der jungen Menschen eines jeden Abschlussjahrgangs auf eine Berufsausbildung mit sozialpädagogischer Ausrichtung sicherstellen.

1990/1991 Ausdehnung des Programms AFG § 40c-2 und 4 auf die neuen Bundesländer

Wir alle erinnern uns an die Situation: Nach der Wiedervereinigung fehlten nicht nur Arbeitsplätze in den neuen Ländern, ein großes Problem stellten die fehlenden Ausbildungsplätze dar. In Heidelberg wurde ein Leitfaden zur Übertragung der Förderphilosophie und der Pädagogik des Benachteiligtenprogramms in die neuen Bundesländer erarbeitet. Mit Ausbildungsbeginn 1991 gab es dann einen Zuwachs an Jugendlichen, der das Programm auch bildungspolitisch zu nie da gewesener Stärke anwachsen ließ.

Aber war nicht auch die Öffnung für so genannte „marktbenachteiligte Jugendliche" (AFG § 40c-4) die erste Schleuse für den Missbrauch der Förderung im Sinne arbeitsmarktpolitischer Instrumentalisierung und – vielleicht auch der Grundstein für die später nicht mehr zu verhindernde Ausschreibung? Sicher musste in den neuen Bundesländern schnell und unbürokratisch sichergestellt werden, dass die jungen Menschen einer Berufsausbildung zugeführt werden konnten. Die Methoden des Benachteiligtenprogramms waren Garant für eine hervorragende pädagogische Arbeit in den Ausbildungsbetrieben – aber die Regelung über ein Sonderausbildungsprogramm

wäre als Übergangslösung der bessere Weg gewesen.

1995: Ausschreibung des Programms

Das Benachteiligtenprogramm arbeitet bereits fünfzehn Jahre erfolgreich, gestützt durch teamorientierte Fortbildung, gemeinsam für Meister/innen und Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen. Viele Jugendliche, denen die Berufsberatung bescheinigt hatte, dass sie nicht ausbildbar waren, beendeten erfolgreich ihre Berufsausbildung und arbeiteten in der freien Wirtschaft. In diese Situation schlug die Nachricht ein wie eine Bombe, dass das Programm ausgeschrieben werden müsse, obwohl dies in der Zeit der Werbung um die Übernahme in das AFG ausdrücklich abgelehnt worden war.

Die Fachdiskussionen stellten damals mit Recht die Frage, wie eine Vergleichbarkeit der pädagogischen Arbeit hergestellt werden solle? Ging es nur darum, den „billigsten Anbieter" zu finden? Und wie konnte die Qualität in der Förderung sichergestellt werden? Die Verunsicherung in der Trägerlandschaft war groß, aber diesen Diskussionen waren auch die eigentliche Geburtsstunde des Qualitätsleitfadens.

Der Qualitätsleitfaden 50/99

Eine Arbeitsgruppe des Fachbeirates erstellte in weniger als zwei Jahren den vorliegenden R-Erl. 50/99. Die Arbeitsämter wurden zur Anwendung des Leitfadens bei allen Ausschreibungen verpflichtet. Zuvor war der Leitfaden in einer Pilotphase in mehreren Arbeitsämtern erprobt worden.

Die Gliederung Input-Qualität, Prozess-Qualität und Output-Qualität erwies sich als praxisfähig und wurde in mehreren Fortbildungsangeboten sowohl dem Leitungspersonal der Träger als auch den Mitarbeiter/innen der Arbeitsämter nähergebracht. Eine Sternstunde in der Benachteiligtenförderung war für mich das Erlebnis der ernsthaften Diskussion zwischen Verwaltungsbeamten und Trägermitarbeitern über eine sinnhafte pädagogische Förderung in der Teamstruktur. Diese Fortbildungsebene durfte damals leider viel zu wenig beschritten werden, kann aber heute in der strukturellen Umbruchphase der Bundesanstalt zur Agentur vielleicht einen Lösungsansatz darstellen, wenn es darum geht, die Förderbedürfnisse benachteiligter junger Menschen in den geplanten Job-Centern zu verorten und sicherzustellen.

Förderung aus einem Guss, hier die Kompetenzfeststellung.

Das BMBF in der Person von Dr. Schulte meldet sich heute in die pädagogische Diskussion um die Förderung der benachteiligten Jugendlichen zurück. Mit einer Modellversuchsreihe wird nun die „Förderung aus einem Guss" auf den Weg gebracht. Ein erster wesentlicher und alles entscheidender Schritt für eine auf die Person des Jugendlichen individuell zugeschnittene Förderung erfolgt zwingend auf der Grundlage der Kompetenzfeststellung. Diese Weiterentwicklung schließt auch die Förderung im Benachteiligtenprogramm mit ein. Nicht festgefügte „Gruppenförderung" oder Maßnahmeförderung soll in der Zukunft die Qualifizierungsgrundlage für die jungen Menschen darstellen, stattdessen soll jede/r nach ihren oder seinen Begabungen „individuelle und zeitlich flexibel" berufliche Förderung erfahren.

Wo bleibt hier der in der Benachteiligtenförderung so erfolgreiche „integrierte Zielgruppenansatz", in dem der leistungsschwächere von dem leistungsstarken, der ausländische Jugendliche mit dem deutschen, der aggressive mit dem passiven jungen Menschen zusammen lernen durfte – mit nachweislich guten Erfolgen?

Die Träger fragen sich, wie Individualisierung – „Förderung aus einem Guss" – in der Praxis geschieht, wer die Kompetenzfeststellung durchführt, wo die Bildungsbegleiter/innen, die sog. Casemanager, angestellt sind, wem sie verantwortlich sind? Zahlreiche Fragen, die unbeantwortet der Praxiserfahrung bedürfen.

Die Modellversuche zur „Förderung aus einem Guss" sollen im Sommer 2004 umgesetzt werden, das fällt zusammen mit der Umstrukturierung der BA in eine Agentur. Gleichzeitig sollen die Ausschreibungen zentralisiert werden. Es stellt sich die alte Frage, ob dabei die Förderung der jungen Menschen im Rahmen des Benachteiligtenprogramms auf der Strecke bleibt, oder ob es auch eine Chance, ein neuer Weg sein kann, den zu beschreiten es sich lohnt.

Kooperation mit Betrieben – Berichte aus einer AG 2002

Der mit Beginn der Ausschreibungspraxis sich ständig verstärkende Druck auf die Effektivität und die Effizienz des Benachteiligtenprogramms geht einher mit einer sich verstärkenden Arbeitsmarktorientierung in der Förderpraxis. So früh als möglich sollen junge Menschen in betriebliche Qualifizierung wechseln, nach Möglichkeit gleich nach Beendigung ihrer Schulzeit. Diese Forderung wird immer deutlicher, obwohl im Jahr 2001 immerhin 28 Prozent aller Jugendlichen über- bzw. außerbetrieblich ausgebildet wurden.

Eine Arbeitsgruppe des Fachbeirats hat sich

bereits 2001/2002 mit der Frage beschäftigt, wie eine Kooperation zwischen Trägern der beruflichen Bildung und Betrieben in den jeweiligen Regionen gefördert werden kann. Hier gilt es, weiter zu arbeiten und Dienstleistungsangebote für die Betriebe zu entwickeln, die sie in die Lage versetzen, auch Jugendliche auszubilden, die einer besonderen Förderung bedürfen. Denn da Betriebe in erster Linie Produkte herstellen, muss diese Dienstleistung von außen, von den Trägern, zur Verfügung gestellt werden.

Die Träger könnten ihre Einrichtungen als Kompetenzzentren auch für Betriebe anbieten, könnten sowohl sozialpädagogische Begleitung in den Betrieben als auch Fortbildung für betriebliche Mitarbeiter/innen anbieten. Und sie könnten als Trägerkonsortium Teil eines Job-Centers werden/sein, wo sie Kompetenzfeststellung als Grundlage für Förderung aus einem Guss leisten oder als Konsortium Anstellungsträger für Casemanager etc. sein könnten.

Sicherlich müssen wir alle hier noch nachdenken und kreative Lösungen finden. Wichtigsten Anliegen ist dabei, dass das pädagogische Know-how des Benachteiligtenprogramms mit seinen engagierten und qualifizierten Mitarbeiter/innen erhalten bleibt, denn sonst bleiben „unsere Jugendlichen, die Menschen, für die wir über zwanzig Jahre Lobby waren und sind, die in den Gruppen ein Zuhause hatten, die sich in der außerbetrieblichen Ausbildung für ihr Leben qualifiziert haben, auf der Strecke."

So darf ich mich zum Abschluss zum Sprachrohr von Dr. Schulte (BMBF) machen, der bei seiner Verabschiedung aus dem Fachbeirat sagte, seine Sorge sei es auch, den „Hartz-Reformern" noch klar zu machen, dass die spezielle Fachlichkeit der Benachteiligtenförderung nicht verloren gehe dürfe. Es gehe darum, die originären Zielgruppen der Benachteiligtenförderung im Blick zu behalten und ihre berufliche Qualifizierung weiter sicher zu stellen.

Dieser Sorge von Dr. Schulte möchte ich mich anschließen. Mit Ihnen gemeinsam möchte ich diskutieren und hoffentlich Wege finden, wie dieses Anliegen sichergestellt werden kann. In diesem Sinne wünsche ich uns eine rege, ergebnisorientierte Diskussion, die uns in der Sache weiterbringt.

Themenschwerpunkt 2

Demografischer Wandel und aktive Arbeitsmarktförderung – Die Anforderungen der Wirtschaft und des zukünftigen Arbeitsmarktes

Alexander Reinberg

Demografischer Wandel und Fachkräftemangel: Gering Qualifizierte als vernachlässigte Bildungsreserve

Bei über vier Millionen Arbeitslosen, einer gleichzeitig lahmenden Konjunktur, prozyklischer Investitionszurückhaltung der Wirtschaft und leeren staatlichen Kassen ist der politische Handlungsdruck in Deutschland derzeit so groß wie schon lange nicht mehr. Im Zuge dessen müssen sich vermehrt auch lieb gewonnene sozial- und arbeitsmarktpolitische Instrumente an den Kriterien Effizienz und Nachhaltigkeit messen lassen – ein vor dem Hintergrund der ablaufenden gesellschaftlichen Veränderungen ebenso verständliches wie notwendiges Unterfangen.

Dennoch laufen Lösungsstrategien, die sich zu stark an aktuellen Problemstellungen orientieren, immer auch Gefahr, mit langfristigen Erfordernissen zu kollidieren. Und dazu zählt, dass ein Fachkräftemangel in Deutschland bereits auf mittlere Sicht immer wahrscheinlicher wird. Dennoch entlassen wir derzeit etwa 15 bis 20 Prozent eines nachrückenden Geburtsjahrganges ohne Berufsausbildung in eine äußerst ungewisse berufliche Zukunft und dies, obwohl wir auf diese jungen Bevölkerungspotenziale weder verzichten können, weil sich ein Fachkräftemangel schon bald als Bremse für das Wachstum und die Innovationskraft unserer Volkswirtschaft erweisen kann, und auch nicht verzichten müssen, sofern passende Qualifizierungsangebote gemacht werden. Unter diesem Aspekt besitzt Benachteiligtenförderung nicht nur eine sozial-, sondern ebenso auch wirtschaftspolitische Dimension.

Um einen Eindruck über die Bedeutung eines Berufsabschluss für die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt zu gewinnen, ist es zunächst sinnvoll, die qualifikationsspezifischen Teilarbeitsmärkte in ihrem Gesamtzusammenhang zu betrachten und zwar sowohl von der Nachfrage- als auch der Angebotsseite. Anschließend möchte ich auf die Struktur gering Qualifizierter eingehen, die weitaus heterogener ist als in der Öffentlichkeit häufig vermutet. Daraus lassen sich vielleicht weitere Ansatzpunkte ableiten, wie der Beschäftigungsmisere dieser Problemgruppe begegnet werden kann.

Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitskräftenachfrage

Beginnen wir mit der Bedarfsseite: Einen ersten Eindruck darüber, wie sehr sich die Arbeitsmarktchancen gering Qualifizierter in der Vergangenheit verschlechtert haben, vermittelt die Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosigkeit.

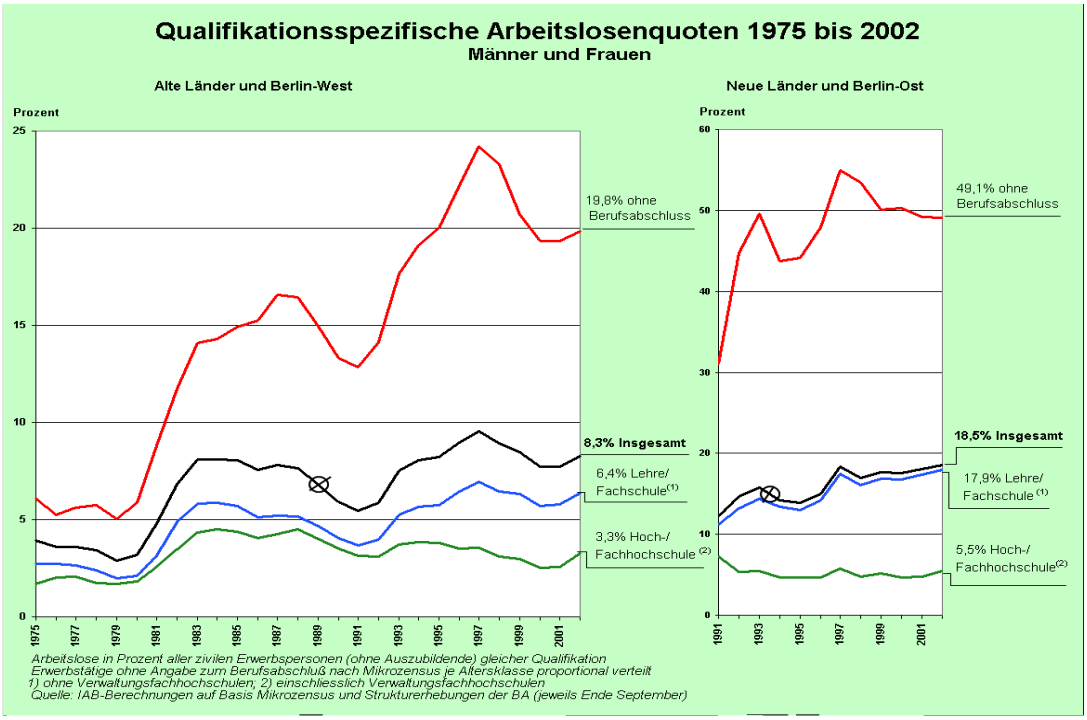


Abbildung 1: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten

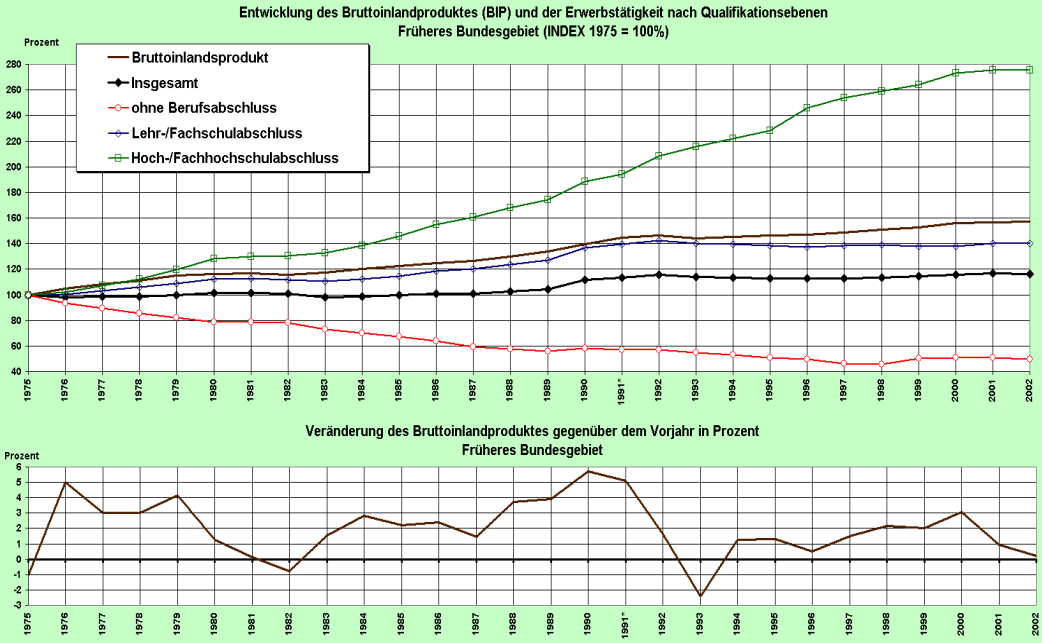
Besonders seit Beginn der 90er Jahre klafft die Schere der Beschäftigungschancen zwischen den unteren und oberen Qualifikationsebenen immer stärker auseinander. Während Akademiker/innen in den letzten Jahren am seltensten und die mittlere Qualifikationsebene noch unterdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen waren, verschlechterten sich die Arbeitsmarktchancen von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung zunehmend.

Im Jahr 2002 war in Westdeutschland fast jede fünfte und im Osten sogar jede zweite „ungelernte“ Erwerbsperson arbeitslos.

Hinter diesen Veränderungen stehen auf der einen Seite deutliche Stellenzuwächse bei den Akademiker/innen, leichte Zugewinne für beruflich Qualifizierte, vor allem aber massive Stellenverluste für gering Qualifizierte.

Dabei verlaufen die Entwicklungen gerade bei den untersten und der obersten Qualifikationsebenen weitgehend konjunkturneutral. Selbst von einem Wirtschaftwachstum in der Größenordnung von vier bis fünf Prozent konnten die gering Qualifizierten nicht profitieren.

Und diese Trends werden sich fortsetzten. So ist nach der IAB/Prognos-Projektion bis



Quellen: BIP-Jahressummen Statistisches Bundesamt (VGR), ab 1991 West- Osttrennung nach Arbeitskreis VGR der Länder
zivile Erwerbstätige nach Mikrozensus, eigene Berechnungen

Abbildung 2: Qualifikationsspezifische Beschäftigungsentwicklung

Dies verdeutlicht, dass die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes für Personen ohne Berufsausbildung immer geringer wird, während umgekehrt der erhebliche Zuwachs an akademischen Erwerbspersonen fast vollständig vom Beschäftigungssystem absorbiert wurde.

zum Jahr 2010 mit einen weiteren massiven Abbau von Hilfs- und Einfacharbeitsplätzen zu rechnen (vgl. DOSTAL, REINBERG 1999). Weiter zunehmen wird hingegen insbesondere die Zahl an Arbeitsplätzen mit hohen, aber auch mittleren Anforderungsniveaus.

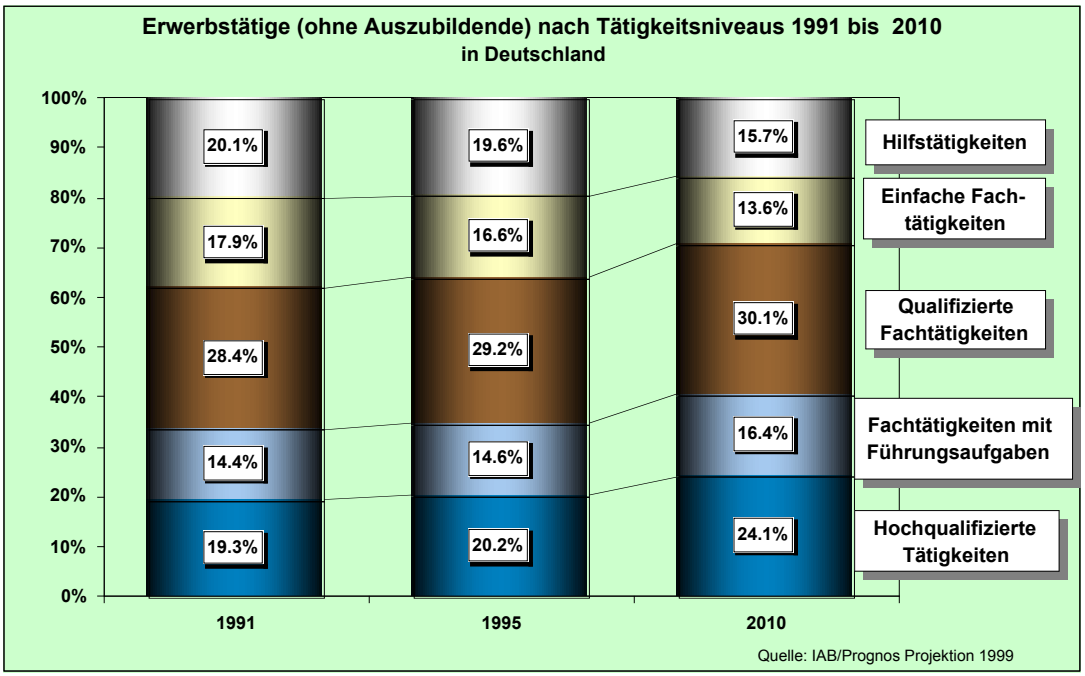


Abbildung 3a: Tätikeitsniveaus (Überblick)

Auch von der anhaltenden Tertiärisierung der Arbeitslandschaft werden gering Qualifizierte künftig wohl kaum profitieren. Denn die erwarteten leichten Zuwächse bei einfachen Dienstleistungstätigkeiten werden nicht ausreichen, um die massiven Verluste bei Hilfstätigkeiten im gewerblichen Bereich zu kompensieren.

gebots (vgl. BLK 2002).

Nach der Basisvariante dieser Projektion wird sich das Angebot an Erwerbspersonen bis zum Jahr 2015 insgesamt um ca. zwei Miollionen verringern. Dabei wird zwar das Qualifikationsniveau der Erwerbspersonen noch etwas steigen. Gleichwohl – so das Resümee dieser Stu-

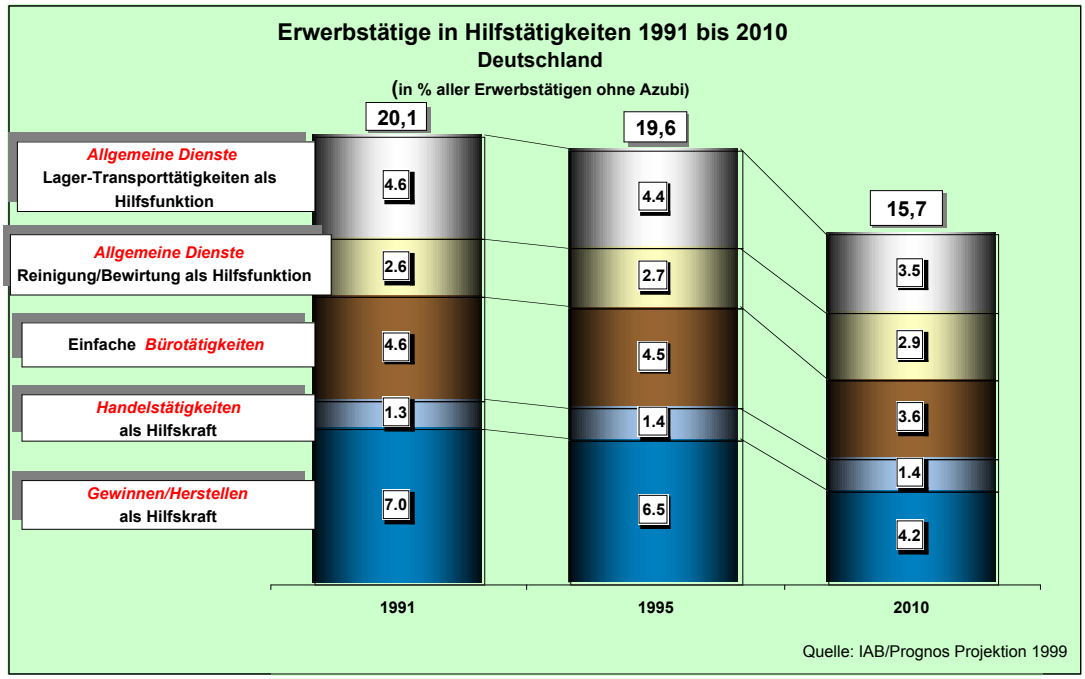


Abbildung 3b: Hilfstätigkeiten

Zumindest unter Status-Quo-Bedingungen sind hier keine echten Wachstumsfelder erkennbar. Darüber hinaus sind gerade in den letzten Jahren auch die Anforderungen im Bereich der einfachen Tätigkeiten deutlich angestiegen, was nicht zuletzt auf die prozessorientierte Umstrukturierung der Unternehmen zurückzuführen ist (vgl. ZELLER 2002).

Langfristige Entwicklungen des qualifikationsspezifischen Arbeitsangebots

Damit stellt sich natürlich die Frage nach den Entwicklungen auf der anderen Seite des Arbeitsmarktes – nach den erwartbaren quantitativen und qualitativen Veränderungen des Angebots an Arbeitskräften.

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat den Strukturwandel hin zu immer anspruchsvolleren Arbeitsplätzen über lange Zeit hinweg entscheidend gestützt. Sollten sich auch weiterhin immer mehr junge Menschen für immer höhere Ausbildungen entscheiden, wäre dann auf mittlere bis lange Sicht nicht mit einer gewissen Entspannung im Arbeitsmarktsegment für gering Qualifizierte zu rechnen?

Leider sprechen wichtige Fakten eher gegen zu viel Optimismus in dieser Hinsicht. Dies belegt die erst kürzlich erschienene Projektion der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zur Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitsangebots – ist künftig bei den Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss und weniger stark auch bei denen mit abgeschlossener Berufsausbildung mit einer Mangelsituation zu rechnen, während das Angebot an Arbeitskräften ohne Berufsabschluss den Bedarf auch weiterhin übersteigen wird.

Dieses Ergebnis kann eigentlich nicht verwundern. Es ist die konsequente Fortschreibung von Veränderungen, die bereits seit längerem zu beobachten sind.

Zu diesen Veränderungen zählt einerseits die demografische Entwicklung.

Der langfristige Trend einer zunächst alternden und anschließend stark schrumpfenden Bevölkerung in Deutschland ist praktisch irreversibel. Selbst ein deutlicher Anstieg der Geburtenraten – wofür derzeit allerdings nichts spricht – oder eine Zuwanderung in wirtschaftlich und gesellschaftlich vertretbarer Größenordnung können diesen Trend bestenfalls bremsen, nicht aber stoppen. Darüber sind sich praktisch alle bevölkerungswissenschaftlichen Modellrechnungen einig. Langfristig gesehen steht einer steigenden Zahl an älterer Bevölkerung ein demografischer Abwärtstrend bei den nachrückenden jungen Generationen gegenüber. Dass dieser Prozess bereits in vollem Gang ist, verdeutlicht Abbildung 3 (vgl. FUCHS 2001).

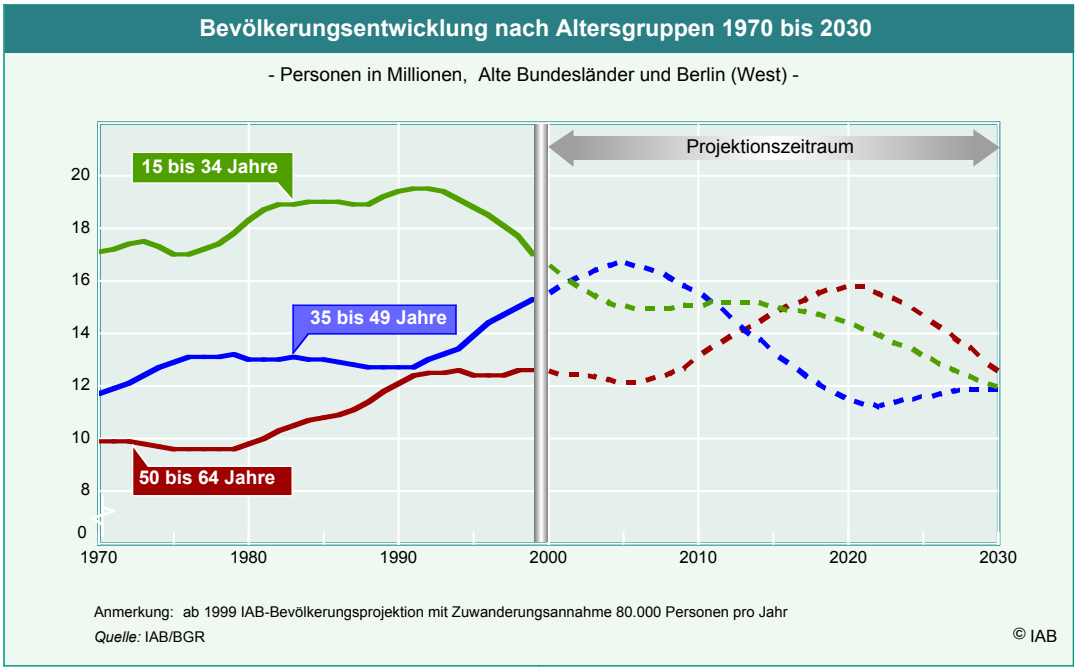


Abbildung 4: Bevölkerungsentwicklung

Zu diesen Veränderungen gehört aber auch die Qualifikationsentwicklung der Bevölkerung. Über Jahrzehnte hinweg hat die Bildungsexpansion im Zusammenwirken mit starken Jahrgangskohorten das Qualifikationsniveau der Bevölkerung entscheidend erhöht.

gewisse Stagnation unübersehbar. Seither besitzt etwa ein Drittel der westdeutschen Bevölkerung (im erwerbsfähigen Alter) keinen Berufsabschluss (vgl. REINBERG, HUMMEL 2002b).

Diese Stagnation kommt vor allem in den al-

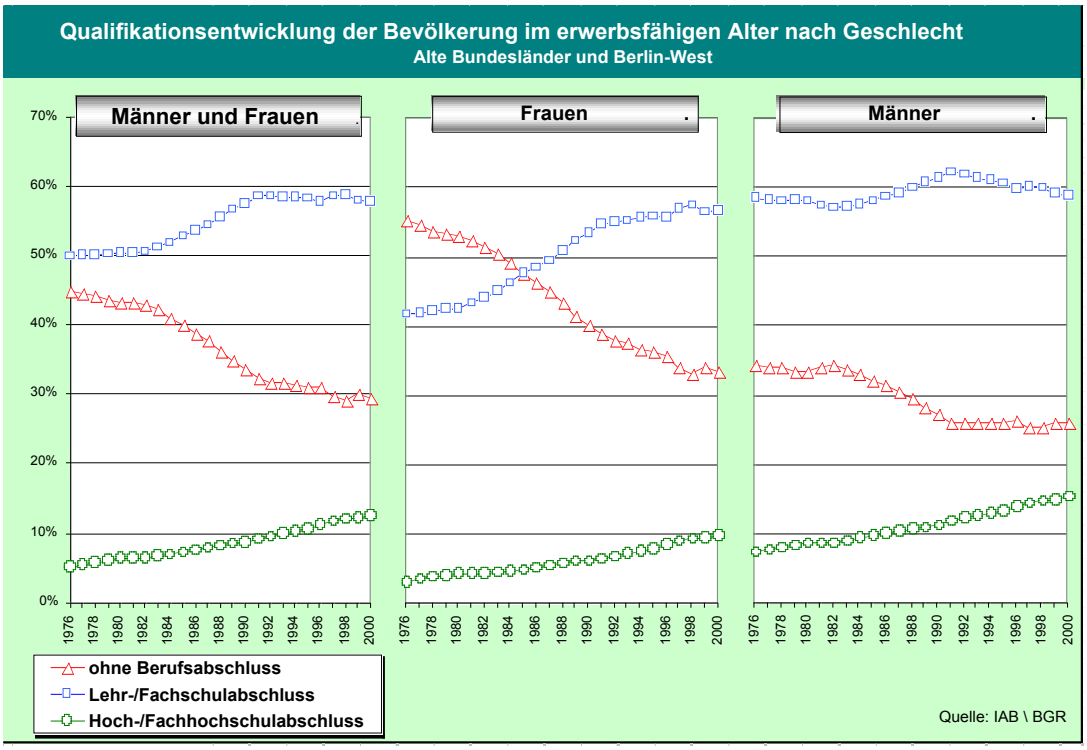


Abbildung 5: Qualifikationsentwicklung insgesamt

Bis Anfang der 90er Jahre verringerten sich die „Ungelerntenanteile“ an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter massiv, während umgekehrt die beruflich qualifizierten Bevölkerungsanteile deutlich angestiegen sind. Seit Beginn der 90er Jahre ist allerdings – abgesehen vom weiteren Anstieg der Akademikerquoten – eine

tersspezifischen Qualifikationsentwicklungen zum Ausdruck und zwar insbesondere bei den jüngeren Bevölkerungsgruppen.

Zwar darf der Anstieg der „Ungelerntenanteile“ bei den 15- bis 24-Jährigen nicht überinterpretiert werden, weil sich ein Großteil dieser Jugendlichen noch in Ausbildung befindet

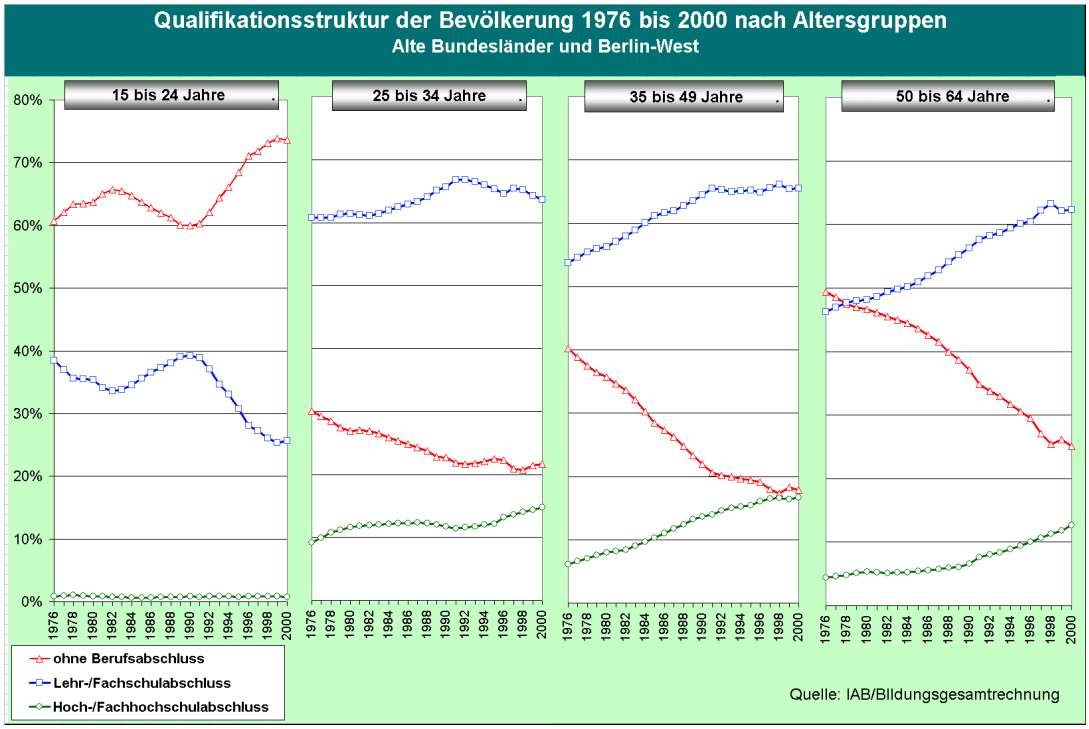


Abbildung 6: Qualifikationsentwicklung nach Altersgruppen

und einen Berufsabschluss erst noch anstrebt. Dennoch hatten im Jahr 2000 ca. 15 Prozent dieser jungen Bevölkerungsgruppe das Ausbildungssystem bereits verlassen und viele davon werden wohl auch langfristig ohne Berufsabschluss bleiben.

Bei den 25- bis 34-Jährigen, die ihre berufliche Erstausbildung meist bereits abgeschlossen haben, verharren die „Ungelerntenanteile" seit Beginn der 90er Jahre sogar auf einem Niveau von gut 20 Prozent.

Umgekehrt hat sich das Qualifikationsniveau der Bevölkerung mittleren und höheren Alters deutlich erhöht. Von allen hier betrachteten Altersgruppen sind die 35- bis 49-Jährigen mittlerweile die am besten Qualifizierten. Selbst die 50- bis 64-Jährigen sind heute kaum noch schlechter qualifiziert als die Jüngeren.

Diese Befunde widersprechen einem weit verbreiteten Vorurteil: Jüngere seien – was die formalen Abschlüsse anbelangt – besser qualifiziert als Ältere. Diese Einschätzung basiert offensichtlich auf der Vorstellung einer quasi naturwüchsig anhaltenden Bildungsexpansion, wovon aber nicht mehr die Rede sein kann. Die Annahme, dass besser qualifizierte jüngere Generationen an die Stelle schlechter qualifizierter älterer Generation treten werden, trifft nämlich immer weniger zu.

Tatsächlich hängt das Qualifikationsniveau einer Generation ganz entscheidend von den Ausbildungsentscheidungen der Jugendlichen und den Ausbildungschancen ab, die ihnen in jungen Jahren geboten werden. Es waren gerade die geburtenstarken Jahrgänge der 50er und 60er Jahre, deren Ausbildungsphase bereits in die Zeit der Bildungsexpansion fiel und die von den reichhaltigen Qualifizierungsangeboten auch Gebrauch machten. Sie sind heute mittleren Alters, stellen bereits einen Großteil der qualifizierten Bevölkerung und rücken in absehbarer Zeit immer näher an das Rentenalter heran. In den nächsten Jahrzehnten wird deshalb das Qualifikationsniveau der älteren Bevölkerungsteile, das heute bereits hoch ist, zwangsläufig weiter steigen.

Sind diese, zahlenmäßig stark besetzten und gut qualifizierten Jahrgänge aber erst einmal aus dem Erwerbsleben ausgeschieden, wird es den nachrückenden, geburtenschwachen Generationen schon wegen des quantitativen Missverhältnisses schwer fallen, selbst in ausreichendem Maß den Ersatz zu stellen. Dieser Prozess ist bereits in vollem Gang und wird sich nach 2010/2020 zwangsläufig weiter beschleunigen.

Deshalb muss bei allen Überlegungen zum Ausgleich von Arbeitsmarktungleichgewichten immer die Fristigkeit berücksichtigt werden. Wenn der demografische Abwärtstrend unter dem Blickwinkel der heutigen Lehrstellenknappheit und Unterbeschäftigung vielleicht noch als Entlastung für den Arbeitsmarkt interpretiert werden könnte, kann er sich bereits auf mittlere Sicht als Bremse für Wachstum und Innovationskraft der Wirtschaft erweisen.

Sicherlich muss für die kurzfristige Bekämpfung der Arbeitslosigkeit die Verbesserung der Beschäftigungslage gering Qualifizierter ein zentraler Ansatzpunkt sein. Denn Personen ohne formalen Berufsabschluss stellten im Juni 2002 fast 40 Prozent aller Arbeitslosen.

Darüber dürfen aber die langfristigen Strategien gegen den drohenden Fachkräftemangel

nicht aus den Augen verloren werden. In diesem Zusammenhang stellt sich eher die Frage, ob es sinnvoll sein kann, zwischen 15 bis 20 Prozent eines nachrückenden Jahrganges ohne Berufsabschluss in eine äußerst unsichere (berufliche) Zukunft zu entlassen.

Um dem drohenden Fachkräftemangel entgegen zu wirken, ist sicherlich ein ganzes Bündel von Maßnahmen nötig. Neben einer Verbesserung der Erwerbsmöglichkeiten für ältere Arbeitnehmer und Frauen, einer verbesserten Integration von Immigranten sowie einer gesteuerten Zuwanderung müssen breite Bevölkerungsschichten für Bildung auf allen Ebenen mobilisiert werden. Und dazu zählt eben nicht zuletzt die (Nach-) Qualifizierung von Personen ohne Berufsabschluss.

Die Struktur von Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss

Dass es sich dabei um einen durchaus erfolgversprechenden Ansatzpunkt handelt, belegt ein Blick auf die Struktur der nicht-formal Qualifizierten (NFQ). Sie ist weitaus heterogener als in der Öffentlichkeit häufig vermutet.

qualifizierten Erwerbspersonen ist jünger als 45 Jahre, etwa ein Drittel sogar jünger als 35 Jahre. Ein Großteil hat also noch ein langes und ohne zusätzliche Qualifizierung sicherlich auch risikoreiches Erwerbsleben vor sich.

Der Ungelerntenanteil ist bei den Ausländern zwar extrem hoch, dennoch stellen Deutsche fast drei Viertel aller ungelernten Erwerbspersonen. Es sind also Versäumnisse in der Bildungsmobilisierung und Nachqualifizierung deutscher wie ausländischer gering qualifizierter Bevölkerungsgruppen zu beklagen.

Weitere Analysen zeigen, dass die Arbeitsmarktchancen auch innerhalb der Gruppe der NFQ positiv mit der Qualität des Schulabschlusses korrelieren (vgl. REINBERG, WALWEI 2000).

Zum harten Kern der „Problemgruppe" zählen neben den Älteren unzweifelhaft die nicht-formal Qualifizierten mit geringer schulischer Vorbildung.

Obwohl nur etwas mehr als die Hälfte aller nicht-formal Qualifizierten ohne Schulabschluss dem Arbeitsmarkt überhaupt zur Verfügung stehen (51,1%), sind mehr als ein Viertel (26,8%) davon arbeitslos. Besitzen sie einen Arbeitsplatz, sind sie schwerpunktmäßig auf einer relativ engen Palette von langfristig schrumpfenden Tätigkeitsfeldern eingesetzt, wobei verschärfend hinzu kommt, dass sie gerade auf Einfacharbeitsplätzen nur wenig Möglichkeiten haben, durch Anforderungen am Arbeitsplatz ein breiteres berufliches Wissen und neue Fertigkeiten zu erwerben. Sie haben es somit ungleich schwerer, bei Arbeitslosigkeit wieder einen Einstieg ins Erwerbsleben zu finden.

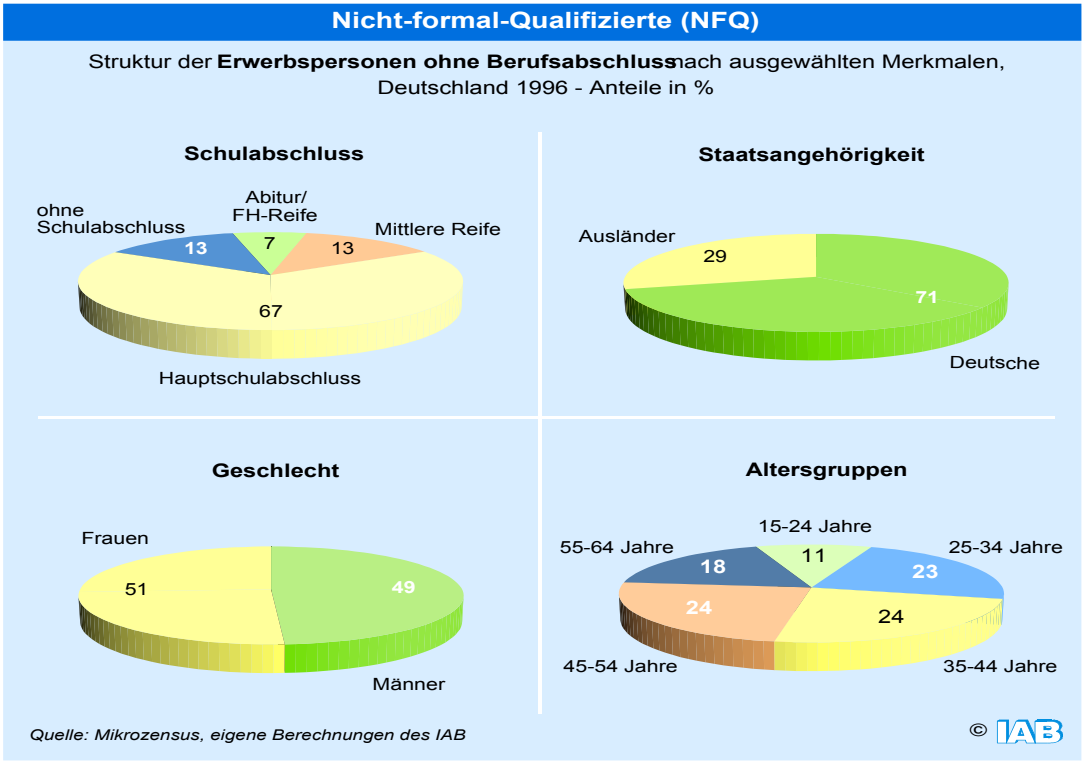


Abbildung 7: Struktur nicht-formal Qualifizierter

Entgegen landläufiger Vermutungen besitzen lediglich 13 Prozent aller nicht-formal qualifizierten Erwerbspersonen keinen allgemein bildenden Schulabschluss, 7 Prozent haben sogar das Abitur, 13 Prozent die Mittlere Reife und der weitaus größte Teil den Hauptschulabschluss. Deshalb ist wohl Zurückhaltung geboten, wenn allgemein von mangelnder Bildungsfähigkeit der NFQ gesprochen wird.

Mehr als die Hälfte (58%) aller nicht formal

Arbeitslosen- und Erwerbsquoten nach beruflichen Abschlüssen und ausgewählten Merkmalen

	Arbeitslosenquoten *		Erwerbsquoten *	
	ohne Berufsabschluss	mit Berufs-/Hochschulabschluss	ohne Berufsabschluss	mit Berufs-/Hochschulabschluss
Gesamt	**19.1%**	**8.9%**	**55.9%**	**81.7%**
nach Schulabschluss				
ohne Schulabschluss	**26.8%**	**21.3%**	**51.1%**	**77.9%**
Hauptschulabschluss	**18.3%**	**10.2%**	**53.7%**	**73.9%**
Mittlere Reife	**18.5%**	**9.6%**	**69.6%**	**87.2%**
Abitur/FH-Reife	**12.9%**	**5.4%**	**68.3%**	**89.1%**
nach Alter				
15-24 Jahre	**32.3%**	**10.4%**	**65.0%**	**94.5%**
25-34 Jahre	**18.7%**	**7.9%**	**67.7%**	**90.3%**
35-44 Jahre	**15.3%**	**7.4%**	**71.7%**	**89.8%**
45-54 Jahre	**15.6%**	**8.1%**	**65.8%**	**86.7%**
55-64 Jahre	**20.7%**	**15.5%**	**30.9%**	**50.9%**
nach Geschlecht				
Männer	**21.1%**	**8.1%**	**76.1%**	**88.6%**
Frauen	**17.1%**	**10.1%**	**44.3%**	**73.7%**
nach Staatsangehörigkeit				
Deutsche	**17.6%**	**8.6%**	**53.7%**	**81.6%**
Ausländer	**22.7%**	**14.9%**	**61.8%**	**82.8%**

**) Bevölkerung bzw. Erwerbspersonen außerhalb von Bildung und Wehr-/Zivildienst*
Quelle: Mikrozensus 1996; eigene Berechnungen

Abbildung 8: Nicht-formal Qualifizierte mit geringer schulischer Vorbildung

Überlegungen zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen gering Qualifizierter

Wegen der heterogenen Struktur gering Qualifizierter scheint ein ineinandergreifendes Bündel von Maßnahmen notwendig, um eine langfristig angelegte Verbesserung in diesem Arbeitsmarktsegment zu erreichen.

Bei Personen ohne Berufsabschluss in den jüngeren und mittleren Altersgruppen sollte deshalb ein bildungspolitischer Ansatz in den Vordergrund rücken. Brachliegende Qualifikationsreserven sollten zum Nutzen des Einzelnen wie auch der Volkswirtschaft erschlossen werden, was allein aufgrund der guten Allgemeinbildung eines Großteils der NFQ durchaus möglich ist. Ferner belegen die Erfahrungen der Benachteiligtenförderung, dass Qualifizierungserfolge mit Hilfe flexibler und passgenauer Bildungsangebote selbst bei Jugendlichen erreicht werden können, die bislang durch sämtliche Maschen unseres Bildungssystems gefallen sind.

Langfristiges Ziel wäre es dann, den Angebotsdruck auf eine weiterhin sinkende Zahl an Einfacharbeitsplätzen zu verringern, indem besser qualifizierte Kohorten weniger qualifizierte Zug um Zug ersetzen. Neben der Erstausbildung kämen hierfür auch verstärkte Weiterbildungsanstrengungen bereits Beschäftigter in Betracht, die dann über Aufwärtsmobilität (sog. Mobilitätsketten) zusätzliche Einstiegspositionen für wettbewerbsschwächere Arbeitnehmer/innen freimachen könnten. Dies würde nicht nur die Beschäftigungsperspektiven für leistungsschwächere gering Qualifizierte verbessern, sondern auch den erwarteten Fachkräftemangel lindern helfen.

Subventionierte Beschäftigung sollte für diesen jungen Personenkreis hingegen eher

die Ausnahme bilden und nur dann eingesetzt werden, wenn Qualifizierungsmaßnahmen wenig Erfolg versprechend erscheinen. Denn die künstliche Erhaltung von Einfacharbeitsplätzen läuft nicht nur der wirtschaftlichen Dynamik zuwider, sondern vermittelt den nachwachsenden Generationen vielleicht auch falsche Signale bezüglich der langfristigen Beschäftigungschancen.

Freilich werden nicht alle gering Qualifizierten für Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, sei es, weil sie den damit verbundenen Leistungsanforderungen kaum gerecht werden können und/oder auch nur schwer dafür zu motivieren sind. Deshalb ist, neben mehr Bildung für gering Qualifizierte, subventionierte Beschäftigung – etwa durch eine sozialverträgliche Ausdehnung des Niedriglohnsektors – ein weiterer Ansatzpunkt zur Verbesserung der Arbeitsmarktsituation in diesem Teilsegment. Zu warnen ist jedoch vor allgemeinen, nicht zielgruppenbezogenen und zeitlich nicht befristeten Lohnzuschüssen. Während ihr beschäftigungspolitischer Erfolg unsicher ist, wären hohe fiskalische Kosten und die Entstehung von Subventionsmentalität wohl unvermeidbare negative Begleiterscheinungen.

Literatur

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 104.

DOSTAL W., REINBERG A. (1999): Arbeitslandschaft 2010. Ungebrochener Trend in die Dienstleistungsgesellschaft. IAB-Kurzbericht NR. 10/1999.

FUCHS, J. (2001): Fachkräftemangel. Wie viel Potenzial steckt in den heimischen Personalreserven? IAB-Kurzbericht Nr.15/2001.

REINBERG A., WALWEI U. (2000): Qualifizierungspotenziale von nicht-formal Qualifizierten. IAB-Werkstattbericht Nr. 10/2000.

REINBERG A., HUMMEL M. (2002a): Arbeitslosigkeit. Qualifikation bestimmt die Position auf dem Arbeitsmarkt. IAB-Kurzbericht Nr.15/2002.

REINBERG A., HUMMELI M. (2002b): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. Empirische Befunde und aktuelle Projektionsergebnisse. In: MittAB 4/2002

ZELLER B. (2002): Einfache Tätigkeiten im Wandel – Chancen für Benachteiligte. Früherkennung von Qualifikationserfordernissen für benachteiligte Personengruppen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 1/2002.

Hans Dietrich

Möglichkeiten und Grenzen einer maßnahmebasierten Förderung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit

1. Einleitung: Übergangsprobleme in Ausbildung und Beschäftigung und Arbeitsmarktpolitik

Die Zahl der registriert arbeitslosen Jugendlichen sowie der nicht versorgten Bewerber/innen um einen betrieblichen Ausbildungsplatz bewegen sich seit Jahren auf hohem Niveau. Die Ursachenanalyse verweist auf unterschiedliche Einflussfaktoren und Wirkzusammenhänge. Auf der Makroebene erweisen sich die Geburtenentwicklung und Migration, aber auch der Konjunkturverlauf oder die Strukturentwicklung der Wirtschaft als wichtige Einflussgrößen. Daneben sind Effekte der Entwicklung des Bildungssystems oder des technischen Fortschritts zu beachten.

Bildungsdefizite, wie sie etwa bei Jugendlichen ohne allgemein bildenden oder beruflichen Abschluss angezeigt werden, oder soziale Problemlagen Jugendlicher beeinträchtigen die Integrationsperspektiven Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung. Unrealistische Vorstellungen der Jugendlichen hinsichtlich der eigenen Arbeitsmarktposition sowie den Ausbildungs- und Erwerbsperspektiven, die vielfach in Widerspruch zu den eigenen Bildungs- und Erwerbsaspirationen stehen, bilden ein weiteres Hemmnis für eine erfolgreiche Integration in das Erwerbsleben. Nachfrageseitig tragen veränderte betriebliche Rahmenbedingungen, Produktionsmuster und Formen der Arbeitsorganisation dazu bei, dass die Ausbildungs- und Beschäftigungs-möglichkeiten für junge Menschen schrumpfen.

Über die Analyse singulärer Ereignisse wie den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung hinausgehend, analysieren lebenslauforientierte Ansätze unter Annahme endogener Kausalzusammenhänge singuläre Übergangsereignisse unter Berücksichtigung des bereits beobachtbaren Lebensverlaufs. Dabei wird nicht nur die Wirkung sozialer Herkunft auf Übergänge im Jugendalter oder jungen Erwachsenenalter hervorgehoben, sondern auch die Wirkung abgeschlossener Lebensereignisse auf spätere Übergangsentscheidungen. Der Lebensverlauf selbst wird somit neben institutionellen und situativen Einflussfaktoren zu einem zentralen Einflussfaktor für konkrete Übergangsentscheidungen (vgl. hierzu DIETRICH 2001).

Vor diesem Hintergrund kommt Phasen der Ausbildungs- bzw. Arbeitslosigkeit besondere Bedeutung bei der Analyse des Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit zu. Dies gilt gleichermaßen für Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Ausgehend von steigenden Zahlen ausbildungssuchender bzw. arbeitsloser Jugendlicher wurden seit den 80er Jahren neben den Beratungsleistungen der Berufs- und Arbeitsberatung in wachsendem Umfang öffentlich finanzierte Maßnahmeangebote (geregelt durch SGB III, BSHG oder SGB VIII) bereit-gestellt und eingesetzt (DIETRICH 2003a). Somit gewinnt die Frage nach Struktur und Funktion einer maßnahmebasierten Ergänzung des Übergangssystems von der Schule in das Erwerbssystem und dessen Bedeutung für individuelle Lebensverläufe an Bedeutung.

In Abschnitt 2 wird das Übergangssystem von der Schule in die Erwerbstätigkeit, das den Lebensverlauf Jugendlicher von der allgemein bildenden Schule über die berufliche Ausbildung in die Erwerbsphase maßgeblich mitstrukturiert, übersichtsartig skizziert und Entwicklungen in ausgewählten Teilsegmenten näher betrachtet. In Abschnitt 3 werden analytische Befunde zu Übergängen aus Arbeitslosigkeit bzw. Maßnahmeteilnahme in Ausbildung und Beschäftigung dargestellt und in Abschnitt 4 zusammenfassend diskutiert.

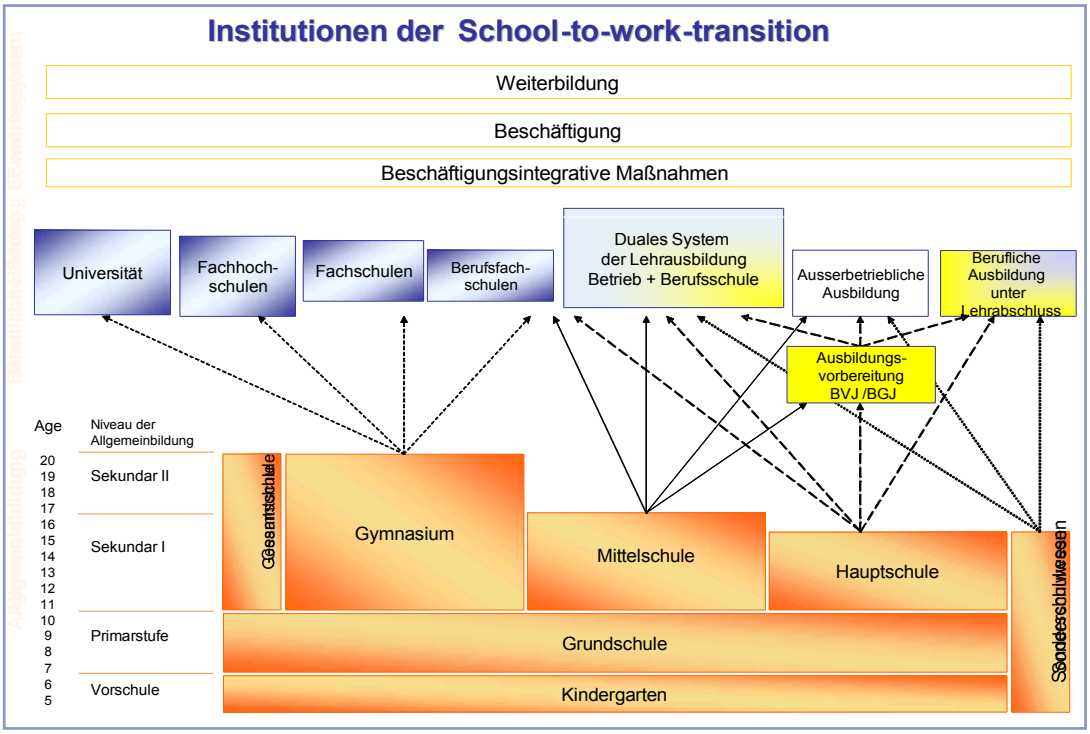
2. Ausbildung, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Maßnahmeteilnahme im Kontext von School-to-work-transitions

Im Anschluss an die allgemein bildende Schulphase sind aus einer arbeitsmarktbezogenen Lebensverlaufsbetrachtung insbesondere zwei Herausforderungen oder Schwellen zu bewältigen: der Erwerb arbeitsmarktrelevanter Ausbildung sowie die Plazierung im Erwerbssystem. Aus empirischer wie analytischer Perspektive mag diese Schwellenbetrachtung dazu genügen, um arbeitsmarktpolitische Handlungsfelder zu benennen, greift aber für eine Analyse der Ursachen von Problemen Jugendlicher beim Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Erwerbssystem zu kurz. Diese Übergänge sind vielmehr eingebunden in mehr oder minder komplexe Verläufe der Jugendphase, die als individuell ausgestaltete Sukzession von Ausbildungsphasen, mehr oder minder kurzfristige Erwerbsphasen (insbesondere Nebenjobs oder kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse), Wehr- oder Zivildienst, Mutterschaft sowie Erziehung- und Betreuungsphasen, Phasen der individuellen Orientierung, der

Arbeitslosigkeit oder der Maßnahmeteilnahme zu beschreiben sind. Auch wenn die Abfolge dieser Zustände nach Art und Dauer individuell beachtlich variieren kann, lassen sich im Aggregat typische Muster erkennen (vgl. DIETRICH 2001).

Wesentliche Bedeutung kommt dem Bildungs- und Ausbildungssystem zu, das Übergänge durch institutionelle Vorgaben und Regelungen strukturiert. Während insbesondere die frühe Weichenstellung im allgemein bildenden Schulsystem den weiteren Ausbildungsweg hochgradig strukturiert, eröffnet das System der beruflichen Bildung dann mehr Optionen, wenn die jeweiligen Einstiegsnormen (Art und Noten der Abschlüsse, ggf. aber auch Alternsnormen) erfüllt werden (vgl. die schematische Darstellung der Institutionen der School-to-work-transition in Übersicht 1).

Übergänge von Institutionen der Allgemeinbildung in die der beruflichen Bildung weisen unterschiedliche Regelungen auf. Während der Zugang zu beruflichen Schulen und Hochschulen über Mindestanforderungen hinsichtlich der Art der erreichten allgemein bildenden Abschlüsse und ggf. der dabei erzielten Noten geregelt werden, erweist sich der Zugang zu betrieblichen Ausbildungsgängen als weniger normiert. Unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung gehen dabei ein in den aus Angebot und Nachfrage resultierenden und somit marktgeregelten Zugang zum betrieblichen Ausbildungssystem. Bis zu einem gewissen Grad lassen sich vergleichbare Mechanismen auch für den Zugang in öffentliche bzw. privatwirtschaftlich organisierte Beschäftigung erkennen. Die durch Bildungsinstitutionen vermittelten Zertifikate sowie die jeweiligen institutionellen Zugangsregeln eröffnen somit spezifische Verlaufsperspektiven



Übersicht 1

Individuelle[1], institutionelle und marktbedingte Faktoren führen dazu, dass Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung nicht immer realisiert werden können. Nicht nur amtlich registrierte Phasen der Ausbildungs- bzw. Arbeitslosigkeit belegen die beachtliche Zahl Jugendlicher, die Probleme aufweisen, den Zugang in Ausbildung oder Beschäftigung zu realisieren. Dies hat seit den 80er Jahren in wachsendem Umfang dazu geführt, dass ergänzende, öffentlich bzw. beitragsfinanzierte und insbesondere von der Bundesanstalt bzw. Bundesagentur für Arbeit administrierte Hilfesysteme entwickelt wurden, die das „klassische" Übergangssystem ergänzen und individuell-, sozial- oder marktbedingte Restriktionen auszugleichen versuchen.

2.1. Ausbildung und Beschäftigung

Die individuelle Übergangswahrscheinlichkeit in berufliche Bildung (von der Lehrausbildung im Rahmen des dualen Systems bis hin zu Hochschulausbildung) hängt dabei ab von den individuellen Voraussetzungen (wie etwa Art und Noten der allgemeinen Bildung), den individuellen Berufswahlpräferenzen oder den kohortenspezifischen Faktoren der Ausbildungsanfänger (z. B. Kohortenstärke und Ausbildungspräferenzen), dem jeweils gegebenen Ausbildungsangebot und den Ausbildungsanforderungen, die im jeweiligen Entscheidungszeitraum von den betrieblichen, schulischen

1) Die Ursachen sind etwa in unzureichenden qualifikatorischen Voraussetzungen, unrealistischen Zielvorstellungen oder fehlender horizontaler, vertikaler oder regionaler Mobilitätsbereitschaft zu erkennen.

und hochschulischen Ausbildungseinrichtungen formuliert werden.

Eine herausragende Stellung kommt nach wie vor der insbesondere betrieblichen Lehrausbildung im Rahmen des dualen Systems zu, die von etwa zwei Drittel einer Alterskohorte absolviert wird. Ähnlich wie im schulischen und hochschulischen Bereich auch hängt die Versorgung der betrieblichen Ausbildungsplatzbewerber zum einen von der Zahl der Bewerber/innen selbst ab (die insbesondere durch demografische Komponenten und die Summe der individuellen Ausbildungsentscheidungen bestimmt wird). Hinzu kommt für die betriebliche Ausbildung jedoch, dass das Angebot an Ausbildungsplätzen, das von den Betrieben zur Verfügung gestellt wird, selbst jährlich neu definiert wird. Dabei kommen etwa der erwartete künftige betriebliche Bedarf an Fachkräften, konjunkturelle und sonstige Faktoren zum Tragen (vgl. DIETRICH 2000). Diese Variation auf Angebots- wie Nachfrageseite führt dazu, dass der betriebliche Ausbildungsstellenmarkt deutlich stärkeren Schwankungen unterworfen ist, als dies etwa im schulischen oder universitären Bereich der Fall ist.

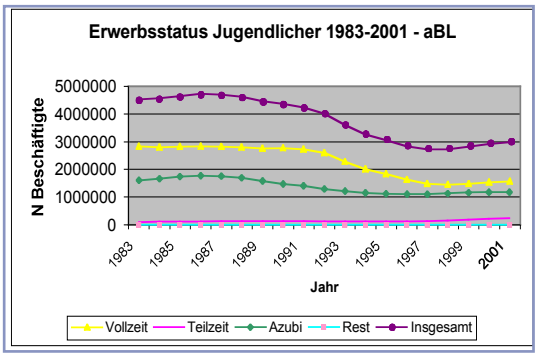
Eine verstärkte Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen infolge der demografischen Entwicklung und ein nicht zuletzt konjunkturbedingt rückläufiges Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen verstärken derzeit die Konkurrenzsituation auf dem betrieblichen Ausbildungsstellenmarkt. Auch ein quantitativ beachtliches Angebot an ergänzenden, außerbetrieblich angebotenen Ausbildungsplätzen ist derzeit nur bedingt in der Lage, die Nachfrage Jugendlicher nach dualen Ausbildungs-plätzen zu befriedigen (vgl. Tabelle 1). Dies gilt in besonderer Weise für die neuen Bundesländer. Aber auch strukturschwache Regionen in den alten Bundesländern weisen in beachtlichem Umfang Defizite auf dem Ausbildungsstellenmarkt auf.

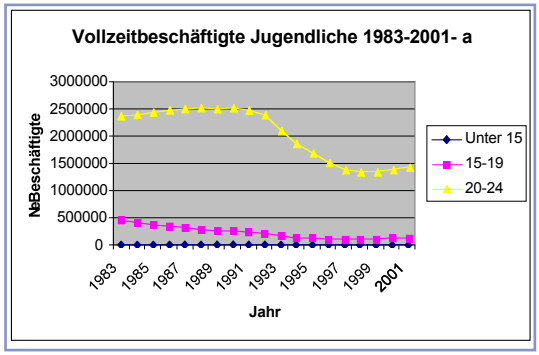
Die Zahl vollzeitbeschäftigter, sozialversicherungspflichtiger Jugendlicher ist in den alten Bundesländern seit 1991 von etwa 2,5 Mio. Beschäftigten in 1991 auf 1,5 Mio. Beschäftigte in 2001 zurückgegangen (vgl. Übersicht 2). Hierbei sind zunächst die demografische Entwicklung sowie das veränderte Bildungsverhalten Jugendlicher zu berücksichtigen. Aber auch unter Kontrolle des demografischen Effekts sowie des veränderten Bildungsverhaltens Jugendlicher (vgl. DIETRICH 1999, REINBERG/HUMMEL 2003) sind deutliche Veränderungen auf der Beschäftigungsseite zu beachten: So reagieren die Beschäftigungschancen Jugendlicher sensibler auf den strukturellen Wandel sowie

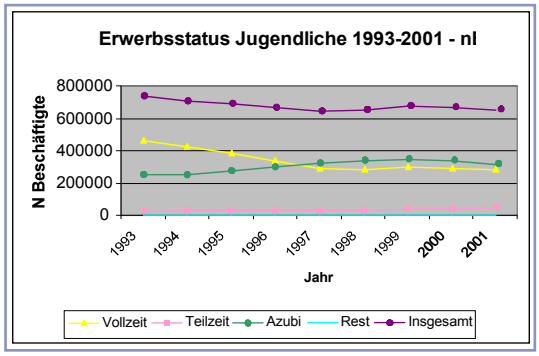
Tabelle 1: Ausbildungsstellenangebot Deutschland 1999-2003

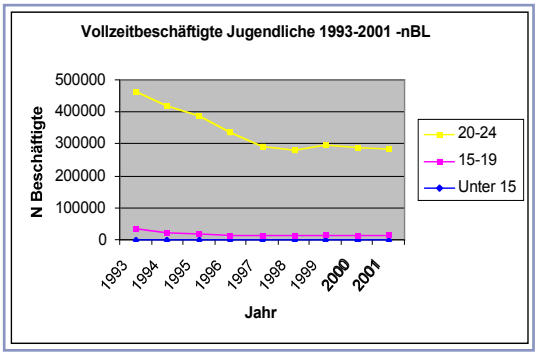
Merkmal	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**
Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	6.125.291	6.130.151	6.216.931	6.138.521	5.703.235	560.086
Angebots-Nachfrage-Relation in %	98,01	99,11	100,31	100,61	99,15	96,6
Bei den AÄ angebotene Ausbildungsstellen	6.042.901	6.292.511	6.254.421	6.310.481	5.861.445	546.660
Davon:						
Betriebliche Ausbildungsstellen	5.544.187	5.484.647	5.681.287	5.702.682	5.261.722	485.207
Außerbetriebliche Ausbildungsstellen	498.726	807.873	573.143	607.802	599.722	61.453
Darunter:						
Außerbetriebliche Ausbildung nach JUMP	X	274.124	41.824	29.894	28.644	3.009

Quellen:
1: Bundesanstalt für Arbeit/BIBB 2002: Ausbildungsmarkt 1991-2001. Nürnberg (BA);
2: Bundesanstalt für Arbeit: Ausbildungsstellenmarkt; div. Jahrgänge. Nürnberg;
3: BMBF 2002: Berufsbildungsbericht 2002. Bonn.;
4: IAB-JUMP-coSach-Datenbank;
5: Bundesanstalt für Arbeit 2002 Arbeitsmarkt in Zahlen. Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2002. Nürnberg;
6: Berufsbildungsbericht 2000; Eigene Berechnungen.
7: Korrigierte Zahl.
X: Kein Eintritt möglich.









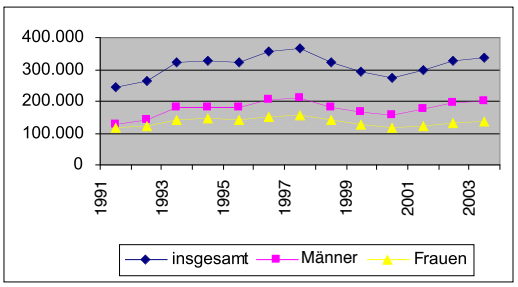
Übersicht 2

auf konjunkturelle Effekte als dies bei älteren Erwerbstätigen der Fall ist (O'HIGGINS 2000). Dies wird gefördert durch Insider-outsider Effekte, die Einfluss nehmen auf die Beschäftigung Jugendlicher, oder Senioritätsrechte und Sozialvorbehalte, die die Freisetzung jüngerer Mitarbeiter begünstigen. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass die Beschäftigung junger Erwachsener unter 25 Jahren insgesamt und insbesondere die Zahl jugendlicher Vollzeitbeschäftigter (ohne Auszubildende) in den alten wie den neuen Bundesländern ab den 90er Jahren deutlich zurückgegangen ist und die Beschäftigungschancen junger Erwachsener reduziert wurden. Neben dem längeren Verbleib im Bildungs- und Ausbildungssystem korrespondiert diese Entwicklung mit steigenden Zahlen Jugendlicher in Arbeitslosigkeit sowie insbesondere steigende Maßnahmeteilnahme.

2.2. Arbeitslosigkeit und Maßnahmeteilnahme

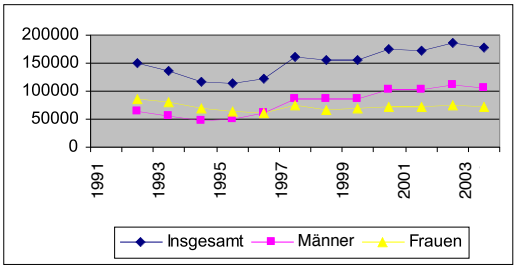
Die Lebensphase zwischen dem Ende der allgemein bildenden Schulphase und der Aufnahme einer dauerhaften Erwerbsphase nach dem Erwerb eines beruflichen Abschlusses ist im Vergleich zu späteren Lebens- bzw. Erwerbsphasen in deutlich stärkerem Umfang von transitorischer Arbeitslosigkeit geprägt. Wie Übersicht 3a zeigt, unterliegt der Verlauf der Zahl arbeitsloser Jugendlicher in den alten Bundesländern beachtlichen Schwankungen mit einem Höhepunkt in 1997 sowie einem erneuten Anstieg seit 2000. In den neuen Bundesländern bewegt sich die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen seit Jahren auf einem hohen Niveau (Übersicht 3b).

Such- und Wartephasen im Übergang zu weiteren Bildungs- oder Ausbildungsphasen, zu Wehr- oder Zivildienst oder in Beschäftigung tragen zu einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko bei – wenn auch bei vergleichsweise kurzer Dauer im Vergleich zu älteren Personen. Wie aus Tabelle 2 zu entnehmen ist, ergeben sich für Deutschland spezifische Muster für die Gruppe der Arbeitslosen unter 25 Jahren, die durch den Ausbildungsverlauf, sowie individuelle und Merkmale der sozialen bzw. regionalen Herkunft bestimmt werden. Diese Muster verändern sich über die Zeit.



Übersicht 3a

Zahl arbeitsloser Jugendlicher 1991-2003 – alte Bundesländer



Übersicht 3b

Zahl arbeitsloser Jugendlicher 1991-2003 – neue Bundesländer

Quelle: St4: 1991-2003; Berlin nach Faustregelanpassung.

Tabelle 2: Struktur der registriert arbeitsloser Jugendlicher in Deutschland						
Merkmal	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**
	Spaltenanteile in %					
	Bundesrepublik Deutschland					
Region: NBL	32,5	34,9	39,2	36,8	36,2	34,5
Frauen	44,1	43,6	42,2	41,1	39,8	40,3
Ausländer	15,3	13,7	11,8	11,8	11,1	10,4
Behinderung	1,4	1,4	1,5	1,5	1,3	1,6
Benachteiligung	X	X	7,2	7,2	7,6	10,2
Langzeitarbeitslos (6 Monate u. m.)	18,6	15,2	16,8	16,8	18,4	22,2
Ohne Hauptschulabschluss	11,8	11,4	11,1	11,3	10,3	9,8
Ohne beruflichen Abschluss	55,4	56,3	55,4	54,2	47,5	42,1
	alte Bundesländer[1]					
Frauen	44,1	43,3	42,7	40,9	39,6	40,3
Ausländer	21,6	20	18,2	17,7	16,2	14,6
Behinderung	1,5	1,6	1,6	1,6	1,4	1,7
Benachteiligung	X	X	6,5	6,2	6,3	8,2
Langzeitarbeitslos (6 Monate u. m.)	18,3	14,9	15	15,6	16,5	20,2
Ohne Hauptschulabschluss	14,9	14,5	14,6	14,5	12,8	11,6
Ohne beruflichen Abschluss	60,8	61,5	62	60,2	52,1	45,1
	neue Bundesländer[1]					
Frauen	44	44,2	41,4	41,3	40,2	40,3
Ausländer	2,2	2,1	1,8	1,8	2	2,5
Behinderung	1,1	1,2	1,2	1,4	1,2	1,5
Benachteiligung	X	X	8,1	8,9	9,9	13,9
Langzeitarbeitslos (6 Monate u. m.)	18,8	15,6	19,5	19,3	21,7	25,7
Ohne Hauptschulabschluss	5,6	5,7	5,7	5,7	5,7	6,9
Ohne beruflichen Abschluss	44,1	46,5	45	43,8	39,2	37

Quelle: St4 1998-2003 (Berichtsmonat: September); Eigene Analysen.

1) Berlin nach Faustregelanpassung.

X: Daten nicht ausweisbar.

Mit Blick auf die steigenden Zahlen ausbildungs- bzw. arbeitsloser Jugendlicher wurde die Maßnahmeförderung Jugendlicher in Deutschland seit Ende der 90er Jahre deutlich ausgeweitet. Grundlage und Schwerpunkt der Maßnahmeförderung der BA, die durch die Programmförderung der BA sowie durch andere Bundes-, Länder- und kommunale Programme ergänzt wird, ist das SGB III. Die Zahl der Eintritte Jugendlicher in SGB III finanzierte Maßnahmen stieg von 401.000 im Jahr 1998 auf 811.000 im Jahr 2002. Der jahresdurchschnittliche Bestand Jugendlicher in Maßnahmen stieg von 366.000 im Jahr 1998 auf 446.000 im Jahr 2002 (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Jugendliche in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik 1999 bis 2002: Maßnahmeeintritte und jahresdurchschnittlicher Bestand				
	1999	2000	2001	2002
	Maßnahmeeintritte			
Maßnahmen nach SGB III Regelförderung insgesamt 1	596.000	666.000	692.000	811.000
Jugendsofortprogramm (JUMP)2	197.000	115.000	157.000	137.000
Summe: Regelförderung + JUMP	793.000	781.000	849.000	948.000
	Jahresdurchschnittlicher Bestand			
Maßnahmen nach SGB III Regelförderung insgesamt 1	411.000	414.000	419.000	446.000
Jugendsofortprogramm (JUMP) 2	74.000	77.000	91.000	96.000
Summe: Regelförderung + JUMP	485.000	491.000	510.000	546.000
Arbeitslose unter 25 1	429.308	428.298	443.888	497.367
Datenquellen: 1BA Arbeitsmarkt in Zahlen; 2IAB-coSach-Datenbank; ohne Mobilitätsförderung; Eigene Berechnungen.				

Die veränderte Relation von Eintritt zu Bestand verweist auf eine verkürzte durchschnittliche Förderdauer je Maßnahmeeintritt. Damit verbunden ist eine faktische Verlagerung der Förderschwerpunkte. Während durch SGB III finanzierte Neueintritte in ABM- und SAM-Maßnahmen für Jugendliche im Beobachtungszeitraum deutlich zurückgingen, ist eine Ausweitung der Zahl der Neueintritte in Trainingsmaßnahmen und in berufsvorbereitende Maßnahmen sowie eine Ausweitung der Berufsausbildungsbeihilfen, Eingliederungszuschüsse oder Maßnahmen der beruflichen Eingliederung behinderter Jugendlicher sowie der freien Förderung zu beobachten (vgl. Tabelle 4).

Das Jugendsofortprogramm bildet seit 1999 eine wesentliche Ergänzung zur Regelförderung nach SGB III. Jahresdurchschnittlich wurden von 1999 bis 2002 zusätzlich zwischen 74.000 (1999) und 96.000 Jugendliche (2002) nach den Richtlinien des Jugendsofortprogramms gefördert. Durch JUMP wird derzeit etwa ein Fünftel aller jugendspezifischen Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gefördert (Tabelle 3). Tabelle A1 im Anhang gibt eine Übersicht über das Maßnahmeangebot durch JUMP und Tabelle 5 informiert über den Einsatz der jeweiligen Maßnahmen sowie deren Veränderung im Förderzeitraum 1999 und 2002 (vgl. ausführlicher DIETRICH 2003a).

Zur quantitativen Bewertung der Zahl der maßnahmegeförderten Jugendlichen wird als Referenzgröße die Zahl der Jugendlichen unter 25 Jahren herangezogen, die bei der BA als Arbeitslose registriert sind. Der jahresdurchschnittliche Bestand an maßnahmegeförderten Jugendlichen übersteigt dabei den entsprechenden Bestand an arbeitslosen Jugendlichen (siehe Tabelle 3), wobei es zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und den jugendlichen Maßnahmeteilnehmer/innen nur eine begrenzte Überschneidungsmenge gibt. Dem Maßnahmeangebot für Jugendliche in Deutschland kommt somit eine beachtliche quantitative Bedeutung zu.

Tabelle 4: Eintritte (kumuliert) in SGB III-Maßnahmen 1998-2002						
Art der Maßnahme/Förderung		1998	1999	2000	2001	2002
		Eintritte (kumuliert)				
1. Trainingsmaßnahmen	TM -	28.880	83.117	82.547	105.238	179.422
2. Überbrückungsgeld bei Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit	ÜG	3.406	6.000	6.102	6.654	8.868
3. Berufsausbildungsbeihilfe (ohne bvB und Behinderte)1)	BAB	61.034	84.811	75.595	82.682	102.370
4. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (ohne Behinderte)1)	bvB		92.986	100.145	104.243	115.804
5. berufliche Weiterbildung	FbW	67.246	61.794	66.143	53.996	60.432
6. berufliche Eingliederung Behinderter	Reha	64.955	74.284	76.609	79.909	93.987
7. Eingliederungszuschüsse	EGZ	7.661	12.920	10.654	7.357	13.933
8. Einstellungszuschuss	EZV/ EZN	1.402	1.692	1.406	913	1.476
9. Eingliederungsvertrag	Ev	186	94	69	32	
10. ausbildungsbegleitende Hilfen 1)	abH	81.579	70.958	80.063	72.628	70.522
11. Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (ohne Behinderte)	BüE	21.162	25.138	26.272	24.884	26.825
12. Übergangshilfen 1)	Übh	2.512	3.003	3.258	3.905	3.416
13. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen	ABM	27.070	35.625	34.238	23.283	22.917
14. Strukturanpassungsmaßnahmen (inkl. § 249h u. 242s AFG)	SAM	23.824	29.299	11.449	6.185	4.605
15. Freie Förderung (nur AV u AB) 5)	FF			77.677	106.746	93.644
16. Deutsch-Sprachförderung	DSL	7.409	9.900	11.403	10.309	9.764
17. Beschäftigungshilfen für Langzeitarbeitslose	Bhi	3.647	1.487	1.051	985	492
18. Einstellung und Beschäftigung Schwerbehinderter	FdE	1.379	968	1.271		
19. Arbeit u. Qualifizierung noch nicht ausbildungsgeeigneter Jugendlicher	AQJ	6.209	1.768		1.974	2.796
Summe (gerundet):		409.561	596.000	666.000	692.000	811.000
Datenquelle: BA IIIb3/IIIb4; eigene Zusammenstellung						

Arbeitslosigkeit und Maßnahmeteilnahme bilden somit wesentliche Statusphasen im Rahmen der School-to-work-transition, wobei mit der deutlichen Ausweitung programmgestützter arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für Jugendliche nicht nur relevante Übergangsinstitutionen geschaffen werden, sondern diese zu einem eigenständigen Übergangssystem, dem sog. „System of Schemes" verdichtet werden könnten. Dazu tragen ausbildungs- und beschäftigungsseitige Veränderungen ebenso bei wie individuell, sozial und regional bedingte Benachteiligungslagen Jugendlicher und junger Erwachsener.

Tabelle 5: Eintritte in JUMP-Maßnahmen nach Art und Beginn der Maßnahme 1999 bis 2002 (ohne Mobilitätshilfen)					
Maßnahmen nach Artikelnummer	Beginn der Maßnahme				Gesamt
	1999	2000	2001	2002	
	Spalten-Anteile				
	Deutschland				
Art. 3: Bewerbertraining	9,3	Z	Z	Z	3
Art. 4: Außerbetriebliche Ausbildung	13,9	3,6	1,9	2,1	6,2
Art.5: Hauptschulabschluss	1,5	1,6	1,2	0,8	1,3
Art.6: AQJ	4,5	6,8	5,4	6	5,5
Art.71: Vollqual. Abschlüsse	1,6	1,6	1,5	1	1,4
Art.72: Teilqual. Abschlüsse	0,4	0,3	0,4	0,2	0,3
Art.73: Sonstige Qualifikationen	8,6	8,3	11,2	9,3	9,4
Art.74: Training	19,4	15,5	17,8	14,5	17,1
Art.8: LKZ	14,3	31,7	27,6	38,7	26,6
Art.9: Quali-ABM	18,5	18,4	21,9	14,3	18,4
Art.10: BBH	0,2	0,3	0,5	0,8	0,4
Art.11: Aufsuchende Maßnahmen	7,7	11,7	10,1	11,7	10
Insgesamt (N = 100%)	197.346	115.393	157.402	136.526	606.667
	alte Bundesländer[1]				
Art. 3: Bewerbertraining	8,9	Z	Z	Z	3,2
Art. 4: Außerbetriebliche Ausbildung	12,6	3,1	1,3	1,3	5,7
Art.5: Hauptschulabschluss	1,9	2,3	2	1,2	1,9
Art.6: AQJ	5,4	8,9	7,6	7,4	7
Art.71: Vollqual. Abschlüsse	1,9	2,1	1,7	1,4	1,8
Art.72: Teilqual. Abschlüsse	0,3	0,4	0,5	0,3	0,4
Art.73: Sonstige Qualifikationen	9	10,5	12,7	11,9	10,8
Art.74: Training	20,5	19,5	23,2	19,2	20,6
Art.8: LKZ	13,2	20,2	18,8	27,2	19
Art.9: Quali-ABM	15,3	16,7	15,1	12,3	14,9
Art.10: BBH	0,3	0,5	0,4	0,6	0,4
Art.11: Aufsuchende Maßnahmen	10,5	15,9	15,7	16,3	14
Insgesamt (N = 100%)	130.246	70.319	83.733	82.309	366.607
	neue Bundesländer[1]				
Art. 3: Bewerbertraining	9,9	Z	Z	Z	2,8
Art. 4: Außerbetriebliche Ausbildung	16,4	4,4	2,6	3,3	6,9
Art.5: Hauptschulabschluss	0,8	0,4	0,3	0,2	0,4
Art.6: AQJ	2,8	3,6	2,9	3,9	3,2
Art.71: Vollqual. Abschlüsse	0,9	0,8	1,1	0,6	0,9
Art.72: Teilqual. Abschlüsse	0,7	0,2	0,3	0,1	0,3
Art.73: Sonstige Qualifikationen	7,8	4,9	9,6	5,5	7,3
Art.74: Training	17,3	9,3	11,6	7,4	11,8
Art.8: LKZ	16,5	49,7	37,7	56	38,1
Art.9: Quali-ABM	24,7	21,2	29,6	17,2	23,8
Art.10: BBH	0	0,1	0,6	1,1	0,5
Art.11: Aufsuchende Maßnahmen	2,2	5,2	3,7	4,9	3,8
Insgesamt (N = 100%)	67.100	45.074	73.669	54.217	240.060
Quelle:					
IAB-coSach-Datenbank: Datenstand: 01.02.2003 Z: Kein Maßnahmeeintritt möglich. 1) Berlin nach Faustregelanpassung.					

3. Analytische Befunde zu Übergängen aus Arbeitslosigkeit und Maßnahmeteilnahme

3.1. Übergänge aus Arbeitslosigkeit

In diesem Abschnitt steht der Übergang aus Arbeitslosigkeit bzw. Maßnahmeteilnahme Jugendlicher und dabei relevante Einflussgrößen im Mittelpunkt der Betrachtung. Auf Basis einer Befragung länger arbeitsloser Jugendlicher in 2000 konnte DIETRICH (2001) zeigen, dass 48,3% der Jugendlichen mit einer Arbeitslosigkeitsdauer von mehr als drei Monaten in eine nicht öffentlich subventionierte Ausbildungsstelle oder in Erwerbstätigkeit überwechselten. Weitere 33,1% nahmen im Anschluss an diese Arbeitslosigkeitsphase eine Ausbildung, Qualifizierung oder Erwerbstätigkeit im Rahmen einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme auf. Dabei traten 21,8% in Maßnahmen ein, die nach dem SGB III finanziert wurden, während 11,3% den Weg in eine JUMP-finanzierte Maßnahme nahmen. Weitere 8,2% der befragten Jugendlichen schieden zunächst aus dem Kreis der arbeitsmarktaktiven Erwerbspersonen aus (Wehr-/Zivildienst, länger andauernde Krankheit, Mutterschaft, Erziehungsurlaub usw.). 14,8% der befragten Jugendlichen waren zum Befragungszeitpunkt immer noch arbeitslos (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Austritt Jugendlicher aus Arbeitslosigkeit

Status nach Arbeitslosigkeit (in %)					
Arbeitsmarkt-integration ohne Maßnahmeteilnahme	SGB III Maßnahme	Sofort-programm Maßnahme	arbeitsmarkt-inaktiv	noch immer arbeitslos	N = 100%
43,8	21,8	11,3	8,2	14,8	1634 (100)

Datengrundlage: IAB-Projekt 4-528: Befragung von länger arbeitslosen Jugendlichen.

Weitergehende Analysen (DIETRICH 2001) zeigen auf, dass der Übergang in eine nicht subventionierte Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktposition wesentlich von individuellen Merkmalen beeinflusst wird. Männer wechseln deutlich schneller auf den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt über als junge Frauen. Während behinderte arbeitslose Jugendliche gegenüber nichtbehinderten deutlich längere Such- bzw. Wartephasen aufweisen, kommt der Frage der Nationalität keine Bedeutung zu. Höhere Übergangswahrscheinlichkeiten in den Arbeitsmarkt sind für besser qualifizierte Jugendliche nachzuweisen. Dies gilt sowohl hinsichtlich des allgemein bildenden Schulabschlusses, als auch hinsichtlich der Frage nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung.

Mit steigendem Alter der Jugendlichen sinkt die Übergangswahrscheinlichkeit in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt je Zeiteinheit, d.h. die Verweildauer in Arbeitslosigkeit bis zum erfolgreichen Übergang nimmt zu. Aus der Lebenslaufperspektive weisen diejenigen Jugendlichen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, in den nichtsubventionierten Arbeitsmarkt überzuwechseln, die bereits vor der beobachteten Arbeitslosigkeitsphase in den Arbeitsmarkt integriert waren. Im Vergleich zu Jugendlichen, die vor der Referenzarbeitslosigkeit bereits vollzeiterwerbstätig waren, weisen bereits früher teilzeit- oder befristet beschäftigte Jugendliche, aber auch Wehr- und Zivildienstleistende eine geringfügig niedrigere Übergangswahrscheinlichkeit auf. Bei Schul- und Ausbildungs-absolvent/innen (insbesondere ohne erfolgreichen Abschluss) zeigt sich eine deutlich niedrigere Übergangswahrscheinlichkeit in den nichtsubventionierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbunden mit längeren Such- bzw. Wartephasen. Haben die Jugendlichen bereits vor der beobachteten Arbeitslosigkeitsphase an einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme teilgenommen, wirkt sich dies, unter Kontrolle weiterer Variablen gleichermaßen negativ auf den Übergangserfolg aus und führt insgesamt zu verlängerten Such- bzw. Wartephasen.

Auf der Haushaltsebene ist ein signifikanter Effekt des sozialen Status der Herkunftsfamilie sowie der „eigenen Kinder im Haushalt" auf die Übergangswahrscheinlichkeit zu beobachten.

Regionen mit niedriger Jugendarbeitslosigkeit tragen positiv zur individuellen Übergangswahrscheinlichkeit in den Arbeitsmarkt bei und reduzieren somit nicht nur die individuelle Verweildauer in der Arbeitslosigkeit, sondern tragen zu einer Reduzierung der Zahl der arbeitslosen Jugendlichen insgesamt bei.

Die Übergangswahrscheinlichkeit in arbeitsmarktferne Aktivitäten wird wesentlich von biografischen Ereignissen bzw. von individuellen oder herkunftsspezifischen Merkmalen geprägt. Hier sind etwa situationsspezifische Ereignisse wie der Eintritt in Wehr- oder Zivildienst bzw. die Übernahme von Erziehungstätigkeiten im Haushalt zu nennen. Demgegenüber weisen Jugendliche aus Wehr- oder Zivildienst die geringste Neigung auf, erneut in arbeitsmarktferne Aktivitäten einzumünden. Neben diesen situationsspezifisch definierten Ereignissen zeichnet sich ab, dass insbeson-

dere jüngere, allgemein wie beruflich besser qualifizierte Jugendliche aus statushöheren Herkunftsfamilien Arbeitslosigkeitsphasen häufiger durch arbeitsmarktferne Aktivitäten beenden als dies bei anderen länger arbeitslosen Jugendlichen der Fall ist. Entsprechend dieser situationsspezifischen Übergangsmotive oder personengruppenspezifischen Handlungsalternativen kommt regionalen Merkmalen hier keine empirische Relevanz zu.

Hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Maßnahmen der Regelförderung bzw. des Jugendsofortprogramms lassen sich zwei unterschiedliche Effekte erkennen: Zum einen zeichnen sich Muster ab, die auf die spezifische Ausrichtung der jeweiligen Maßnahmegruppen verweisen. So weisen jüngere Jugendliche mit beruflichem Abschluss eine höhere Übergangswahrscheinlichkeit auf, in Maßnahmen der Regelförderung einzumünden, wobei dieser Übertritt zum einen in den neuen Bundesländern und zum andern in Regionen mit niedriger Jugendarbeitslosigkeit höher ist.

Entsprechend den Programmvorgaben münden junge Frauen sowie junge Aussiedler/innen mit höherer Wahrscheinlichkeit in das Jugendsofortprogramm ein und junge Ausländer/innen erfahren das Sofortprogramm als weniger restriktiv als die Regelförderung. Schulische Bildungsunterschiede kommen beim Sofortprogramm weniger zum Tragen, und auch Jugendliche ohne berufliche Abschlüsse weisen hinsichtlich des Sofortprogramm deutlich günstigere Übergangschancen in Vergleich zu den Regelinstrumenten auf.

Neben diesen programmgeförderten und nachweisbaren Zugangseffekten lassen sich die Modellbefunde dahingehend interpretieren, dass höhere allgemein bildende bzw. berufliche Abschlüsse oder der höhere Status der Herkunftsfamilie die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Maßnahmen des Sofortprogramms, aber auch in Maßnahmen der Regelförderung gegenüber vergleichbaren Jugendlichen erhöhen. Behinderte Jugendliche werden zwar durch Maßnahmen der Regelförderung spezifisch angesprochen. Dennoch wirkt sich das Merkmal Behinderung negativ auf die Übergangswahrscheinlichkeit aus, aus Arbeitslosigkeit in irgendeine Maßnahme einzumünden. Aber auch Jugendliche mit eigenen Kindern erweisen sich als weniger flexibel bei der Ergreifung von Handlungsalternativen und zeichnen sich durch eine signifikant geringere Übergangswahrscheinlichkeit im Zeitverlauf aus. Für biografische Aspekte lassen sich hinsichtlich des Übergangs in Maßnahmen kaum signifikante Effekte aufzeigen. Insbesondere die Regelinstrumente diskriminieren kaum über die Vorgeschichte der Jugendlichen, aber auch der Übergang in das Sofortprogramm wird durch die Vorgeschichte kaum beeinflusst. Jugendliche, die vor der Arbeitslosigkeitsphase bereits vollzeiterwerbstätig waren, weisen eine signifikant höhere Zugangschance zu Maßnahmen des Sofortprogramms auf als Jugendliche mit alternativen Statuspositionen vor Eintritt in die beobachtete Arbeitslosigkeit. Da Jugendliche aus Vollzeiterwerbstätigkeit in der Regel Leistungsansprüche wie Arbeitslosenunterstützung erworben haben, kann dies als Hinweis auf weitere Selektionseffekte interpretiert werden. Effekte einer möglichen früheren Maßnahmeteilnahme lassen sich hingegen nicht erkennen.

In regionaler Hinsicht ist zum einen der Effekt einer höheren Maßnahmedichte in den neuen Bundesländern zu erkennen. Zum anderen erscheint als bemerkenswert, dass insbesondere in Regionen mit günstigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen für Jugendliche nicht nur deutlich bessere Arbeitsmarktperspektiven bestehen, auch der Zugang zu Maßnahmen erweist sich ist in diesen Regionen vergleichsweise einfacher.

Bei angemessener Modellierung der Zeitabhängigkeit des Übergangsprozesse kommen neben den Einflussfaktoren auf Haushaltsebene und regionaler Ebene deutliche Effekte auf der individuellen Ebene zum Tragen. Insbesondere der Übergang in den nichtsubventionierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird nun wesentlich durch individuelle Merkmale wie dem Bildungs- und Ausbildungserfolg mitbeeinflusst. Aber auch der Übergang in die Regelförderung reagiert in vergleichbarer Weise auf individuelle Merkmale und verweist auf eine weitergehende Diskussion des Zuweisungsverfahrens zu diesen Maßnahmen.

Das Jugendsofortprogramm erweist sich vor diesem Hintergrund als egalisierend. Zielgruppenspezifische Fördervorgaben hinsichtlich spezifischer Zielgruppen werden demzufolge im Vergleich zu den Regelinstrumenten zwar relativ gut erfüllt, es scheint jedoch insgesamt keine herausragende Förderung dieser Zielgruppen erreicht werden zu können.

Tendenziell gelingt etwa den besser qualifizierten Jugendlichen nicht nur der schnellere Zugang zu nichtsubventionierten Ausbildungs- und Arbeitsmarktpositionen, auch das System der Hilfeleistungen können sie, falls sie dazu Zugang erhalten, schneller für sich nutzen.

Tabelle 7: Übergang aus Arbeitslosigkeit in den ersten Zustand nach Arbeitslosigkeit (Proportional-Hazard-Modell) (cox-regression)				
	Status nach Arbeitslosigkeit (Outcome)			
Erklärende Variablen	Arbeitsmarkt-integration ohne Maßnahme	Arbeitsmarkt inaktiv	SGB III Maßnahme	Sofortprogramm
	Exp (B) Signifikanz			
Individualebene				
Geschlecht				
(1) männlich	R	R	R	R
(2) weiblich	-	--	-	+
Allgemeiner Schulabschluss				
(1) Kein Abschluss/ Sonderschulabschluss	---	--	--	()
(3) Hauptschulanschluss	-	-	-	()
(4) Mittlerer Abschluss	R	R	R	R
(5) (Fach-) Abitur	++	()	()	+
Beruflicher Abschluss				
(1) kein Abschluss	R	R	R	R
(2) erfolgreicher Abschluss	++	++	++	()
Alter				
(1) unter 21 Jahre	++	()	++	()
(2) 21- b.u. 23 Jahre	R	R	R	R
(3) 24 Jahre und älter	-	--	-	-
Frühere Maßnahmeerfahrung				
(1) nein	R	R	R	R
(2) ja	-	()	()	()
Haushaltsebene				
Bildungsstatus der Eltern				
niedrig	-	--	()	()
mittel	-	--	-	()
hoch	R	R	R	R
Haushaltstypus				
(1) keine eigene Kinder im Haushalt	R	R	R	R
(2) eigene Kinder im Haushalt	+	++	()	()
Modellparameter	N=792; df=27; -2LL: 6433,959	N=376; Df: 27; –2LL: 1196,416	N=514;df=27; -2LL=2974,432	N=388; df=27; -2LL=1608,722
Sig. level: + 90%, * 95%, ** 99%; *** 99,9%				

3.2. Übergänge aus JUMP-Maßnahmen

Nach wie vor kommt neben den individuellen Voraussetzungen der sozialen Herkunft dem Zugang zu Qualifikation und Beschäftigung eine wesentliche Bedeutung zu und bedingt das Handeln Jugendlicher im Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. Dies gilt beim Übergang aus Arbeitslosigkeit in Ausbildung, Beschäftigung oder Maßnahmeteilnahme (vgl. auch DIETRICH 2001) ebenso wie beim Übergangserfolg aus Maßnahmeteilnahme (vgl. DIETRICH 2001a und 2003). Bezogen auf die JUMP-Eintrittskohorte 1999 mündete jede/r dritte JUMP-geförderte Jugendliche nach Abschluss der JUMP-Maßnahme in eine Arbeitslosigkeitsphase ein, ein Fünftel fand unmittelbar nach der JUMP-Förderung den Zugang zu

einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt, zehn Prozent begannen nach der Maßnahme eine reguläre betriebliche Ausbildung und knapp sechs Prozent wandten sich einer schulischen Berufsausbildung zu. Ein weiteres Fünftel der Absolvent/innen begann nach der JUMP-Förderung eine weitere Maßnahme, während acht Prozent dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zunächst nicht zur Verfügung standen.

Dabei wird der Übergangserfolg im Anschluss an eine JUMP-Maßnahme wesentlich mitbestimmt durch die Art der Maßnahme, die Region (alte versus neue Bundesländer), das Alter, die schulischen Leistungen, den beruflichen Abschluss sowie den familiären Hintergrund der geförderten Jugendlichen. Spezifische Zielgruppen des Sofortprogramms, wie junge Frauen, benachteiligte, behinderte, ausländische Jugendliche, aber auch junge Aussiedler/

Tabelle 8: Status der JUMP-Absolventen unmittelbar nach der JUMP-Maßnahme

Status: Feingliederung	Spalten-Anteile		Status: Grobgliederung
Arbeitslos	33,5	33,5	Arbeitslos
Unbefristete Vollzeitbeschäftigung	11,2	21,2	Erwerbstätig
Befristete bzw. Teilzeitbeschäftigung	10		
Betriebliche Ausbildung	10,2	15,9	Bildung/Ausbildung
Allgemeinqualifizierende Bildungsgänge	1,8		
Schulische Berufsausbildung	1,9		
Sonstige Ausbildung (z. B. Weiterbildung)	2		
ABM/LKZ	6,4	21,1	Maßnahmen
Training	5,9		
Sonstige Maßnahme	3		
Außerbetriebliche Ausbildung	5,2		
BVJ/BGJ	0,6		
Andere Aktivität (z. B. Mutterschafts- und Erziehungsphasen, Wehr-/Zivildienst, Krankheit, Inhaftierung)	8,3	8,3	Andere Aktivität

Basis: 2142 (unmittelbar nach Abschluss).

Tabelle 9: Verbleib sechs Monate nach Abschluss der JUMP-Teilnahme – nach Maßnahmeart

	Art. 3	Art. 4	Art. 5	Art. 6	Art. 8	Art. 9	Art. 11	Art. 7-Jan	Art. 7-Feb	Art. 7-Mrz	Art. 7-Apr	Gesamt
arbeitslos	16,9	16,2	31,3	20	17,8	44,3	20,6	21,4	20	25,2	19,8	24,5
unbefristete Vollzeitbeschäftigung	4,9	4,2	12,5	7,7	28,8	13,7	8,8	21,4	20	17,8	19,1	14,4
befristete oder Teilzeitbeschäftigung	4,9	5,8	12,5	7,7	7,5	11,5	20,6	14,3	20	13,5	10,4	9,7
Betriebliche Ausbildung	34,5	31,4	12,5	23,1	2,1	2,7	8,8	7,1		6,1	5,4	12,5
ABM/LKZ		1,6	6,3	3,1	17,8	11,1	2,9	7,1	20	10,4	12,2	8,7
Training	4,9	0,5	6,3	18,5	2,1		5,9			6,7	1,1	3
außerbetriebliche Ausbildung	18,3	25,1	6,3	3,1		1,9	5,9	7,1		1,2	1,4	6,9
BVJ/BGJ	1,4	1		3,1			2,9			1,8		0,8
sonstige Maßnahme	2,1	6,3		4,6			2,9			2,5	1,4	2,1
Allgemeinbildung		2,1	6,3	3,1	1,4	1,1	5,9				2,5	1,6
schulische Berufsausbildung	7	1,6		1,5	2,1		2,9	7,1		4,3	5,4	3,1
sonstige Ausbildung	0,7	0,5			3,4	0,4	2,9			2,5	6,5	2,4
andere Aktivität	4,2	3,7	6,3	4,6	17,1	13,4	8,8	14,3	20	**8**	**14,7**	**10,4**
Gesamt %	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Quelle: DIETRICH 2001a: Basis: JUMP-Eintrittskohorte 1999 (6 Monate nach Abschluss).

innen unterscheiden sich im Übergangsverhalten vom durchschnittlichen Übergangsmuster. Gleichwohl verlieren diese personengruppenspezifischen Unterschiede bei der statistischen Kontrolle der Art der JUMP-Maßnahme, der Region, des Alters, der schulischen Leistung, dem beruflichen Abschluss sowie dem Elternhaus an Bedeutung. Benachteiligungsmerkmale wie unzureichende Schulleistungen, der familiäre Hintergrund oder regionale Strukturdefizite können hingegen durch die Maßnahmeteilnahme nur bedingt kompensiert werden.

Beim Übergang von Maßnahmen in nicht geförderte Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit sind Suchphasen, aber auch Wartezeiten etwa für den Beginn einer Ausbildung zu berücksichtigen. Gegenüber einer Übergangsbetrachtung, die auf den Status unmittelbar nach Abschluss einer Maßnahme abstellt, kommt demzufolge dem Arbeitsmarktstatus sechs Monate nach Maßnahmenende eine größere Aussagekraft hinsichtlich der Wirkung einer Maßnahme zu. So ergibt sich bezogen auf die oben angeführten, kurzfristigen Übergangsbefunde sechs Monate nach Abschluss der Förderung ein günstigeres Bild hinsichtlich der Arbeitsmarktsituation der Maßnahmeteilnehmer/innen. Der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen ist nennenswert auf ein Viertel der Abgänger/innen zurückgegangen, der Anteil der Abgänger/innen in Erwerbstätigkeit sowie in betriebliche Ausbildung ist entsprechend gestiegen.

Bei der Bewertung ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass der Maßnahmeerfolg nicht nur von den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen sowie dem passgenauen Zuschnitt und der Qualität der angebotenen Maßnahmen abhängt, sondern insbesondere auch von der Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt. Derzeit lässt sich nicht nur in den strukturschwächeren neuen Bundesländern, sondern auch in den alten Bundesländern eine deutlich rückläufige Zahl erwerbstätiger Jugendlicher beobachten. Dem steht eine steigende Zahl beruflich qualifizierter und als arbeitslos registrierter Jugendlicher gegenüber. Auch der derzeitige Maßnahmeeinsatz auf hohem quantitativem Niveau ist nur bedingt in der Lage, diese marktbedingten Nachfragedefizite zu kompensieren. Die Wahrscheinlichkeit einer dauerhaften Integration in Beschäftigung nach Maßnahmeteilnahme wird demzufolge neben den bereits diskutierten personen- und maßnahmebezogenen Merkmalen nicht unerheblich von strukturellen und konjunkturellen Effekten mitbestimmt. Letztere nehmen derzeit in wachsendem Umfang Einfluss auf den Übergangserfolg nach der Maßnahmeförderung.

Tabelle 10: Determinanten des ersten Status nach Abschluss einer JUMP-Maßnahme (multinomiale Logit-Modelle) – schematische Darstellung

Erklärende Merkmale	Modell1	2	3	4	5	6	7	8
JUMP-Maßnahme	***	***	***	***	***	***	***	***
Alte/neue Bundesländer		***		***	***	***	***	***
Geschlecht		-		-	-	-	-	-
Schulabschluss					***	***	***	***
Schulabschlussnote					**	**	**	**
Geburtsjahr					***	***	***	***
Ausländer/innen			*	-	-	-	-	-
Behinderte			-	-	-	-	-	-
Aussiedler/innen			(*)	-	-	-	-	-
Arbeitslosigkeitserfahrung der Eltern							-	-
Status der Eltern						(*)		(*)
Cox&Snell R2	0,207	0,249	0,216	0,256	0,308	0,316	0,309	0,316
McFadden R2	0,071	0,088	0,075	0,091	0,113	0,116	0,114	0,116

Legende:
Grau unterlegt: im jeweiligen Modell kontrollierte Dimensionen.
Signifikanzniveaus: – nicht signifikant; (*) 90%; * 95% ** 99%, *** 99,9%.
Datenbasis: 2142 (unmittelbar nach Abschluss).

Allerdings lässt sich der maßnahmeinduzierte Integrationseffekt bei Jugendlichen nur eingeschränkt bewerten. So ist bislang die Zahl der Untersuchungen der Wirkung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen insbesondere bei Jugendlichen nicht nur für Deutschland äußerst begrenzt. Dazu trägt bei, dass etwa in Deutschland die Komplexität der Übergangssituation Jugendlicher und die hohe Maßnahmedichte die Identifikation von Kontrollgruppen erheblich beeinträchtigt. Auch wenn erste, vorläufige Befunde überwiegend neutrale bis leicht negative Maßnahmeeffekte belegen, sind weitergehende Analysen unabdingbar erforderlich (vgl. GRUBB/RYAN 1999, RYAN 2001, DIETRICH 2003). Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Langfristwirkung von Arbeitslosigkeit und Maßnahmeteilnahme.

4. Diskussion und Zusammenfassung

Der Übergang in Ausbildung und Beschäftigung bilden die zentralen Phasen der School-to-work-transition, die empirisch als komplexe Übergangsphase zu beschreiben ist. Unterschiedliche individuelle, biografische und herkunftsspezifische Voraussetzungen beeinflussen die individuelle Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung und Beschäftigung dabei erheblich. Regionale, konjunkturabhängige oder durch strukturellen Wandel bedingte Restriktionen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhöhen das Arbeitslosigkeitsrisiko zielgruppenspezifisch. In Reaktion darauf wurden staatliche Aktivitäten im Bereich der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in den vergangen Jahren deutlich ausgeweitet, wobei angebots- und nachfrageorientierte Aktivitäten in unterschiedlichem Ausmaß zu unterscheiden sind. Gleichwohl ist der Übergangserfolg aus Arbeitslosigkeit und Maßnahmeteilnahme differenziert zu bewerten.

Literatur

DIETRICH, Hans (1999): Jugendliche auf dem Weg in Ausbildung und Erwerbstätigkeit – Situation und Perspektiven. In: WIEDEMANN, Eberhard u.a. (Hg.) Die arbeitsmarktpolitische Herausforderung in Ostdeutschland. BeitrAB 223 Nürnberg (IAB): 247-265.

DIETRICH, Hans (2003): Scheme participation and employment outcome of young unemployed people: Empirical findings from nine European countries. In: HAMMER, Torild (Hg.): Youth unemployment and social exclusion in Europe. Labour market training and citizenship. Bristol: policy press, 83-108.

DIETRICH, Hans (2003a): Förderung auf hohem Niveau – das Jugendsofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit 1999-2002. IAB-Werkstattbericht 9/2003.

DIETRICH, Hans (2001): Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit – Von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 34: 419-439.

DIETRICH, Hans (2001a): JUMP. Das Jugendsofortprogramm. IAB Werkstattbericht 3/2001.

DIETRICH, Hans (2000): Betriebliches Ausbildungsverhalten im Kontext der betrieblichen Altersstruktur. In: GEORGE, Rainer; STRUCK, Olaf (Hg.): Generationenaustausch im Unternehmen. München/Mering: Hampp Verlag, 159-176.

O'HIGGINS, Niall (2000): Youth unemployment and employment policy. A global perspective. Genf (ILO).

REINBERG, Alexander/HUMMEL, Markus (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. In: MittAB 35:580-600.

Übersicht A1: Maßnahmen des Jugend-Sofortprogramms JUMP		
	Geltungs-zeitraum	Art der Maßnahme
Artikel 2	Seit 1/1999	Förderung lokaler und regionaler Projekte zur Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebotes
Artikel 3	Nur 1/1999	Trainingsprogramm für noch nicht vermittelte Bewerberinnen und Bewerber (kurz: Bewerbertraining)
Artikel 4	Seit 1/1999	Außerbetriebliche Ausbildung für noch nicht vermittelte Bewerberinnen und Bewerber
Artikel 5	Seit 1/1999	Nachholen des Hauptschulabschlusses
Artikel 6	Seit 1/1999	Arbeit und Qualifizierung für (noch) nicht ausbildungsgeeignete Jugendliche (AQJ)
Artikel 7	Seit 1/1999	Nach- und Zusatzqualifizierung
		a) Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW): Erwerb eines kompletten anerkannten Berufsabschlusses (7.1);
		Erwerb eines verwertbaren bzw. zertifizierten Teilabschlusses in anerkanntem Ausbildungsberuf (7.2);
		Sonstige Qualifizierungsmaßnahmen (Nach- und Zusatzqualifikation von Jugendlichen mit Berufsabschluss) (7.3);
		b) Trainingsmaßnahmen (7.4);
	Seit 1/1999	
Artikel 8	Seit 1/1999	Lohnkostenzuschüsse für arbeitslose Jugendliche (LKZ)
Artikel 8.3.6	Seit 1/2001	Pauschale an Dritte: AA-Zuschüsse bei Maßnahmefinanzierung durch anderen Kostenträger
Artikel 8.7	Seit 1/2002	Anspruchsübergang: Fortsetzung der Förderung bei einem dritten Arbeitgeber
Artikel 8a	Seit 7/2002	Jugendteilzeithilfe
Artikel 9	Seit 1/1999	Qualifizierungs-Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (Quali-ABM)
Artikel 10	Seit 1/1999	Beschäftigungsbegleitende Hilfen (BBH)
Artikel 11	Seit 1/1999	Soziale Betreuung zur Hinführung an Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen
Artikel 11a	Seit 1/2001	Mobilitätshilfen für Jugendliche

Frank Braun

Demografischer Wandel und Fachkräftebedarf: Qualifizierungsreserven nutzen!

1. Vorbemerkung

Verfolgt man die aktuellen Diskussionen über die Folgen des demografischen Wandels für zukünftige Anforderungen an Arbeitskräfte, so entziffert man höchst widersprüchliche Signale: Einerseits wird ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften erwartet, anderseits gibt eine „Work First-Philosophie" der Vermittlung in (irgendeine) Arbeit Vorrang vor Qualifizierung. Längerfristig angelegte Qualifizierungsstrategien, etwa die systematische Nachqualifizierung von jungen Arbeitskräften ohne oder mit nicht marktfähigen Ausbildungsabschlüssen, scheinen danach nicht mehr zeitgemäß.

Ich folge hier der These von Jürgen Thiel, dass wir – nicht nur wegen, aber auch angesichts des demografischen Wandels – eine Strategie der Qualifizierung verfolgen müssen und es uns nicht leisten können, fünfzehn und mehr Prozent einer Altersgruppe als nicht qualifizierbar abzuschreiben. Berufsausbildung muss auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen nicht nur zugänglich gemacht, sondern auch qualitativ verbessert werden.

Das wäre schieres Wunschdenken, hätten wir aus einer Reihe von Experimenten – viele davon von Jürgen Thiel angestoßen oder tatkräftig unterstützt – nicht zahlreiche Belege für das Machbare. Dafür möchte ich Beispiele in Handlungsfeldern mit aus meiner Sicht hoher Priorität anführen. Danach möchte ich einige Prinzipien benennen, die bei der Realisierung einer solchen Programmatik berücksichtigt werden sollten.

2. Qualifizierung ist machbar: Vier Beispiele in Handlungsfeldern mit hoher Priorität

Handlungsfeld 1: Schulversagen und Schulabbruch sind vermeidbar

Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, stagniert auf hohem Niveau. Gleichzeit haben sich die Chancen Jugendlicher, ohne Schulabschluss eine Berufausbildung anzutreten, fast auf Null verringert (Berufsbildungsbericht 2003). EHMANN und RADEMACKER haben in ihrer eben veröffentlichten Studie gezeigt, dass Unterrichtsversäumnisse und Schulpflichtverletzungen in großem Maße stattfinden und vom Schulsystem weitgehend ignoriert werden (EHMANN/RADEMACKER 2003). Schulkarrieren mit unregelmäßigem Schulbesuch jedoch gehen Schulabbrüchen und Benachteiligungen bei der Einmündung in Ausbildung und Arbeit voraus (FÖRSTER u.a. 2002).

Im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" (1998-2002) des Bundesjugendministeriums (BMFSFJ) wurden Strategien erprobt, wie Jugendliche, die trotz Schulpflicht über Monate und Jahre der Schule den Rücken kehrten, wieder an systematisches Lernen herangeführt werden können. Die Ergebnisse des Programms zeigten: Auch hartnäckige Schulschwänzer/innen konnten für eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht gewonnen werden. Abbrüche waren die Ausnahme. Über ein Drittel absolvierte erfolgreich die – relativ schwierigen – Externenprüfungen zum Erwerb von Schulabschlüssen (SCHREIBER-KITTL/SCHRÖPFER 2002).

Dass vom Bildungs- und Ausbildungssystem weitgehend ausgegrenzte Jugendliche wieder für systematisches Lernen gewonnen werden können, belegt auch das Modellprogramm „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr" (ebenfalls ein Programm des BMFSFJ). Hier wurde an vielen Standorten von Modellprojekten die Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung nachträglich in das Programm eingebaut, weil die Jugendlichen es ausdrücklich nachfragten.

Inzwischen zeigen Praxisbeispiele in Nordrhein-Westfalen, wie durch frühzeitige Interventionen in Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule den Risiken von Schulmüdigkeit und Schulversagen präventiv begegnet werden kann (HOFMANN-LUN/KRAHECK 2004). Allerdings belegen die Beispiele auch, dass der prekäre Status der Jugendsozialarbeit in dieser Kooperation überwunden werden muss, wenn die Schulen in dieser Zusammenarbeit verlässliche Partner sein sollen. Dann könnte die Zahl der Jugendlichen, die die Schulen ohne Abschluss und ohne formale Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung verlassen, deutlich verringert werden.

Handlungsfeld 2: Ausbildung praxisnah gestalten

Die betriebliche Berufsausbildung gilt nach wie vor als Königsweg einer praxisnahen Berufsausbildung. Sie gilt als Garant dafür, dass Ausbildungsabsolvent/innen ohne längere Einarbeitungsphasen als Fachkräfte ihre Frau oder ihren Mann stehen können.

Derzeit können Ausbildungsbetriebe bei der Bewerberauswahl Bestenauslese betreiben. Wenn die geburtenschwachen Jahrgänge die Schulen verlassen, müssen Betriebe dagegen die Fähigkeit haben, auch Jugendliche erfolg-

reich auszubilden, die weniger „pflegeleicht" sind. Wie dies in Zusammenarbeit von Jugendsozialarbeit und Betrieben gelingen kann, wurde in Modellprogrammen des BMFSFJ (Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit) und des BMBF („Kompetenzen Fördern") erprobt. Jetzt geht es darum, die Erfahrungen zu transferieren und an förderrechtliche Grundlagen anzupassen (GERICKE 2004).

Darüber hinaus sollten wir prüfen, ob die in Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben entwickelten Strategien nicht grundsätzlich geeignet sind, Betriebe zur Durchführung einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Ausbildung zu befähigen, Betriebe, die sich ohne eine entsprechende Unterstützung aus betriebswirtschaftlichen oder arbeitsorganisatorischen Gründen von der Ausbildung verabschieden müssten.

Auch bei geburtenschwachen Schulentlassjahrgängen werden Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und schwerwiegenden sozialen Benachteiligungen zur betrieblichen Ausbildung keinen Zugang finden.Sie benötigen für ihre berufliche Förderung den pädagogisch gestalteten Rahmen einer außerbetrieblichen Ausbildung. Auch diese kann praxisnah sein, und sie muss es sein, wenn sie schulmüde Jugendliche motivieren soll und erfolgreiche Übergänge an der zweiten Schwelle ermöglichen will. Erfolgreich arbeitende „Jugendhilfebetriebe", die ihre Auszubildenden pädagogisch dosiert den Anforderungen der realen Arbeitswelt aussetzen, zeigen, dass außerbetriebliche Förderung nicht in Form von praxisfernen „Sandkastenspielen" stattfinden muss. Die in der europäischen Diskussion als „Third System" etikettierten Organisationsformen, die soziale und pädagogische Ziele mit wirtschaftlichem Handeln verbinden, könnten eine Brücke darstellen, über die auch Jugendliche mit sehr ungünstigen Voraussetzungen in die Erwerbsarbeit gelangen (LEX/SCHAUB 2002).

Die Fixierung der berufsbildungspolitischen Diskussion auf das „duale System" verstellt den Blick auf die Tatsache, dass die berufsbildenden Schulen inzwischen gewichtige Orte der beruflichen Qualifizierung (für die jungen Frauen der dualen Ausbildung quantitativ und qualitativ durchaus vergleichbar) geworden sind. Auch hier wird gelegentlich der Vorwurf der Praxisferne erhoben. Dabei werden derzeit neu erprobte, aber auch bereits lange praktizierte Formen der „Dualisierung" (durch systematische betriebliche Praktika oder auch „Produktionsschulen") häufig übersehen. Berufsbildende Schulen werden auch zukünftig eine wichtige Rolle bei der Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher spielen. Dazu müssen vorhandene Ansätze zu einem stärkeren Praxisbezug ausgebaut werden.

Handlungsfeld 3: Informationstechnische Grundbildung für alle

Der Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechniken kennzeichnet Erwerbsarbeit nicht nur in Bereichen qualifikatorisch anspruchsvoller Tätigkeiten, sondern auch in Tätigkeitsfeldern, in denen geringer qualifizierte, benachteiligte Arbeitskräfte eingesetzt werden. Eine berufliche Kompetenz im Umgang mit diesen Techniken wird damit zunehmend zur qualifikatorischen Grundausstattung für Erwerbsarbeit auch für Benachteiligte.

Gleichzeitig gewinnen die neuen Medien eine schnell wachsende Bedeutung in vielen Bereichen der Lebensführung außerhalb von Erwerbsarbeit: bei der Informationsgewinnung, in der Freizeitgestaltung, in der Kommunikation, in der politischen Partizipation. Ein kompetenter Umgang mit diesen Medien bildet damit eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.

Die schnelle Entwicklung und Verbreitung der neuen Techniken enthält Risiken einer Verschärfung von Benachteiligungen und bietet Chancen zu deren Abbau: Die Risiken liegen im Ausschluss von ohnehin benachteiligten Bevölkerungsgruppen vom Zugang zu diesen Techniken und von deren kompetenter Nutzung, was einem Ausschluss von Erwerbsarbeit und gesellschaftlicher Teilhabe gleichkommt.

– Chancen liegen darin, dass diese Techniken neue Möglichkeiten des kreativen und effizienten Umgangs mit Information eröffnen, die nicht an bisher maßgebliche kulturelle und Bildungsvoraussetzungen gebunden sind. So eröffnen sich Chancen des Kompetenzerwerbs für Bevölkerungsgruppen, die bisher beim Zugang zu Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit benachteiligt sind.

Aktivitäten der Jugendsozialarbeit zur Kompetenzentwicklung in den neuen Informations- und Kommunikationstechniken differenzieren sich in die folgenden Handlungsfelder aus, in denen – bei sehr unterschiedlichen Entwicklungsständen – für unterschiedliche Benachteiligungskonstellationen (Bildungsstand, Geschlecht, Nationalität, Region) Strategien zur Verhinderung von Ausgrenzungen und zur Förderung von sozialer und beruflicher Integration entwickelt und erprobt werden (SCHAUB 2001):

(1) Medienkompetenz als Kulturtechnik:
Die Beschäftigung mit neuen Medien hat auch für benachteiligte Jugendliche einen hohen Freizeit- und Prestigewert. Die Realisierung dieser Interessen scheitert jedoch häufig an den Zugriffs- und Nutzungsmög-

lichkeiten. Auch Jugendliche, die wegen ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Nationalität oder wegen schlechter Bildungsvoraussetzungen objektiv oder subjektiv einen erschwerten Zugang zu den neuen IuK-Techniken haben, können durch adressatenspezifische Strategien zu einer aktiven und kompetenten Nutzung dieser Medien befähigt werden.

(2) Die neuen Medien als Instrumente zum Abbau von Lern- und Bildungsdefiziten: Analphabetismus ist für eine große Zahl von Jugendlichen ein zentrales Hindernis für das Gelingen der beruflichen Integration. Dies gilt sowohl für deutsche Jugendliche als auch für Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund („Analphabeten in zwei Sprachen"). Während der Markt und die Anwendung computergestützter und multimedialer Lernhilfen für Gymnasiasten boomen, fehlen (bzw. fehlt es an Transparenz über) Lernhilfen zum Abbau tief greifender Lern- und Bildungsdefizite.

(3) Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen in den neuen IuK-Berufen:
In den informations- und kommunikationstechnischen Berufen wird es – bei allen zeitlichen Schwankungen – einen hohen Bedarf an jungen und gut ausgebildeten Fachkräften geben. Ausgebildet werden bisher fast ausschließlich (männliche) Abiturienten und gute Realschulabsolventen. Praxismodelle in diesem Handlungsfeld haben aber gezeigt, dass auch Jugendliche mit schlechteren schulischen Abschlüssen erfolgreich in diesen Berufen ausgebildet werden können.

(4) IuK-Techniken in Strategien zur Entwicklung strukturschwacher Regionen:
Um das „Ausbluten" von strukturschwachen ländlichen Regionen zu verhindern, müssen hier Jugendliche nicht nur gefördert und qualifiziert, sondern ihnen in der Region auch berufliche Perspektiven geschaffen werden. Der Einsatz neuer Techniken ermöglicht Erwerbsarbeit und Existenzgründungen in Marktnischen weit abseits der Ballungsgebiete.

Handlungsfeld 4: Interkulturelles Lernen und Arbeiten auch für Benachteiligte

Interkulturelle Kompetenz bzw. Erfahrungen durch das Lernen und Arbeiten im Ausland gehören zunehmend zur qualifikatorischen Grundausstattung für Erwerbsarbeit, auch in vielen Berufen, die Benachteiligten zugänglich sind. Lernen im Ausland hat ein hohes Potenzial zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere der Entwicklung der Selbständigkeit. Lernen im Ausland kann für Jugendliche mit Migrationshintergrund aus dem problematischen Status zwischen den Kulturen eine Stärke machen.

Zwar werden Austausch- und Reiseaktivitäten inzwischen auch in der Benachteiligtenförderung relativ stark praktiziert. Lernen im Ausland wird allerdings viel zu wenig systematisch für die berufliche Qualifizierung und die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen eingesetzt. Es überwiegen zwar durchaus sinnvolle, aber nicht nachhaltige Formen des Jugendtourismus.

Die Erfahrungen aus Experimenten, die interkulturelles Lernen/Lernen im Ausland zu einem systematischen Bestandteil der Benachteiligtenförderung machen und die Lern- und Entwicklungschancen durch systematisch organisiertes Lernen und Arbeiten im Ausland auch für diese Adressatengruppe nutzen, müssen systematisch dokumentiert und ausgewertet werden (SCHREIBER/SCHREIER 2002). Wir brauchen schließlich Stellen, die eine Mittlerfunktion wahrnehmen zwischen benachteiligten Jugendlichen und Trägern von Angeboten der Benachteiligtenförderung einerseits und im europäischen Ausland durchgeführten Lern- und Beschäftigungsangeboten andererseits.

Die Wahrnehmung dieser Aufgabe erfordert mit Kontinuität und Professionalität arbeitende Einrichtungen, die für Jugendliche, lokale Akteure und ausländische Partner eine verlässliche Kooperations- und Anlaufstelle sind. Aufgaben könnten sein:

- in der Phase der vorberuflichen Bildung: Organisation von Auslandsaufenthalten zur Berufsorientierung (Betriebspraktika, Betriebsbesichtigungen), zur Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen und zur Prävention von Schulversagen und Schulverweigerung (z. B. Verbindung von Workcamps mit systematischen Lernangeboten);
- in der beruflichen Erstausbildung: Unterstützung beim Erwerb berufsspezifischer Spezial- und Zusatzqualifikationen (z. B. Betriebspraktika für Auszubildende in Berufen des Hotel- und Gaststättengewerbes, Aneignung von Handwerkstechniken für Restauration und Denkmalpflege in Berufen des Bauhaupt- und Baunebengewerbes);
- an der zweiten Schwelle: Organisation von betrieblichen Langzeitpraktika im Ausland verbunden mit Qualifizierungsbausteinen (IT, Sprachen) und der Vertiefung und Erweiterung der beruflichen Qualifikationen.

3. Prinzipien der Förderung

Ich möchte abschließend sechs Prinzipien benennen, die bei einer Strategie der Qualifizierung zu beachten sind:

(1) Tiefgreifende Brüche in den Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufen müssen vermieden werden. Dies ist nicht die illusionäre Forderung nach einem widerspruchs- und konfliktfreien Weg ins Arbeits- und Erwachsenenleben, wohl aber die Forderung, dass das Scheitern von Jugendlichen bis hin zur sozialen Ausgrenzung nicht hingenommen werden darf. Wir wissen, dass diese Jugendlichen durch eine Kombination von Förderung und Anforderungen mit Ernstcharakter zu großen Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen motiviert werden können. Das derzeit breit diskutierte Prinzip des „Förderns und Forderns" scheint dieser Zielsetzung insofern gerecht zu werden, als es auf frühe Intervention setzt. Wo allerdings das „Fordern" die Lebenslagen von Jugendlichen und daraus abzuleitende pädagogische Erfordernisse ignoriert, drohen schwer umkehrbare Prozesse der gesellschaftlichen Ausgrenzung mit hohen sozialen Folgekosten (KRAHECK 2004).

(2) Das bedeutet, dass Förderung und Forderung den Voraussetzungen, Bedürfnissen und Lebensumständen der Jugendlichen angepasst und mittel- bis langfristig angelegt werden müssen. Dies ist nicht ausschließlich – wie der aktuelle Boom von Assessment-Verfahren suggeriert – ein Problem der Verbesserung und verstärkten Anwendung diagnostischer Verfahren. Es muss auch Angebote geben, die den Jugendlichen, bezogen auf ihre jeweilige Situation, reale Perspektiven eröffnen. Und die Jugendlichen sind bei der Auswahl von Angeboten als Expert/innen in eigener Sache ernst zu nehmen.

(3) Eine bessere Anpassung an die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Lebenslagen der jeweiligen Adressatengruppen ist auch eine notwendige Basis dafür, dass die Jugendsozialarbeit ihren Betrag zum Abbau der Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen beim Übergang vom Bildungssystem, in dem sie inzwischen besser als die männlichen Jugendlichen abschneiden, in das Beschäftigungssystem leistet, wo die berufliche Platzierung der jungen Frauen nicht ihren Bildungsvoraussetzungen entspricht. Von einer Reihe von bemerkenswerten Ausnahmen abgesehen gibt es in der Benachteiligtenförderung noch immer eine Tendenz, Angebote vermeintlich geschlechtsneutral, in Wirklichkeit aber „geschlechtsblind" zu gestalten. Die Anwendung des Prinzips des Gender Mainstreaming muss dazu führen, dass die Inhalte, sozialen Kontexte und Formen von Leistungen daraufhin überprüft werden, ob sie geeignet sind, ungleiche Chancen zwischen den Geschlechtern eher abzubauen oder zu zementieren (RICHTER 2004).

(4) Analoges gilt für die soziale und berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gemessen an der immer wieder prognostizierten Fachkräftelücke erscheinen die bisherigen Anstrengungen zur Qualifizierung der jungen Migrant/innen zwar anerkennenswert, aber unzureichend. Und analog zum Gender Mainstreaming brauchen wir ein Cultural Mainstreaming, das Methoden und Strategien im Hinblick auf mögliche Diskriminierungseffekte auf den Prüfstand stellt.

(5) Nach wie vor gefragt ist die Orientierung der Förderung an anerkannten Abschlüssen. Angesichts der Diskussion über das „Ende der Beruflichkeit" mag die hohe Attraktion, die der Abschluss einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf für benachteiligte Jugendliche hat, als Anachronismus erscheinen. Die Orientierung an allgemein anerkannten Zertifikaten zu vernachlässigen, hätte aber zur Folge, die Jugendlichen vom nach wie vor bestehenden Zugangssystem von Bildung, Ausbildung und Arbeit auszusperren.

(6) Ein weiteres zu beachtendes Prinzip ist der „Arbeitsmarktbezug", sicher eine umstrittene Forderung angesichts der seit Jahren andauernden Diskussion über die Aussichtslosigkeit von Anstrengungen zur (stabilen) beruflichen Integration von „benachteiligten Jugendlichen". Aber auch Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen und in schwierigen Lebenslagen suchen die Herausforderungen des Lernens und Arbeitens, wie sie in Arbeitssituationen mit Ernstcharakter gegeben sind. Diese Arbeitssituationen müssen pädagogisch gestaltet werden, und zwar nicht nur, um die Jugendlichen vor Überforderungen zu bewahren. Die Jugendlichen befinden sich in einer Lebensphase, in der sie lernfördernde Arbeitssituationen benötigen, um ihr Arbeitsvermögen zu entwickeln. Die Europäische Beschäftigungspolitik betont die Notwendigkeit, Arbeitslosen Beschäftigungs- oder Qualifizierungsangebote zu machen, um Langzeitarbeitslosigkeit zu vermeiden. Das bedeutet, dass auch Jugendliche, für die sich die stabile berufliche Integration als schwierig darstellt, arbeitsmarktrelevante Qualifikationen benötigen, wenn die Arbeit, die sie leisten werden, menschenwürdig sein soll.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003) (Hg.): Berufsbildungsbericht 2003. Berlin/Bonn: BMBF.

EHMANN, Christoph/RADEMACKER, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

FÖRSTER, Heike/KUHNKE, Ralf/MITTAG, Hartmut/REISSIG, Birgit (2002 a): Das freiwillige soziale Trainingsjahr – Bilanz des ersten Jahres. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 1/2002 aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit.

GERICKE, Thomas (2004): Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

HOMANN-LUN, Irene/KRAHECK, Nicole (Jahr fehlt): Förderung schulmüder Schüler. Neue Wege in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen in den Schulmüdenprojekten in Nordrhein-Westfalen. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut.

KRAHECK, Nicole (2004): Karrieren jenseits von normaler Erwerbsarbeit. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut.

LEX, Tilly/SCHAUB, Günther (2002): Vom Bittsteller zum Dienstleister – Soziale Projekte im Wandel gesellschaftlicher Modernisierung: Jugendhilfebetriebe zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung. München/Leipzig.

RICHTER, Ulrike (2004): Jugendsozialarbeit und Gender Mainstreaming. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

SCHAUB, Günther (2000) (Hg.): Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Jugendsozialarbeit. Praxismodelle Band 2. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

SCHREIBER-KITTL, Maria/SCHRÖPFER, Haike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Übergänge in Arbeit, Band 2. München: Deutsches Jugendinstitut.

SCHREIBER, Elke/SCHREIER, Kerstin (2001) (Hg.): Interkulturelles Lernen und Arbeiten. Praxismodelle Band 10. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

Armin Fink

Partner in der Ausbildung: Betriebe und außerbetriebliche Einrichtungen – Qualifizierung in Arbeitsprozessen

Die Ausgangssituation benachteiligter junger Menschen

Junge benachteiligte Menschen stehen im Verlauf ihres Lebens vor vielfältigen Barrieren. Für eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und für die Verwirklichung von Selbstbestimmung kommt dabei dem Übergang von der Schule in den Beruf – die so genannte erste Schwelle – eine zentrale Bedeutung zu. Dieser Übergang ist für alle Schulabgänger/innen ein einschneidender Schritt, der für einen großen Anteil von ihnen nicht gradlinig, sondern eher diffus verläuft. Für eine Vielzahl junger Menschen bedeutet dieser Schritt jedoch eine ungleich höhere Einschränkung als für ihre Altersgenossen ohne Benachteiligung.

Benachteiligte Jugendliche werden in ihrer Selbstbestimmung und Teilhabe neben den normalen Anforderungen der Berufswahl noch durch gravierende Barrieren, wie etwa durch den „Zugangsfilter" der Förderungswürdigkeit, der fremdbestimmten Erfolgseinschätzung und der Frage nach der Erreichbarkeit ihres Wunschberufes eingeschränkt. Den Betrieben fehlen dagegen oft Indikatoren für die Leistungsfähigkeit dieser Menschen. Eingeschränkte Leistungsfähigkeit, überhöhter Hilfebedarf und soziales Engagement bestimmen oft noch die Sichtweise der Betriebe auf die Jugendlichen. Sie sind daher vorwiegend auf außerbetriebliche Ausbildungsangebote angewiesen. Diese aber bieten nach aller Erfahrung geringere Einstellungschancen als betriebliche Ausbildungsplätze. Neben der Kostensituation ist dies ein weiterer Grund, den Anteil der betrieblichen Ausbildungsplätze wieder deutlich anzuheben.

Soziale Einrichtungen, Einrichtungen für behinderte Menschen mit einem besonderen Förderbedarf, aber eben auch Berufsbildungswerke scheinen vordergründig der Lernort für benachteiligte Jugendliche zu sein. Dabei werden diese Einrichtungen eher als eine bildungspolitische Infrastruktur denn als ein pädagogisches Konzept gesehen. Insbesondere Berufsbildungswerke sind jedoch wegen ihrer hohen interdisziplinären Fachlichkeit und ihren vielfältigen Erfahrungen in der Kooperation mit Betrieben der privaten Wirtschaft die geeigneten Lernorte, einen neuen Weg der Partnerschaft in der Ausbildung zwischen Betrieben und außerbetrieblichen Einrichtungen zu gestalten.

Dies findet Unterstützung auch von DEHNBOSTEL und UHE, die in gleicher Richtung argumentieren: „Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortsysteme sind augenfällige Beispiele solcher Entwicklungen, die das duale System flexibler machen, die beruflich-betriebliche Weiterbildung strukturieren und dazu beitragen, beide Teilsysteme zu einem pluralen Gesamtsystem weiter zu entwickeln" (DEHNBOSTEL/UHE 2002, S. 3).

Die Lernorte rücken so den Arbeitsplätzen näher. Lernen in Arbeitsprozessen, wie von KOCH und MEERTEN beschrieben, fördert selbstverantwortliches Lernen und damit auch die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.

Bildungsträger werden überwiegend staatlich finanziert. Besonders in Zeiten knapper Haushaltsmittel sollten sie sich – neben ihrer didaktischen – auch ihrer fiskalischen Verantwortung bewusst sein. „Angenommen wird, dass im Allgemeinen ambulante Maßnahmen kostengünstiger sind als semi- bzw. vollstationäre Maßnahmen" (FASSMANN/STEGER 2001, S. 74). Ob sie die Einsparerwartungen ihrer Financiers allerdings erfüllen, muss angesichts der Fülle an Anbahnungs-, Begleitungs-, Koordinierungs-, Schlichtungs-, Problemlösungs-, Evaluations- u.a. Aufgaben bei konsequenter Kooperationspraxis erst noch ermittelt werden.

Beklommen macht, dass mittlerweile „rund jeder zweite Ausbildungsplatz staatlich mitfinanziert" wird. Dabei spielen Bildungsträger „eine erhebliche Rolle". Da liegt es nahe, ihnen „eine wichtige Funktion in der Initiierung und Durchführung von Verbünden" zuzusprechen (DEHNBOSTEL/UHE 2002, S. 4). Und das ist eben nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine wirtschaftliche Notwendigkeit, die dem Prinzip des möglichst geringen Mitteleinsatzes unterworfen ist. Wenn es denn schon Allgemeingut ist, dass „die Praxis immer noch die beste Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis darstellt" (SEYD 2001, S. 53), dann liegt es nahe, die Suche nach Einsparpotenzialen mit der Professionalisierung von Kooperationen zu verknüpfen.

Betriebsnahe Ausbildung im Einzelhandel

Die Projektpartner

Einen möglichen Ansatz wird in dem nachfolgenden Modell des CJD Jugenddorfes Offenburg dargestellt, wenn auch die ursprünglichen Überlegungen zu dieser Konzeption keinen unmittelbaren Zusammenhang mit den vor-

stehenden Überlegungen hatten. Ausschlaggebend waren eher der pragmatische Ansatz, dass eine Ausbildung zur/zum Verkäufer/in bzw. Kauffrau/mann im Einzelhandel bereits im Ausbildungsprozess reale Kundenkontakte benötigt, dies insbesondere bei jungen lernbehinderten Menschen wegen ihrer erheblichen Transferprobleme.

Kooperationspartner in diesem Modell sind das CJD Jugenddorf Offenburg und die Handelsgesellschaft EDEKA Südwest GmbH.

Definition von betriebsnaher Ausbildung

Mit betriebsnaher Ausbildung ist eine Ausbildung gemeint, die sich nicht nur an praktische Arbeitsprozesse, wie sie in Wirtschaftsbetrieben gang und gäbe sind, inhaltlich anlehnt, sondern auch Teile der Ausbildung an betrieblichen Arbeitsplätzen stattfinden lässt[1]. Dabei handelt es sich nicht um Praktika im herkömmlichen Sinne, bei denen Schüler/innen oder Auszubildenden in kooperationswilligen Betrieben besondere Aufgaben außerhalb der gewöhnlichen Leistungserbringung und damit ohne wirklichen Ernstcharakter übertragen werden. Vielmehr sind die „Praktikanten" Auszubildenden vergleichbar in die betriebliche Leistungserstellung verantwortlich einbezogen. Beide Formen werden in diesem Modell umgesetzt, wobei mit Fortdauer der Ausbildung die verantwortliche Einbindung in die betriebliche Leistungserstellung überwiegt.

Persönliches Coaching

Eine Behinderung bzw. die Bedrohung von einer Behinderung, alleine führt nicht zu einer deutlichen Einschränkung bei den Berufswähler/innen in der Phase der beruflichen Orientierung. Erst die Behinderung zusammen mit einer ungünstigen oder wenig förderlichen Lebenssituation definieren im Wesentlichen die Notwendigkeit und das Ausmaß des individuellen Hilfebedarfs. Ob diese Einschränkungen erfolgreich überwunden werden können, ist dabei weniger von der Behinderungsart (körper-, sinnes-, psychisch-, lern- oder mehrfachbehindert) abhängig, als vielmehr von der persönlichen Lebenssituation, in der sich der junge Mensch befindet.

Gerade die persönliche Lebenssituation ist jedoch bislang sehr ausschlaggebend dafür, ob vorhandene Angebote den einzelnen Betroffenen erreichen oder nicht. Dabei sind viele Lebenssituationen vorstellbar, in denen es mehr oder weniger dem Zufall, der Eigeninitiative oder dem Engagement von Eltern bzw. anderen Begleitpersonen überlassen bleibt, ob auf den vorhandenen Hilfebedarf ein entsprechendes Hilfeangebot erfolgt oder nicht. Dies trifft in besonderer Weise auf die nachstehend beschriebenen Personengruppen zu: sind und sich durch wechselnde Jobs „über Wasser halten."

Um das gute System der Teilhabe am Arbeitsleben und zum Leben in der Gesellschaft für die beschriebene Zielgruppe entsprechend zur Geltung zu bringen, bedarf es somit einer komplexen Serviceleistung an der Schnittstelle Schule/Beruf in Form eines sog. Casemanagements. Die Zielgruppe ist je nach Lebenssituation auf ein umfassendes und unabhängiges Angebot angewiesen, welches nicht nur Information und Beratung, sondern auch Diagnostik, Erprobung, Begleitung und Assistenz, aber auch persönliche Hilfen bei Leistungsauswahl und -übergängen beinhalten kann.

Für die Betroffenen ist es von besonderer Bedeutung, dass dem persönlichen Hilfebedarf ein Beratungs-, Begleit- und Bildungsangebot „aus einer Hand" gegenübergestellt wird. Eine entsprechende Dienstleistung und die zugeordneten Zuständigkeiten müssen für alle Beteiligten – insbesondere für die Jugendlichen und ihre Eltern – leicht erreichbar, niedrigschwellig, überschaubar und transparent gestaltet sein. Dabei ist personelle Kontinuität zu gewährleisten, eine Voraussetzung, die auch von den einstellenden Betrieben erwartet wird.

Um die derzeitige Situation der jungen Menschen aus der beschriebenen Zielgruppe deutlich zu verbessern, muss ein bedarfsgerechtes Leistungspaket an der Schwelle zwischen schulischer und beruflicher Ausbildung angeboten werden. Der Bedarf der Zielgruppe ist jedoch nicht einheitlich, sondern orientiert sich am Einzelfall und kann in Intensität, Umfang und Inhalt stark variieren.
Der Hilfebedarf kann sich von der einfachen, punktuellen Beratung und Information über

- ein längerfristiges Beratungsangebot oder
- eine langfristige Begleitung und persönliche Assistenz bis hin zur
- Begleitung und Beratung im Rahmen von Leistungsangeboten

erstrecken. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass zu Beginn der Inanspruchnahme einer entsprechenden Dienstleistung der tatsächliche Bedarf zunächst genauer festgestellt werden muss. Ebenso ist es möglich, dass sich Intensität, Umfang und Inhalt des Bedarfs im Laufe des Prozesses der beruflichen Orientierung verändern.

Eine intensivere Begleitung durch einen „persönlichen Coach" als Komplexdienstleistung für Betriebe und junge behinderte Menschen gewährleistet, ergänzend zur Berufsberatung des Arbeitsamtes, sämtliche Bedürfnisse im Zusammenhang mit der Berufswahl, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung durch Koordination und professionelle Begleitung.

1) Nach Biermann / Biermann „lassen sich die traditionellen Praktika im Bildungsbereich, die vor allem Praxis für einen sonst eher theoretischen Lernprozess vermitteln sollen, von neuen Ansätzen abgrenzen, die von einem integrativen Theorie-Praxis-Verständnis ausgehen. Gemeinsames Merkmal allerdings ist, dass beide Formen in ein Gesamtkonzept eingebettet und mit hohem Planungs- und Durchführungsaufwand betrieben werden." (2001, S. 3)

Berufswegplanung – Berufsorientierung

Gemeinsam mit der Berufsberatung wird versucht, schon während der Schulzeit durch Information und ausführliche Beratung den schwierigen Übergang in die Arbeitswelt vorzubereiten. Kompetenzanalyse und Profiling sind Ausgangspunkt einer effizienten Berufswegeplanung und -orientierung. Sie soll bereits in diesem Prozess Selbstsicherheit stärken und Selbstkompetenz fördern. Sie gibt der fördernden Einrichtung Handlungssicherheit in der Kompetenzentwicklung.

Als System versteht sich das Produkt „Profil AC", welches im CJD Jugenddorf Offenburg zusammen mit dem BBW Waiblingen mit Unterstützung des ESF und des Landes Baden-Württemberg entwickelt wurde. Dieses Produkt wurde sowohl im Arbeitamtsbezirk Schwäbisch-Hall als auch Offenburg im Modellprojekt „Erprobung neuer Förderstrukturen für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf beim Übergang von der Schule ins Berufsleben" erprobt. Es bietet den Teilnehmer/innen eine umfassende Grundlage zur Berufswegeplanung und -orientierung. Dem Betrieb bietet es eine frühzeitige Information über das Fähigkeitsprofil der Teilnehmer/innen.

Die Ausbildung

Durch eine individuelle Begleitung der Auszubildenden während der gesamten Ausbildungszeit sowie durch gezielte, sozialpädagogische Hilfestellungen bei der Aufarbeitung persönlicher und familiärer Defizite sind viele Betriebe eher bereit und in der Lage, junge Menschen mit besonderem Förderbedarf auszubilden.

Das CJD Jugenddorf Offenburg übernimmt daher die administrative Ausgestaltung der Ausbildung. Es plant und gestaltet den gesamten Bildungs- und Förderprozess auf der Grundlage eines lernortdifferenzierten und bausteingestaffelten didaktischen Konzepts, orientiert an Lernfeldern. Dieser Prozess wird durch sonderpädagogische Hilfen und eine sozialpädagogische Begleitung unterstützt. Die Teilnehmer/innen besuchen die CJD Jugenddorf Christophorusschule Offenburg, eine staatlich anerkannte Sonderberufsschule. Voraussetzung ist, dass sich Ausbilder/innen und Lehrer/innen sorgfältig in ihren pädagogischen Interventionen abstimmen und die Sozialpädagog/innen und Psycholog/innen sich mit ihren Aktivitäten darin einfügen.

Betriebliche, berufsschulische und außerbetriebliche Leistungen werden in einem gemeinsamen Förderplan zusammengeführt. Alle drei Institutionen schließen gemeinsam, ergänzend zu dem Ausbildungsvertrag eine Ausbildungsvereinbarung. Der individuelle Förder- und Integrationsplan wird von den Mitarbeiter/innen der drei Institutionen gemeinsam und mit dem Auszubildenden aufgestellt und auch von allen mit Vereinbarungscharakter als verbindlich angesehen.

Gegenüber der herkömmlichen Arbeit werden beim CJD Jugenddorf Offenburg erhebliche Veränderungen erforderlich: Die didaktische Organisation muss sich intensiv auf die Bedingungen der Partnerbetriebe einstellen. Es ist eine Art „curricularer Vorsortierung" erforderlich: Was kann am betrieblichen Ausbildungsplatz besser und einprägsamer gelernt werden? Was sollte außerbetrieblichen Abschnitten vorbehalten bleiben? Wie müssen die Teilnehmer/innen auf die Anforderungen des betrieblichen Arbeitsplatzes eingestellt werden?

Betrieblicher Ausbildungsplan, berufsschulische Lehrpläne und der Ausbildungsplan des außerbetrieblichen Bildungsträgers müssen zu einem „Berufsbildungsplan für den Partnerbetrieb" verschmolzen werden.

Die Aufgaben der Ausbilder/innen verlagern sich: Sie müssen Betriebe akquirieren, die geeigneten betrieblichen Ausbildungsplätze identifizieren und ihre Aufgaben mit den zeitlichen und inhaltlichen, aber auch methodischen Möglichkeiten der betrieblichen Ausbilder/innen in Einklang bringen. Sie müssen genaue Absprachen mit den Mitarbeiter/innen der Partnerbetriebe treffen und mit den Teilnehmer/innen das Gelernte sorgfältig nach- und aufarbeiten. Die Ausbilder/innen sind die ersten Ansprechpartner für Arbeitgeber, wenn es Probleme mit den Auszubildenden zu bewältigen gilt: „Kompetente Beratung und Begleitung der Arbeitgeber" ist unerlässlich (MERSEBURGER/KRETSCHMER 2001, S. 39). Dabei kann „eine ursprünglich rein berufspädagogisch gemeinte Innovation auch arbeitsorganisatorische Wirkungen mit sich bringen" (HAHNE 2000, S. 33).

Betriebe erwarten von Bildungsträgern, dass sie ihnen Praktikant/innen liefern, die bessere Voraussetzungen mitbringen als solche Ausbildungsplatzbewerber/innen, die zwar einen Hauptschulabschluss aufweisen, aber kaum noch den allgemeinen Anforderungen an Rechnen, Lesen und Schreiben gerecht werden. „Drei von fünf Betrieben monieren, dass die Hauptschulabsolventen das kleine Einmaleins nicht beherrschen. Aufgrund von Rechtschreibtests kommt jedes zweite Unternehmen zu dem Ergebnis, dass Hauptschüler/innen über nicht ausreichende Rechtschreibkenntnisse verfügen" (KUTSCHA 2001, S. 42). Praktikant/innen sind immer auch Marketing-Träger: Sie müssen auf die vom Betrieb verlangten Anforderungen „eingestellt" werden – ein schwierige Aufgabe

für Ausbilder angesichts der problematischen Voraussetzungen eines guten Teils ihrer Klientel.

Die besonderen Möglichkeiten, aber auch Gefahren des „anderen Lernorts" beim Partnerbetrieb sind bei der Förderplanung zu beachten (GMELIN/SCHNORRENBERG 2001, S. 20; MERSEBURGER/KRETSCHMER 2001, S. 39). Dabei kommt der Evaluation des Gelernten hohe Bedeutung zu. Um systematisch Lernfortschritte, aber auch Lernhemmnisse zu identifizieren und einer gezielten „Nachschulung" zugänglich zu machen, sind regelmäßige Lernerfolgskontrollen vorzusehen.

Ausbilder/innen sind oft schon einige Jahre von der eigenen betrieblichen Praxis entfernt. Sie müssen sich auf die inzwischen erfolgten Veränderungen in technischer, inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht einstellen, z. B. durch eigene Praktika, Hospitationen oder Fortbildungen. Ihre Moderatorenrolle erfordert ein verändertes Qualifikationsprofil, auch darauf haben sie sich entsprechend vorzubereiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Netzwerke ein gezieltes Management brauchen, „das Kooperationsbeziehungen und Aufgabenentwicklung optimiert, qualitätssichernde und evaluative Maßnahmen durchführt" (DEHNBOSTEL/UHE 2002, S. 5). Dabei sind das persönliche Engagement und die fachlichen und sozialen Kompetenzen der „Macher/innen" ebenso entscheidend wie „die weitgehende Selbststeuerung der Aus- und Weiterbildner vor Ort" (ebd.).

Der Ausbildungsmarkt

Der Ausbildungsmarkt ist ein Lebensmittelmarkt mit Vollsortiment, der – orientiert am Vertriebskonzept der EDEKA Südwest eG „Nah und gut" – die Grundversorgung eines Stadtteils mit 2500 Einwohner/innen sicherstellt. Dadurch sind reale Kundenkontakte gegeben, die praktischen Ausbildungsprozesse gleichen überwiegend denen des realen Wirtschaftslebens.

Der Ausbildungsmarkt vermittelt den Teilnehmer/innen die berufliche Grundqualifizierung in Ausbildungsbausteinen und nimmt Teilnehmer/innen in Krisenphasen aus den Betrieben auf. Er wirkt an der erste Schwelle und steht letztlich für die Vermittlung von Beruflichkeit.

Der Partnerbetrieb

Der Partnerbetrieb bezieht die Teilnehmer/innen verantwortlich in die Leistungserbringung ein. Er übernimmt praxisbezogene Unterweisungen und vermittelt dabei insbesondere spezielle Fachkenntnisse. Der Partnerbetrieb wirkt in Richtung zweite Schwelle und steht für die Vermittlung von spezieller Fachlichkeit.

Beratung und Begleitung der Partnerbetriebe

Die Beratung und Begleitung der Partnerbetriebe umfasst u.a. sozial- und sonderpädagogische Unterstützung des Personals der Betriebe, die Qualifizierung des Personals in sonderpädagogischen Fragen, weiterhin die Beratung im Einsatz von Hilfsmittel für die behinderten Jugendlichen sowie die Beratung zur finanziellen Förderung solcher Hilfsmittel und eine Ausbildungsberatung, insbesondere auch über die Anwendung von § 48 a des Berufsbildungsgesetzes.

Erfahrungen aus dieser Kooperation werden durch Erfahrungen aus dem Modellversuch RegiNe, bestätigt: Betriebe müssen den Nutzen der Kooperation deutlich erkennen und spüren können (HORSTKOTTE-PAUSCH/STAHMER 2000, S. 43). Sie sind wegen ihrer besonders in der derzeitigen Situation schwierigen Lage oft nur schwer für die Bereitstellung von Praktikumsplätzen zu gewinnen. „Lernortkooperation findet statt, wenn sie unumgänglich ist oder einen unmittelbaren Vorteil für die Beteiligten bringt" (RAUNER 2000, S. 48).

Die Betriebe müssen sich darauf verlassen können, dass sie bei Problemen unverzüglich und kompetent unterstützt werden und im Falle des Scheiterns ihren Auszubildenden in die Obhut der begleitenden Einrichtung (zurück-)geben können. Sie brauchen feste Ansprechpartner/innen in der außerbetrieblichen Einrichtung, die ihre Bedarfe kennen und in pädagogischen Fragen hoch kompetent sind.

Betriebe haben konkrete Vorstellungen vom Auftreten und von der Ausstrahlung der außerbetrieblichen Betreuer/innen, sie erwarten Vorbildfunktion in Auftreten und Kleidung. Sie nehmen finanzielle Anreize gern in Anspruch, ausschlaggebend für ihre Bereitschaft zur Kooperation sind diese indes nicht. Zudem gibt es durchaus in bestimmten Regionen eine Konkurrenz um Fördermittel. Viele Arbeitgeber entscheiden sich erst dann für einen Praktikanten von einem außerbetrieblichen Bildungsträger, wenn andere Förderprogramme bereits ausgeschöpft sind (FASSMANN et al. 2001, S. 59).

Insbesondere die letztgenannte Aussage deckt sich mit den Ergebnissen einer neueren Untersuchung zur Ausbildungsbereitschaft bei handwerklichen Klein- und Mittelbetrieben. Sie kommt im Kern zu dem Ergebnis, dass „die derzeit verstärkt diskutierten hemmenden Einflussfaktoren (auf die Ausbildungsbereitschaft, W.S.) wie die Kosten der Ausbildung, die Reife der Auszubildenden und die Abwesenheitszeit der Auszubildenden vom Ausbildungsbetrieb zwar zu den starken Faktoren zählen, sie jedoch jeweils allein nur einen relativ geringen Einfluss ausüben" (BEUTNER 2001, S. 42). Folgerichtig kommt BEUTNER zu der Empfehlung,

„im Zuge von Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungsbereitschaft, Maßnahmenbündel anstelle von Einzelmaßnahmen in den Vordergrund der Diskussion zu rücken." Diese Position deckt sich mit unseren Erfahrungen bei der Akquisition von Partnerbetrieben im RegiNe-Projekt.

Der Übergang ins Arbeitsleben

Die Auszubildenden haben im Rahmen ihrer Ausbildung die Möglichkeit, ihr Können und ihre Belastbarkeit bei einem potenziellen Arbeitgeber unter Beweis zu stellen. Ihre Chance auf eine spätere Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb ist größer als die ihrer Kolleg/innen in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten. Das bestätigen auch Fallstudien, die vom BiBB bei Bildungsträgern erhoben wurden. Dort heißt es: „Durch die realistischere Ausbildung erhöhen sich auch die Integrationschancen in den ersten Arbeitsmarkt. Der Betrieb hat die Möglichkeit, den Jugendlichen über die gesamte Ausbildungszeit kennen zu lernen und kann damit seinen Wert für den Betrieb sehr viel besser abschätzen als bei einem externen Bewerber".

Die Ausbildung in den Verzahnungsansätzen ist stärker markt- und betriebsorientiert. Das betrifft auch die Anteile, die weiterhin beim Träger stattfinden. Zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte des CJD Jugenddorfes Offenburg gehören ebenfalls die Organisation, die fachliche und individuelle Unterstützung der Auszubildenden bei der Prüfungsvorbereitung sowie die eventuelle Unterstützung des Betriebes bei der Beantragung von Prüfungserleichterungen. Die sozialpädagogische Fachkraft bietet bereits während, ggf. auch nach Abschluss, der Ausbildung Übergangshilfen an, um so die Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu gewährleisten. Kommt es zu keiner Übernahme des Auszubildenden, sind die Fachkräfte bei der Stellensuche behilflich.

Finanzierung

Derzeit tritt das CJD Jugenddorf Offenburg als Ausbildender nach §109 SGB III auf. Zurzeit laufen Verhandlungen mit EDEKA Südwest, analog zu dem Konzept RegiNe nach einer Grundqualifizierung im Ausbildungsmarkt und einer vorliegenden Eignung der Teilnehmer/innen einen Übergang der Ausbildungsverantwortung an den Betrieb zu realisieren.

Der Arbeitgeber kann in diesem Falle beim Arbeitsamt einen Ausbildungszuschuss beantragen. Dabei könnte der in Hartz III enthaltene Ansatz, Ausbildungszuschüsse bis zu siebzig Prozent des im letzten Ausbildungsjahr gezahlten Ausbildungsgeldes über die gesamte Ausbildungszeit zu gewähren – zusätzlich auch einen noch zu beziffernden Teil der Sozialversicherungsbeträge –, die Bereitschaft der Arbeitgeber, benachteiligte Jugendliche in unterstützte Ausbildung zu nehmen, deutlich erhöhen. So jedenfalls sind die Erfahrungen mit dem RegiNe-Projekt, bei dem allerdings nach der aktuellen Rechtslage (SGB III) bis zu sechzig Prozent des im letzten Ausbildungsjahr gezahlten Ausbildungsgeldes als Zuschuss gewährt wurde, wobei die Bezuschussung der Sozialversicherungsbeiträge allerdings ausgeschlossen war.

Als zweites wesentliches Motiv für die Übernahme (lern-)behinderter Jugendlicher erwies sich im RegiNe-Programm die Unterstützung durch Mitarbeiter/innen des außerbetrieblichen Trägers sowie die Sicherheit, im Falle des Scheiterns der Ausbildung die Jugendlichen notfalls, aber dann eben auch problemlos, in die Obhut des Bildungsträgers (zurück) zu geben.

Schlussbemerkung

Die vorstehend beschriebenen Leistungen für junge lernbehinderte Menschen zur Teilhabe am Arbeitsleben bieten für eine den Anforderungen dieses Modells geeignete Zielgruppe von benachteiligten jungen Menschen eine gute Möglichkeit für eine betriebliche Berufsausbildung. Die vom CJD Jugenddorf Offenburg im Einzelhandel gemachten Erfahrungen werden wir auf andere Berufsbereiche übertragen, insbesondere im Dienstleistungsbereich und im Handwerk. Aufgrund der großen Berufspalette ist sie eine wichtige Ergänzung zu den bisher bestehenden Angeboten im Rahmen des Lernortkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit.

Literatur

BEUTNER, M. (2001): Wie ausbildungsbereit sind Klein- und Mittelbetriebe? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und Ansatzpunkte für eine systematische Förderung. In: berufsbildung. 55 Jg, Heft 71, S. 40-42.

BIERMANN, H./BIERMANN-BERLIN, B. (2001): Das Praktikum – unbezahlt und unbezahlbar. In: berufsbildung 55.Jg. Heft 71, S. 3-7.

DEHNBOSTEL und UHE (2002): Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortsysteme in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung 56 (2002) 75, S. 3-6.

FASSMANN, H. / STEGER, R. (2001): REGINE – Ein neues Lernkonzept zur Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher – Erste Erfahrungen und Folgerungen. In: Berufliche Rehabilitation 15, 1, S. 74-80.

GMELIN und SCHNORRENBERG (2001): 20 Jahre wohnortnahe Rehabilitation im Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin. In: Berufliche Rehabilitation 15,1,S. 14-24.

HAHNE, K. (2000): Darf das auftragsorientierte Lernen im Handwerk durch berufspädagogische Maßnahmen geformt werden? In: BWP 5, S. 32-35.

HOLSCHER, Th. (2003): Integrationsagentur für behinderte Menschen. In: Arbeit und Beruf Nr. 7, S. 195-197.

HORSTKOTTE-PAUSCH und A./STAHMER, I. (2000): Neue Ausbildungsmodelle für benachteiligte Jugendliche. Ausbildung im Verbund. In: berufsbildung 62, S. 41-43.

KOCH, J. und MEERTEN, E. (2003): Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: BWP Nr. 5/2003.

KRUSE G. / FINK A. (2002): Junge Menschen mit Lernbehinderungen Beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: Festschrift: 25 Jahre Bundesverband Lernen Fördern.

KUTSCHA, G. (2001): Bildungsnotstand – Qualifikationslücke – betriebliches Ausbildungsmarketing. Aspekte einer vernachlässigten Dimension der Berufsbildungsforschung. In: BWP 4, S. 41-45.

MERSEBURGER,A. / KRETSCHMER, J. (2001): Berufsbildungswerke versus wohnortnahe Rehabilitation. In: Berufliche Rehabilitation 15, 1, S. 34-44.

RAUNER;F. (2000): Rezension von PÄTZOLD,G./WALDEN,G. (Hsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld 1999. In: BWP 2, S. 47 f.

SEYD, W. (2003): Kooperation mit Betrieben: Grundlage einer erfolgreichen Integration. Referat anlässlich der Fachtagung „Betriebsnahe Ausbildung behinderter Menschen“ am 11.06.2003 im Berufsbildungswerk Hamburg. Manuskript erscheint im Tagungsband.

TEUFEL, I. (2003): Maßnahmekonzeption: Regionale Netzwerke zur beruflichen

Rehabilitation lernbehinderter Jugendlicher – „REGINE“. Nicht veröffentlichtes Konzept. BBW Waiblingen.

Roland Matzdorf

Die Integration Jugendlicher und junger Erwachsener in Ausbildung und Arbeit – Herausforderungen und neue Wege

1. Herausforderungen

Angesichts der konstant hohen bzw. steigenden Zahl an unversorgten sowie arbeitslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland müssen sowohl die marktwirtschaftlichen Integrationssysteme, insbesondere das der dualen Berufsausbildung, als auch das allgemein bildende Schulsystem auf den Prüfstand gestellt werden. Neben objektiv fehlenden Ausbildungs- und Arbeitsplatzangeboten ist es vor allem auch das zunehmende Auseinanderklaffen (mis-match) von mitgebrachten Voraussetzungen der Jugendlichen auf der einen und auf der anderen Seite den von Seiten der Arbeitgeber geforderten Kompetenzen problematisch. Lösungsansätze liegen nicht in einseitigen Schuldzuweisungen oder moralisch-politischen Appellen, sondern in einer Verknüpfung von notwendigen strukturellen Veränderungen im Bildungssystem mit neuen Kooperationsformen von Trägern und Betrieben (KMU).

2. Handlungsnotwendigkeiten

Diese strukturelle, konzeptionelle und organisatorische Veränderung ist vor allem aus folgenden Gründen notwendig:

- Ohne Integration ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem drohen für eine wachsende Zahl junger Menschen Ausgrenzungsprozesse mit weitreichenden persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Folgen.
- Unsere Volkswirtschaft benötigt die Aktivierung und Nutzung der vielfältigen Potentiale und Ressourcen, die bei diesen jungen Menschen vorhanden sind. Darum wäre es auch richtiger, von praktisch begabten als von „benachteiligten" Jugendlichen zu sprechen.
- Neben fehlender Wertschöpfung sind auch die vorhandenen sozialen Sicherungssysteme auf Dauer überfordert, diese Jugendlichen auf angemessenem Niveau abzusichern.
- Weder die Ausweitung der „Versorgung" dieser Jugendlichen in weiterführenden Schulen noch bei Trägern der Jugendberufshilfe ist durch die dahinter stehenden Finanzierungssysteme auf längere Zeit tragbar. Außerdem ist es sowohl für die Jugendlichen selbst als auch für die aufnehmende Wirtschaft immer eine zweit- bzw. drittbeste „Lösung".
- Die Betriebe selbst sind allein nicht in der Lage, eine angemessene und nachhaltige Integrationsleistung für diese Jugendlichen zu erbringen – dies ist auch nicht ihre primäre Aufgabe, insbesondere angesichts wachsender ökonomischer Probleme und Veränderungen.

3. Ursachen

Die Ursachen für das Herausfallen von benachteiligten Jugendlichen aus dem vorhandenen Ausbildungsangebot sind vielschichtig, komplex und im jeweiligen individuellen „Fall" von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Gleichwohl lassen sich mit Blick auf vorhandene und belegbare Tendenzen, Strukturen und Fakten u.a. folgende Felder benennen:

- instabile Elternhäuser, fehlende positive Vorbilder und zu geringe Unterstützungsmöglichkeiten im privaten Bereich;
- zufällige sowie von allgemeinen (Vor-)Urteilen geprägte Berufsorientierung ohne fundierte Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, Fähigkeiten und Kompetenzen sowie mit der breit gefächerten Realität;
- kaum vorhandener Lebens- und Arbeitsweltbezug in der allgemeinbildenden Schule ab Klasse 5 (Sek I);
- ein starres Berufsausbildungssystem, das weder flexible und anerkannte Einstiege noch ein Lernen in Abschnitten/Etappen zulässt bzw. Aus- und Weiterbildung miteinander verknüpft; die derzeitige „Alternative" lautet: erfolgreicher Abschluss oder Abbrecher bzw. Un- und Angelernter;
- einseitiges bzw. verkürztes Abfragen und Testieren intellektueller, oft abstrakter Inhalte und Formen mit dem Schwerpunkt Sprache und Schrift bzw. fehlende/zu geringe Anerkennung praktischer Begabungen und Leistungen sowie von Schlüsselkompetenzen;
- punktuelle bzw. oberflächliche und unsystematische Auseinandersetzung mit der realen Leben- und Arbeitswelt in den Abgangsklassen;
- ein vielfach wenig effizientes Hilfe- und Interventionssystem (Kinder- und Jugendhilfe);
- zu geringe/kaum vorhandene individuelle Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten für praktisch oder anders begabte Jugendliche in der Schule;
- schulische und außerschulische Ersatz- und Übergangsangebote, die oftmals von der realen Arbeits- und Berufswelt abgetrennt sind;

- Ein Weiterbildungssystem, innerhalb dessen zwar grundsätzlich ein Berufsabschluss erworben bzw. nachgeholt werden kann, allerdings in gleicher bzw. verkürzter Form wie im Regelsystem – und damit faktisch nicht genutzt wird.

4. Veränderungsbedarf und Maßnahmen

Die nachfolgend aufgelisteten Bedarfe und Handlungsansätze orientieren sich an bestehenden rechtlichen und organisatorischen/institutionellen Grundlagen und zielen auf deren Öffnung, Flexibilisierung sowie Erweiterung, jedoch nicht auf ein alternatives Bildungsmodell oder -system. Sie sind durchgängig im Rahmen gegebener finanzieller Ressourcen realisierbar und durch politisches Handeln auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene gestaltbar, allerdings unter Einschluss von Umverteilungsmechanismen

- frühzeitiger und verstärkter Einsatz von persönlichen Ansprechpartnern/Coaches ab der 5. Klasse für Jugendliche mit individuellen Schwierigkeiten (Umverteilung der personellen Ressourcen auf kommunaler Ebene);
- durchgängiger und frühzeitiger Einbezug von Lebens- und Arbeitsweltbezug in alle Schulfächer ab der 5. Klasse; regelmäßige praktische bzw. praxisnahe Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt;
- gezielte Förderung praktischer Begabungen und Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zu den traditionellen Schulfächern, einschließlich deren Bewertung und Benotung;
- Erstellung individueller Entwicklungsplanungen sowie differenzierter Stärke- und Kompetenzprofile in Ergänzung zum vorhandenen Benotungssystem;
- regelmäßige, vor- und nachbereitende Betriebspraktika ab Klasse 7 in unterschiedlichen Berufszweigen und -feldern in Verbindung mit individuellen Potenzial- und Entwicklungsprofilen;
- verpflichtende Betriebserkundungen und -praktika für Lehrer/innen mit 1. Bildungsweg, die in den Klassen 8 bis10 unterrichten;
- ergänzende Einführung von Langzeitpraktika in Verbindung mit einem offenen Curriculum für Schüler/innen in den Abgangsklassen;
- Möglichkeit zum vorzeitigen Abschluss eines Berufsbildungsvertrages ab Klasse 9 in Verbindung mit ergänzender Begleitung;
- durchgängige Dualisierung berufsvorbereitender Maßnahmen an Berufskollegs oder bei freien Trägern mit einem Mindestanteil von 40 Prozent betrieblicher Praxis mit Anrechnungsmöglichkeit ausbildungsrelevanter Qualifizierungsbausteine;
- Zuordnung von festen Ansprechpartnern/Coaches für schwierige Jugendliche ohne direkten Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung nach dem Modell „Jugend in Arbeit“;
- ergänzender Auf- und Ausbau von Verbundausbildungsmodellen, bei denen ausschließlich bislang nicht ausbildende Betriebe in die Ausbildung eintreten;
- Abschluss von offenen Berufsbildungsverträgen mit flexiblen Zertifizierungs- und Ausstiegsmöglichkeiten im Rahmen bestehender Berufsbilder und Dokumentation in einem Berufsbildungspass;
- verstärkte Entwicklung von Berufsausbildungsstufen/-etappen innerhalb bestehender Berufsbilder mit anerkannten Abschlüssen (z. B. Kfz-Wartungsmechaniker und Kfz-Mechatroniker);
- Anerkennung und Förderung von weiteren zertifizierten Berufsausbildungsetappen im Rahmen der Weiterbildung durch SGB III (Berufsbildungspass).

5. Strategische Kooperation und Partnerschaften

Mit entscheidend für den Erfolg derartiger struktureller Veränderungen wird sein, dass sich erheblich mehr Betriebe als bislang für die Aufnahme junger Menschen als Praktikant/innen, Auszubildende und (Teilzeit-)Beschäftigte i.V. mit befristeter finanzieller Unterstützung öffnen.

Zwischen dem Anteil derzeit auf diesem Feld beteiligter und potenziell möglicher Betriebe besteht eine durchaus relevante Lücke. So bilden z. B. in Westdeutschland derzeit nur noch 24 % aller Betriebe aus, obwohl über 40 % dazu in der Lage wären.

Auf der anderen Seite bedarf es breit gefächerter und stabiler Kooperationsbeziehungen zwischen diesen Betrieben und den Trägern im Bildungssystem, d.h. den Schulen, sowie über- und außerbetriebliche Bildungsorganisationen. Über klare Integrationsvereinbarungen und Verträge sowie unter flexibler Nutzung von qualifiziertem Personal, Know-how und Lernorten können unter realistischen Bedingungen sicherlich bessere Integrationserfolge erzielt werden als in den bisher weitgehend getrennten und insbesondere vom Arbeitsalltag ausgeschlossenen Systemen.

6. Flexible und erfolgsorientierte Finanzierung

Die aufgezeigten strukturellen Veränderungen und Ergänzungen erfordern zwingend ein stärker auf individuelle Prozesse und Eingliederungserfolge ausgerichtetes Finanzierungssystem. Dies bedeutet konsequenterweise eine bereits in der 5./6. Klasse der allgemein bildenden Schulen ansetzende präventive Förderung eher praktisch begabter Jugendlicher und einer hieran anschließenden, bedarfsorientierten Lebens- und Berufswegeplanung, die regelmäßig mit praktischen Erfahrungen in der Arbeitswelt zu verknüpfen ist.

Auf der Basis individueller Förderpläne, die von allen Beteiligten verbindlich umgesetzt werden müssen, sollten an Betriebe und. Träger angemessene Aufwandsentschädigungen bzw. Fallpauschalen gezahlt werden, um entstehende Kosten oder Produktivitätsnachteile auszugleichen. Diese individuell und zeitlich unterschiedlichen Pauschalen sollten mit Erfolgsprämien oder anderen Anreizsystemen verknüpft bzw. bei nachweislichem Fehlverhalten Beteiligter auch mit entsprechenden Sanktionen belegt werden.

Themenschwerpunkt 3

Bewertung der Erfahrungen/Erkenntnisse und ihr Transfer in Zukunftsstrategien

Peter Braun

Aus der Sicht des Zeitzeugen – berufliche und soziale Integration junger Menschen

Wenn man „aus der Sicht des Zeitzeugen" etwas sagen soll, fragt man sich, was denn wohl erwartet wird. Einerseits offenbar ein Beitrag zur Historie, andererseits wird dem Zeitzeugen auch eine subjektive und in gewisser Weise kleinteilige Erinnerung zugebilligt. Der Zeitzeuge war ja dabei – in der Regel im Gegensatz zum Historiker. Da dies auch für viele andere in dieser Runde gilt und zur Historie schon einiges gesagt worden ist, habe ich mich gefragt, was denn das Spezifische meines Beitrages sein könnte. Es ist denn also eine ministerielle Innenansicht, begrenzt auf das Bildungsministerium.

Die Erinnerung beginnt im Jahr 1978. Die Anfänge im Ministerium hat Hans-Konrad Koch geschildert. Ich will mich deshalb auf zwei Ergänzungen beschränken: Zu den Vorläufern des Programms gehört im weiteren Sinne auch die Krupp'sche Stufenausbildung, die Eingang ins Berufsbildungsgesetz gefunden hatte. Sie ist sicherlich in nicht wenigen Fällen auch missbraucht worden, indem Aufbau-Stufen nicht mehr angeboten wurden. Aber ein an sich sinnvolles Konzept ganz zu verwerfen anstatt gegen den Missbrauch anzugehen, erscheint mir einigermaßen fragwürdig: Gefeit gegen Missbrauch ist nahezu nichts auf dieser Welt. Wenn man missbrauchssicher sein will, kann man eigentlich gar nichts tun.

Die zweite Ergänzung zielt auf die Schwierigkeit von Bezeichnungen. Wie nennt man das eigentlich, was wir tun? Die Frage beschäftigt selbst den Deutschen Bundestag. „Benachteiligtenförderung" wurde als wenig glücklich, weil vermeintlich diskriminierend, angesehen, „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" beschreibt die Zielgruppe, aber nicht die Aktion, „Förderung nach SGB III" ist etwas für Insider und vielleicht nicht einmal zukunftsträchtig. Die Diskussionen sind im Grunde wenig zielführend, denn wenn man sich einer bestimmten Gruppe zuwendet, diskriminiert man – jedenfalls im Wortsinn – immer, völlig unabhängig von der Bezeichnung, weil man eben Unterschiede macht.

Sozialpädagogische Orientierung

Das Konzept einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung war auch 1978 nicht grundlegend neu. Neu war allerdings, dass dieses Konzept zum Kernbestandteil der außerschulischen Förderung benachteiligter Jugendlicher gemacht wurde. Der Personalschlüssel des Benachteiligtenförderprogramms schrieb dementsprechend Ausbilder/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen vor. Die einfachste Formel der Kritik daran lautete, es sei ein „Beschäftigungsprogramm für Sozialpädagogen".

Ernster zu nehmen war die Frage, ob die Einbeziehung von eigenständig etablierter, professioneller Sozialpädagogik nicht dazu führen müsste, dass Berufsausbildung für die Zielgruppen sozialpädagogisch eher begleitet statt grundlegend sozialpädagogisch orientiert würde. Diese zunächst abstrakt gestellte Frage beschäftigte Träger und Teams lange Jahre in ganz konkreter Form. Es ging um die Rollen und um Formen der gedeihlichen Zusammenarbeit im Team.

Im Hintergrund stand aber auch noch etwas anderes, die Frage nämlich, ob das Motto „Förderung statt Auslese" die Aufgabe der Berufsausbildung für Benachteiligte richtig und umfassend beschreiben kann. Das Motto war natürlich auch eine Art Kampfbegriff in Abgrenzung zu denen, die überwiegend auf Auslese statt auf Förderung setzten. Dennoch war Nachdenken erlaubt und erforderlich, ob mit dem Motto – nimmt man es wörtlich – die Akzente nicht zu einseitig gesetzt wurden. Es ging dabei nicht um Worte, sondern um eine ganz grundsätzliche Frage zur Orientierung von Bildungsprozessen und insbesondere der Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung. Sie hatte und hat das Ziel der beruflichen und sozialen Integration, und das bedeutet auch die Konfrontation mit berufsfachlichen und sozialen Anforderungen.

Erfolgreiche Berufsausbildung erfordert auch Anpassungsleistungen, ob man das nun so nennt oder nicht. Im Begriff der „Integration" ist dies geradezu angelegt. Hentig's Version „Menschen stärken, Wege öffnen" trifft das besser: Der junge Mensch als Subjekt des Weges statt als Objekt der Förderung kommt deutlicher zum Ausdruck.

Die Auseinandersetzung um die sozialpädagogische Orientierung des Programms wurde anfangs auch durch die Bindung an den BAT nicht unbedingt erleichtert, der zu einer etwas merkwürdigen Bezahlungshierarchie für eine – jedenfalls berufsbildungsrechtlich – betriebliche Berufsausbildung führt: Oben die Lehrer/innen, in der Mitte die Sozialpädagog/innen und unten die Ausbilder/innen. Das waren dann die Situationen, in denen der Bürokrat im Einzelfall sachgerechte Lösungen finden musste.

Ordnungspolitik

Auch die Ausbildungsvergütungen richteten sich am Anfang nach BAT mit der Folge, dass

in der außerbetrieblichen Ausbildung vielfach höhere Vergütungen gezahlt wurden als in der betrieblichen Ausbildung im gleichen Beruf. Das war natürlich Wasser auf die Mühlen derer, die in der außerbetrieblichen Ausbildung einen Angriff auf das duale System sahen. Das Ergebnis war allerdings auch wirklich etwas problematisch. Mit der Bindung des Zuschusses zur Programm-Vergütung an die Berufsausbildungsbeihilfe wurde dann eine systematisch und im Ergebnis begründbare Lösung gefunden.

Wie stand es nun, abgesehen von der Vergütungsfrage, mit dem befürchteten „Angriff auf das duale System"? Vielleicht haben tatsächlich einige seiner Befürworter das Programm zunächst so verstanden, ausschließen kann man das nicht. Man kann aber ausschließen, dass die Initiatoren und die meisten Programmbeteiligten einen Angriff führen wollten. Im Ministerium wurde im Gegenteil in dem Programm eher ein Beitrag zur Stabilisierung des dualen Systems in seinen Grundelementen gesehen.

Das Thema hat heute zweifellos an Bedeutung verloren. Die Benachteiligtenförderung wird weitgehend als legitimer Bestandteil des dualen Systems angesehen. Man muss sich aber auch fragen, ob insoweit die Absichten der Initiatoren zu gut realisiert wurden. Das wäre dann der Fall, wenn die außerbetriebliche Ausbildung zur Abteilung „Förderung" und die betriebliche Ausbildung zur Abteilung „Auslese" des dualen Systems würden. Man wird darüber nachdenken müssen, was gegen eine solche – in der Tendenz wohl angelegte – falsche Aufgabenteilung zu tun ist. Das betrifft übrigens auch das Selbstverständnis der Träger, wenn außerbetriebliche Ausbildung als der „bessere Teil" des dualen Systems verstanden wird. Denn man sollte sich immer auch vor Augen führen, dass Betriebe zuerst eine ökonomische und nur in diesen Grenzen eine soziale Institution sein können.

Arbeitsmarkt-Orientierung

Warum betreibt man eigentlich außerbetriebliche Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz? In diesem Kreise kann ich mich bei der Antwort kurz fassen: Weil die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten als sehr effiziente Ausprägung eines Bildungsprozesses zumindest in Deutschland offenbar nur in einer solchen institutionellen Form möglich ist – wenn man von einigen mehr oder weniger exotischen schulischen Modellen außerhalb des Regelschulsystems absieht. Das mag an dem etwas verqueren deutschen Bildungsbegriff liegen, für den ein Bildungsgut umso höherwertiger ist, je weniger konkreten Alltagsnutzen es bringt. Andererseits kennt jeder berufliche Schulen, die sich sehr wohl dem Alltagsnutzen für die Jugendlichen und für die regionale Wirtschaft verpflichtet fühlen. Aus inhaltlichen Gründen muss man durchaus nicht logisch zwingend auf die außerbetriebliche Form der Benachteiligtenförderung kommen.

Dem ist auch nicht entgegen zu halten, dass die Jugendlichen „schulmüde" sind. Sie sind nur mit der Art von Schule, wie sie sie erlebt haben, nicht mehr zu erreichen. Aber Schule muss ja nicht unabänderlich so sein.

Warum also dann außerbetriebliche Ausbildung? Weil sich damit zumindest die Hoffnung verbindet, Probleme an der zweiten Schwelle zu entschärfen: Potenzielle Arbeitgeber/innen wissen wegen der bundesweiten Standards, was die arbeitsuchende Bewerber/innen gelernt haben. Jedenfalls war das ein wichtiger Entscheidungsgrund, wenn man einmal davon absieht, dass uns auf Bundesseite aus Zuständigkeitsgründen auch gar nichts anderes übrig blieb.

Arbeitgeber/innen können die Bewerber/innen noch besser einschätzen, wenn sie sie bereits in der Ausbildung kennen gelernt haben. Deshalb waren von Anfang an Betriebspraktika und ein möglichst frühzeitiger Übergang von der außerbetrieblichen in die betriebliche Ausbildung vorgesehen. Deshalb wurde auch recht bald in einem ersten Schritt das Instrument der ausbildungsbegleitenden Hilfen geschaffen, das in geeigneten Fällen sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung ohne den „Umweg" über die außerbetriebliche Ausbildung ermöglichen sollte.

Ich will gar nicht bestreiten, dass für diese Ausgestaltung des Programms auch politische Gründe sprachen – Stichwort „Kein Angriff gegen das duale System". Im Kern ging es aber um die Entschärfung der Zweite-Schwelle-Problematik. Es ist eine einfache Tatsache, dass Erfolg an der zweiten Schwelle eine bedeutsame Bewährungsprobe für die soziale und berufliche Integration darstellt.

Daran sollte sich auch das Spektrum der im Programm angebotenen Berufe orientieren. Eignungen und Neigungen der Jugendlichen sollten mit den Übergangs- und Vermittlungschancen abgeglichen werden. Der idealtypische Träger war insoweit ein flexibler Dienstleister, der seine Angebote nicht an den gerade verfügbaren Ressourcen orientiert, sondern an den Bedürfnissen und Chancen der Jugendlichen.

In der Realität konnte es natürlich nur darum gehen, sich von diesem Idealtyp nicht allzu sehr zu entfernen. Wir hatten schon manchmal Bauchschmerzen, wenn wir die vielen Schneider und Schneiderinnen im Programm sahen

oder regionale Ballungen der Ausbildung in Berufen mit vergleichsweise kleinen Arbeitsmärkten. Ich will damit deutlich machen, dass die sozialpädagogische Orientierung ein Markenzeichen und zugleich die Arbeitsmarktorientierung eine Selbstverständlichkeit im Programm waren. Dies ist keine „arbeitsmarktliche Instrumentalisierung" der Benachteiligtenförderung, sondern gehört zu ihrem Kern.

Abwägungen zu den Übergängen

Ob und inwieweit die Präferenzen insbesondere für die Übergänge geeignet waren, die soziale und berufliche Integration der Jugendlichen zu befördern, wird auch heute noch diskutiert. Einerseits stellt sich die Frage, wie lange die Jugendlichen den „Schonraum" der sozialpädagogisch orientierten, außerbetrieblichen Ausbildung brauchen. Die Antwort „so lange wie nötig und so kurz wie möglich" ist zwar richtig, hilft aber konkret wenig weiter. Denn es kommt darauf an, wer das beurteilt. Die Strukturentscheidung für das Programm überließ im Ansatz die Beurteilung letztlich dem Betrieb, der Jugendliche aufnimmt oder nicht, und gab erste Übernahme-Anreize durch die ausbildungsbegleitenden Hilfen. Das war eine ziemlich grundsätzliche Entscheidung, die man natürlich nicht für richtig halten muss.

Keine Rolle spielte damals in den Überlegungen, dass ein frühzeitiger Übergang der stabilsten Teilnehmer für die verbleibende Ausbildungsgruppe zum Nachteil werden kann, weil dann mögliche Leit- und Stütz-Figuren fehlen. Wir sahen das Problem zunächst nicht. Ich erwähne dies, weil es als Beispiel typischer Schwächen von Schreibtisch-Konzepten gesehen werden kann. Hinzufügen will ich allerdings, dass wir auch in Kenntnis dieser Wirkung vermutlich nicht anders entschieden hätten, weil wir die Chancen des Einzelnen gegen mögliche Nachteile für die Gruppe abgewogen hätten. Das ist auch wieder eine Abwägung, bei der mancher zu einem anderen Ergebnis gekommen wäre.

Für die Träger war mit den Übergängen eine Vielzahl organisatorischer und auch finanzieller Probleme verbunden. Es hat viele Jahre gebraucht, bis dafür über Einzelfälle hinaus halbwegs akzeptable Lösungen gefunden werden konnten. Der Grund ist ein administrativer: Die Haushälter waren der Meinung, dass, was geregelt ist, von den Trägern auch exekutiert wird, und wenn es zum eigenen Nachteil gerät. Die vielen Jahre waren nötig, um zu etwas weniger weltfremden Auffassungen zu kommen und den Trägern programmkonformes Verhalten zu erleichtern.

In einem etwas entfernten Zusammenhang mit den Übergängen kommt eine Episode in Erinnerung, die auch ein Schlaglicht auf das Innenleben eines Ministeriums werfen kann. Eines Tages kam die Nachricht, ein Absolvent sei Sieger in den Abschlussprüfungen seines Berufes geworden, und zwar einer aus einer voll außerbetrieblichen Ausbildung. Herr Koch freute sich über den Erfolg, ich hingegen fürchtete Diskussionen im politischen Raum, ob nicht die falschen Leute in die Förderung aufgenommen worden seien. Denn aus Benachteiligten können ja eigentlich keine Bundessieger werden, und schon gar nicht in einer außerbetrieblichen Ausbildung. Jedenfalls musste man mit solchen Auffassungen rechnen.

Qualitätssicherung und Innovation

Da in den Anfängen mit dem Programmansatz der Benachteiligtenförderung nur verstreute und dann auch nicht immer voll kompatible Erfahrungen vorlagen, war es zunächst nicht leicht, Träger zu finden. Einige der Pioniere sind heute hier und werden sich erinnern können. Das Ministerium versuchte, recht und schlecht mit ersten Handreichungen zu helfen. Im Großen und Ganzen aber waren Kreativität und Engagement der Träger gefordert. Das ist natürlich auch heute noch so: Das Programm lebt davon. Aber es ist schon etwas anderes, ob man auf schmaler Grundlage anfängt oder ob man auf einer Fülle von Erfahrungen aufbauen kann.

Solche Erfahrungen zu bündeln und in der Personalfortbildung weiterzugeben, wurde bald zu einem kennzeichnenden Merkmal des Programms, das in dieser Ausprägung auch heute noch ein Solitär in der Förderlandschaft ist. Zu den Einzelheiten gibt es geeignetere Zeitzeugen. Ich will mich deshalb auf einen Einzelaspekt des größeren Komplexes „Qualitätssicherung" beschränken. Dazu zunächst wieder eine Episode: Als die ersten Erfolge der Ausbildung sichtbar wurden, erörterte ich mit dem damaligen Abteilungsleiter Horst Lemke, wieso in der Benachteiligtenausbildung etwas erreicht wurde, das in vorlaufenden Bildungsgängen offenbar nicht geschafft werden konnte. Sein Ergebnis lautete: „Das ist keine Regeleinrichtung. Da arbeiten lauter engagierte Leute."

Das war eine schnell klingende, tatsächlich aber sehr vielschichtige Aussage. Man wird nachdenklich die Frage stellen müssen, was immer wieder zu tun ist, damit diese Aussage auch auf ein Programm der heutigen Größe noch zutreffen kann. Denn rein von den Zahlen und vom Status her ist die Benachteiligtenausbildung heute schon fast eine Regeleinrichtung.

Investitionsförderung

Bei der Qualitätssicherung ging und geht es nicht nur um den Erfahrungstransfer, sondern auch um die Generierung und Aufnahme von Innovationen. Unter diesem Aspekt wurde diskutiert, ob man nicht in gewissen zeitlichen Abständen gezielt Träger austauschen müsse, um Erstarrungen auf dem Weg zu „Regeleinrichtungen" zu vermeiden. Es gab im Übrigen das Haushaltsrecht, das hohe Hürden vor einer „institutionellen Förderung" aufbaut. Jede langdauernde Förderung von Maßnahmen einer bestimmten und gleichen Einrichtung erweckt bei Haushaltsprüfungen den Verdacht, verdeckt eine „institutionelle Förderung" zu sein.

Natürlich schafft Förderkontinuität im Sinne der langdauernden Förderung einer Einrichtung auch Grundlagen für Qualität. Unsicherheit bei Einrichtungen und Personal ist keine gute Basis für erfolgreiche Arbeit. Ebenso richtig ist aber, dass Förderkontinuität in diesem Sinne eben auch die Gefahr von Erstarrungen in sich birgt. Es ist sicher etwas heikel, diesen Komplex in Zeiten allgemeiner Förderunsicherheit im Bildungsbereich überhaupt anzusprechen. Ich tue es dennoch als Erklärung dafür, warum die Investitionsförderung im Programm immer ein schwieriges Kapitel war.

Wir haben uns durch dieses Dilemma mit einer etwas künstlichen Gedankenkonstruktion gemogelt. Danach sollte außerbetriebliche Benachteiligtenausbildung vom Grundsatz her nur in Einrichtungen stattfinden, die bereits ausbildungserfahren waren und dementsprechend bereits über die notwendige Ausstattung verfügten. Das war anfangs tatsächlich auch in vielen Fällen so, wir hatten allerdings nicht bedacht, dass gerade solche Einrichtungen sich mit dem sozialpädagogischen Ansatz oft besonders schwer taten. Immerhin machte die Konstruktion es möglich, in manchen Fällen mit der Investitionsförderung für überbetriebliche Ausbildungsstätten zu helfen, in denen dann – jedenfalls auf dem Papier – die Benachteiligtenförderung nur den kleineren Teil der Nutzung ausmachte.

Abschlussbezogenheit

In diesem am Zeitverlauf orientierten Abriss sind bisher die Jugendlichen wenig vorgekommen, um deren soziale und berufliche Integration es geht. Das liegt zunächst am administrativen Blickwinkel. Eine Darstellung aus diesem Blickwinkel bringt es im Übrigen auch mit sich, dass man eher über Ergebnisse als über den Weg dorthin berichtet. Dieser Weg ist meist von intensiver Kommunikation geprägt. Einige der frühen Gesprächspartner sind heute anwesend. Sie und viele andere haben unsere Arbeit mitgeprägt oder sogar die Grundlage dafür geschaffen und die Benachteiligtenförderung mit Leben erfüllt. Dessen waren wir uns immer auch mit Dankbarkeit bewusst.

In einer Administration auf Bundesebene stehen naturgemäß Einzelschicksale von Jugendlichen nicht im Vordergrund. Das ist so und muss auch so sein, weil man ohne einen gewissen Abstand einen Rahmen gar nicht konstruieren kann, in dem dann die Arbeit vor Ort mit den und für die Jugendlichen stattfinden soll. Der Rahmen muss allerdings so beschaffen sein, dass die Arbeit vor Ort den Einzelnen gerecht werden kann.

Von Anfang an bestand eindeutige Klarheit, dass im Programm eine vom Ergebnis her „normale" Berufsausbildung stattfinden sollte: nach den Regeln des Berufsbildungsgesetzes, mit Kammerprüfung in den geltenden Ausbildungsberufen. Das war und ist ein grundlegendes Prinzip der Benachteiligtenausbildung. Relativ früh tauchte die Frage auf, ob das Prinzip auch die Ausbildung in zweijährigen Berufen umfassen sollte. Die Antwort hieß logischerweise „ja", denn zweijährige Berufe sind anerkannte Ausbildungsberufe.

Die dahinter liegende Frage, ob die Zugangsschwelle mit dem ausschließlichen Angebot des anerkannten Ausbildungsberufs und der damit verbundenen zeitlichen Perspektive in manchen Fällen nicht zu hoch gesetzt sei, ist auch heute noch aktuell. Ich war damals sehr beeindruckt, als ein sehr engagierter und insofern unverdächtiger Trägervertreter sagte: „Natürlich nehmen wir nicht jeden." Was mit den anderen passierte, die nicht hineinkamen, wurde – wenn man die Realität ins Auge fasst – von den Programmsystematikern auf allen Seiten über lange Jahre verdrängt. Auch, dass Berufausbildung trotz intensiver Förderung nicht immer im ersten Anlauf voll gelingt, blieb letztlich nur Misserfolg und ohne nachhaltige Reaktion. Sicherlich hat man öfter über Zertifikate oder Qualifikationsbausteine geredet und auch welche eingeführt. Nach meiner Wahrnehmung geschah dies aber immer mit schlechtem Gewissen und in der Furcht, das Prinzip zu verraten. Ich empfinde dies als großes Defizit von zwanzig Jahren Benachteiligtenförderung.

Im Rückblick liegt das sicher ganz wesentlich daran, dass die Berufsvorbereitung im Ministerium jedenfalls nicht in gleicher Weise im Blickfeld stand wie die Berufsausbildung im Programm. Dies war aus heutiger Sicht der gravierendste Fehler, der gemacht worden ist.

Berufsvorbereitung

Mit etwas anfechtbaren Begriffen formuliert: „Berufswahlreife" und „Ausbildungsreife" waren Eingangsvoraussetzungen für die Pro-

grammförderung, und zwar im vollen Wortsinn und nicht nur formal. Das Pferd wurde gewissermaßen vom Schwanz her aufgezäumt. Wesentliche Schritte auf dem Wege zur sozialen und beruflichen Integration blieben damit außerhalb des Zentrums der Aufmerksamkeit.

Dass nun die Berufsvorbereitung – exakt: die Berufsausbildungsvorbereitung – im Berufsbildungsgesetz steht, Eckdaten von Qualifikationsbausteinen verbindlich vorgegeben sind, und die BA daraus Förderkonsequenzen zu ziehen im Begriff ist, halte ich für einen ganz wesentlichen Schritt zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung. Ausbildungsvorbereitung wird damit ausdrücklich zum Bestandteil der beruflichen Bildung für die Zielgruppe erklärt. Die oft diskutierten Alternativen „Angebotsdifferenzierung" und „Förderung" stehen nicht mehr im Widerspruch zueinander, sondern werden verbunden. Und dies in einer Form, die am Qualifikationsziel nicht rüttelt, aber den Misserfolg im ersten Anlauf nicht zum kompletten Scheitern werden lässt.

Ich ziehe nicht in Zweifel, dass hier durchaus Gefahren des Missbrauchs oder der Fehlinterpretation lauern. Denn auch Jugendliche könnten einen zertifizierten Baustein als leichten Abschluss missverstehen. Ich bezweifle aber auch, dass die reine Lehre des herkömmlichen „alles oder nichts" den Interessen der Jugendlichen besser dient, denen ohne Ausbildungsabschluss wie bisher nur das „nichts" bliebe. Sie hätten dann allenfalls die Chance für einen schweren Neustart, wenn sie denn nach dem Scheitern überhaupt noch motiviert oder motivierbar sind. Sie sollen jetzt die Chance für einen leichteren Anschluss bekommen. Wer nicht die Augen verschließen, sondern hinschauen will, wird erkennen, dass Schwellen vor Ausbildung gesenkt und nicht Hürden vor Ausbildung aufgebaut werden sollen. Genau darum geht es, und nicht um den Vorrang von Arbeit vor Ausbildung, wie mancher Verdacht lautet.

Wenn etwas im Bildungsministerium weniger im Blickfeld war, heißt das ja nicht, dass in dem Bereich nichts geschehen wäre. Ich kann das in diesem Rahmen nicht im Einzelnen darstellen. Pflicht des Zeitzeugen ist es jedoch, wenigstens einen Namen zu erwähnen: Christoph Leverkus, der im Bundesarbeitsministerium über lange Jahre mit sozialem Engagement, Kreativität und auch Chuzpe sehr viel für die Jugendlichen erreichte. Für ihn sollte Berufsvorbereitung immer auf Ausbildung hinführen. Sicher hätte er gern das erreicht, was heute Sachstand ist: Dass man Berufsausbildungsvorbereitung und Ausbildung als Kontinuum konzipieren kann. Natürlich haben das Träger auch in der Vergangenheit getan. Aber ausdrücklich gewünscht oder gar gefordert wurde es eben nicht.

Schule

Leverkus hat sich immer dafür eingesetzt, das Nachholen des Hauptschulabschlusses als Teilziel der Berufsvorbereitung möglich zu machen. Er stieß damit bei Anhängern der reinen Lehre nicht immer auf Unterstützung. Man kann auch durchaus in Zweifel ziehen, ob die Beitragszahler für etwas aufkommen sollen, das der Staat versäumt hat. Noch heute finde ich es ärgerlich, wenn Ländervertreter die Tatsache relativieren, dass fast zehn Prozent der Jugendlichen die allgemein bildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen, und zwar mit der Begründung, dass am Ende nur noch knapp fünf Prozent ohne Hauptschulabschluss wären. Natürlich tragen zu dem am Ende akzeptablen Ergebnis auch die Abendschulen bei. Den überwiegenden Anteil leistet aber die berufliche Bildung.

Offenbar hat sich alle Welt im Grunde damit abgefunden, dass das so ist. Eine sehr defensive Begründung für den Zustand lautet, man könne das Niveau des Hauptschulabschlusses nicht beliebig absenken. Spätestens PISA hat gezeigt, dass die Wurzeln und der Kern des Problems woanders liegen.

Ein Ergebnis des sich Abfindens mit den Gegebenheiten sind im Grunde auch die Lehrer/innen im Personalschlüssel des Programms. Sie sollen die Defizite der Berufsschule ausgleichen. Man müsste das vielleicht etwas genauer sagen: Sie sollen vielfach Defizite ausgleichen, die nicht von der Berufsschule verursacht wurden, sondern bei ihr ankommen. Man könnte auch hinzufügen, dass die Lehrer/innen in der Benachteiligtenförderung oft etwas tut, das auch Betriebe über ihre originäre Ausbildungsaufgabe hinaus leisten müssen.

Dies ist in der Kürze gewiss etwas schwarzweiß gezeichnet und zumindest im Hinblick auf viele Berufsschulen nicht ganz gerecht. Im Kern richtig bleibt aber, dass wir uns immer noch ein Bildungssystem leisten, das viel zu sehr auf Reparatur als darauf setzt, von vorneherein eine brauchbare Dienstleistung zu erbringen.

Die Bundesanstalt für Arbeit

Die Zahlen des Programms wuchsen rasch: Im Startjahr 1980 waren es 578 Teilnehmer/innen, im nächsten 2000 und 1985 schon 18.500, davon 5000 in ausbildungsbegleitenden Hilfen. Damit hatte das Programm auch eine finanzielle Dynamik gewonnen, die nicht mehr recht in den Haushalt des Bildungsministeriums passte. Der Durchführungsauftrag an die BA war von Anfang an zeitlich befristet worden, und zwar auch mit der offiziellen Begründung, man müs-

se später entscheiden, wie das Programm dauerhaft gesichert werden solle. Außerdem gab es in der Szene eine Diskussion darüber, ob das Programm nicht besser bei der Jugendhilfe als bei der beruflichen Bildung oder gar im Aufgabenkatalog der Bundesanstalt für Arbeit aufgehoben wäre. Natürlich hatte das Programm viele Berührungspunkte zur Jugendhilfe, und es hatte von den dort gewonnenen Erfahrungen profitiert. Aber es setzte eben auch eigene Akzente, und darum ging es eigentlich in der Diskussion.

Der Finanzminister machte allem Rumoren ein Ende, indem er beschloss, den Bundeshaushalt zu entlasten und die Aufgabe den Beitragszahlern zur Bundesanstalt zu übertragen. Der Protest aus dem Bildungsministerium war heftig, aber wirkungslos.

Es war nicht nur Ressort-Egoismus, der im Bildungsministerium herrschte, sondern auch die Sorge, ob das Programm in der alleinigen Verantwortung der großen Bundesanstalt mit vielen eingefahrenen Routinen nicht inhaltlich verkümmern würde. Schließlich gehörte die Benachteiligtenförderung zumindest anfangs nicht gerade zu den geliebten Kindern der Bundesanstalt. Man kann das heute unbefangen aussprechen, weil Jürgen Thiel dafür gesorgt hat, dass sich alle Befürchtungen als unbegründet herausstellten. Man mag die Entwicklung seither unterschiedlich beurteilen. Ganz sicher ist jedenfalls, dass sie in Verantwortung des Bildungsministeriums nicht besser, sondern eher – und auf jeden Fall finanziell – deutlich schlechter verlaufen wäre. Ähnliches gilt im Ergebnis wohl auch für den Fall der Verlagerung zur Jugendhilfe.

Ich will nur wenige Stichworte zur weiteren Entwicklung nennen, wobei das Bildungsministerium nun eher im Hintergrund mitwirkte – es war beteiligt an der Gesetzgebung und in der Selbstverwaltung der Bundesanstalt: da ist die Nachbetreuung als wichtige Ergänzung der Förderung, da ist die Nachqualifizierung, die auch mit dem Jugendsofortprogramm einen neuen Schub erhielt, nicht zuletzt der Runderlass von 1996 zur Berufsvorbereitung und die INKA-Projekte.

Nicht zu vergessen ist natürlich die VOL und der Qualitätsleitfaden. Viel Kritik an Einzelheiten der Durchführung war und ist sicherlich verständlich. Nicht verstanden habe ich allerdings eine häufige Fundamentalkritik, die letztlich davon ausgeht, dass Qualität von Bildung grundsätzlich nicht messbar, weil normativ definiert sei. Schon die einfache Beobachtung zeigt doch, dass Qualität von Bildung sehr wohl zumindest vergleichbar ist. Überdies sind Messungen und Vergleiche ihrem Wesen nach immer normativ – sie gehen von Standards aus: Etwas ist größer, länger oder besser als eine Bezugsgröße. Das kann und muss bei Bildung nicht grundlegend anders sein. Anstelle des Ob sollte man deshalb eher darüber streiten, was und wie im Einzelnen zu messen oder zu vergleichen ist. Dass dies nicht allein Preise sein dürfen, sollte allerdings selbstverständlich bleiben.

Kompetenzen fördern

Nachhaltig aktiver Mitspieler wurde das Bildungsministerium im Grunde erst wieder 1999, als Erhard Schulte das zuständige Referat übernahm. Er richtete eine Baustelle ein, die noch in vollem Betrieb ist. Es war ein bisschen wie am Anfang der Benachteiligtenförderung: Es gab Ansätze in Fülle, man musste aus ihnen „nur" ein geschlossenes Konzept machen. Grundlagen gab es mit den Entwicklungen der vorangegangenen Jahre und auch mit dem „Handlungskonzept" des Ministeriums von 1994, das allerdings weitgehend ohne finanzielles Fundament war.

Das BQF-Programm geht von einem gemeinsamen Orientierungsrahmen eines Benachteiligtenförderungs-Systems aus, und in diesem System will es Kohärenz und Optimierung der inhaltlichen Gestaltung und der finanziellen Förderstrukturen erreichen. Es konkretisiert die Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit und Ausbildung. Einer der vier Innovationsbereiche betrifft Verbesserungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, ein lange politisch etwas aus dem Blickfeld geratener Förderbereich. Insgesamt ist das Programm nicht gerade bescheiden, sondern ambitioniert in den Zielen. Das wird, so ist zu hoffen, der gemeinsamen Sache – der Arbeit für die soziale und berufliche Integration junger Menschen – gut tun.

In dieser letzten Phase war ich allerdings eher Zaungast als handelnder Zeitzeuge. In allen Phasen und Rollen war ein Grundelement der Arbeit die Kooperation mit der Bundesanstalt, über viele Jahre mit Jürgen Thiel. Daraus hat sich etwas eigentlich Paradoxes entwickelt: Eine dienstliche Freundschaft. Jedenfalls war es eine Zusammenarbeit wie unter Freunden. Dafür möchte ich ihm danken.

Jürgen Thiel

Eine kurze Kommentierung zur Entwicklung der „Benachteiligtenförderung" – Anforderungen an die zukünftigen Integrationsstrategien

Dem Maßnahmeangebot der Bundesagentur für Arbeit (BA) für Jugendliche bis 25 Jahren kommt in Deutschland inzwischen eine beachtliche quantitative Bedeutung zu. 2002 überstieg der jahresdurchschnittliche Bestand an maßnahmegeförderten Jugendlichen (546.000) den entsprechenden Bestand an arbeitslos registrierten Jugendlichen (497.000). Die Ausgaben für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen/ Berufsausbildungsbeihilfe stiegen zwischen 1997 und 2002 um 90% auf 1.04 Milliarden Euro (2003 rund 1,2 Milliarden). Im gleichen Zeitraum stiegen die Ausgaben für die außerbetriebliche Ausbildung Benachteiligter und für ausbildungsbegleitende Hilfen um 72% auf 1.08 Milliarden Euro (2003 rund 1.2 Milliarden). Darüber hinaus wurde seit 1999 jährlich über 1 Milliarde Euro für das Jugendsofortprogramm zur Verfügung gestellt.

Bedenkt man den Start der Benachteiligtenförderung mit bescheidenen 8 Millionen DM 1980 in den alten Bundesländern, so hat das unter dem Motto „Ausbildung für alle" gelaufene Programm ein bis heute für solche Programme nicht gerade normales Leben hinter sich. Rückblickend betrachtet war die Benachteiligtenförderung ein Erfolg: Eine große Anzahl junger Menschen absolvierte trotz widriger Lebensumstände und negativer Biografien mit besonderen Anstrengungen erfolgreich eine qualifizierte Ausbildung in einem anerkannten Beruf, die sie sonst nicht geschafft hätten und die man ihnen anfangs nicht zugetraut hätte. Dies insbesondere dank des Engagements der Träger der Maßnahmen und ihrer Mitarbeiter/ innen. Mit ihrem Einsatz und Können haben sie nachgewiesen, dass die Vorannahme, bestimmte Jugendliche seien nicht ausbildungsfähig, ungerechtfertigt ist.

Der Erfolg der Benachteiligtenförderung hat mehrere Gründe:

Trotz neuer und eigenständiger Förderinstrumente, trotz des für einen Teil der Teilnehmer/innen vorgesehenen außerbetrieblichen Lernorts stand grundsätzlich die Integration in das System der dualen Ausbildung und die Orientierung auf den ersten Arbeitsmarkt im Vordergrund, sowie die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen, abschlussbezogen und betriebsnah: Dadurch hat sich dieser Förderansatz von Anfang an und strategisch auch so fortlaufend ausgerichtet von manch kurzfristigen Sofortmaßnahmen und Sondermaßnahmen unterschieden. Die Ausbildung findet nicht in einem Schonraum statt, sondern ist wirklichkeitsnah und arbeitsmarktorientiert. Ziel ist die nachhaltige berufliche und damit auch soziale Integration der jungen Menschen.

Diese berufsbildungspolitische Ausrichtung der Förderung führte in den letzten zwei Jahrzehnten zwar zu Irritationen, sie beruht aber auf der Erkenntnis, dass es der Benachteiligtenförderung als integraler Bestandteil des dualen Systems nie gelingen wird, Motor und Impulsgeber von Bildungsreformen zu sein. Die Konkurrenz der Regionen in der EU und ihrer sozialen Sicherungssysteme sowie die Diskussionen um die Umstrukturierungsnotwendigkeit der Berufsausbildung dürfen nicht den Blick auf das verstellen, was Benachteiligte brauchen und wollen: Kontinuität, Verlässlichkeit und Vertrauen.

Nicht die schulischen Defizite, sondern die oft verborgenen Lernpotenziale der jungen Menschen sind Ausgangspunkt der Lernprozesse. Das Bemühen, nicht vom Defizit-, sondern vom Kompetenzansatz her berufliche Lernerfolge zu entwickeln, ermöglicht Lern- und Ausbildungserfolge. Bei den schulischen „Vorkarrieren" der Teilnehmer/innen wagten selbst die Programmerfinder und auch nicht die BA, auf einen solchen Erfolg zu hoffen. Vom Schulverweigerer mit entsprechender Unterstützung zum erfolgreichen Facharbeiter – und dies seit weit über zwanzig Jahren für Hunderttausende – zeigt: Bei entsprechenden Ausbildungsbedingungen und gezielter individueller Förderung gelingt eine soziale und berufliche Integration. Sie gelingt umso besser und schneller, je eher die individuelle Unterstützung für diese jungen Menschen beginnt. Je älter die Jugendlichen, umso schwieriger bewältigen sie die Lernanforderungen und umso größer sind die Kosten ihrer Förderung. Leider sind alle Bemühungen, ein „Benachteiligtenprogramm für junge Erwachsene" einzurichten, gescheitert mit der Konsequenz, dass dieser Personenkreis im Rahmen der beruflichen Weiterbildung vollkommen unterrepräsentiert ist – erst recht mit der Einführung von Bildungsgutscheinen in Verbindung mit Verbleibs- und Integrationsquoten.

Wer die zahlreichen Veröffentlichungen, Konferenzdokumentationen, Handreichungen und Begleitmaterialien liest, wird merken, dass die inhaltlich-methodische Ausgestaltung der Benachteiligtenförderung bewusst darauf angelegt war, sich von schulischen Lernformen abzusetzen. Die Fortbildungskonzepte von hiba,

dem Heidelberger Institut für Beruf und Arbeit, sind ein weiterer unverzichtbarer Baustein des Erfolgs der Benachteiligtenförderung. Die bundeseinheitliche Fortbildung der Mitarbeiter/innen der Bildungsträger – rund 285 Wochenseminare im Jahr 2003 – sichern die methodische Weiterentwicklung und die Einhaltung von Qualitätsstandards.

Dass die Benachteiligtenförderung Regierungswechsel und Minister sowie Präsidenten der Arbeitsverwaltung überlebt hat, ist keineswegs selbstverständlich, denn in seiner Anfangszeit (1980) und auch in ersten Jahren der Übernahme in das Arbeitsförderungsgesetz (1.1.1988) überwog die Skepsis, teilweise die Ablehnung insbesondere von den Kammern. Für die BA waren bereits 1980 acht Millionen DM für ein Sonderprogramm kein attraktives Geschäft, sie wurde aber mit der Durchführung beauftragt, d.h. Richtliniengeber war das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Damit lag zwar die inhaltliche Verantwortung nicht bei der BA, bei einem Misserfolg allerdings wurde die begründete Gefahr gesehen, auch in die negativen Schlagzeilen gezogen zu werden. Die Begeisterung der Arbeitsämter hielt sich in Grenzen, zumal zusätzliche Personalkapazität nicht zur Verfügung gestellt wurde. Als der Haushaltsansatz des BMBW für das Programm 1985 256 Millionen DM betrug, nahm aufgrund bisheriger Erfahrungen die Sorge zu, das Benachteiligtenprogramm werde verstetigt und sollte aus Beitragsmitteln finanziert werden. Der angespannte Ausbildungsstellenmarkt ab 1984 erforderte eine Ausweitung der Ausbildungskapazitäten insbesondere für Mädchen.

Das Benachteiligtenprogramm wurde aus der Sicht der BA erst recht zum ungeliebten Kind, als Anfang 1987 die gesetzliche Verankerung in das Arbeitsförderungsgesetz politisch beschlossen wurde. Selbstverwaltung und Verwaltung der BA wehrten sich vehement gegen diesen „finanziellen Verschiebebahnhof". Der BA war bewusst, dass 1988 nicht nur 430 Millionen DM (inkl. erweiterte Zielgruppe) etatisiert werden mussten, sondern die gesetzliche Verankerung bedeutete den Aufbau eines differenziert einsatzfähigen Förderungsverbundsystems mit den Bausteinen berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, ausbildungsbegleitende Hilfen und außerbetriebliche Ausbildung. Spielte Erstausbildung nur eine untergeordnete Rolle in der Arbeitsverwaltung, bedeutete diese politische Entscheidung 1987 den Einstieg in ein neues Aufgaben- und Finanzierungsfeld.

Für die inhaltliche Ausgestaltung in den nächsten drei Jahren erwies sich besonders wertvoll, daß in der Regierungsbegründung der dauerhafte Bedarf dieser Förderung artikuliert wurde: „Dieser Ansatz ist unabhängig von der Ausbildungsplatzsituation: Langjährige Erfahrungen zeigen, daß Jugendliche aus der Zielgruppe des Programms auch bei einem ausreichenden Ausbildungsplatzangebot intensiver Förderung bedürfen, um einen Ausbildungserfolg zu erreichen."

Darüber hinaus sollte sichergestellt werden, dass das Programm auch nach Übernahme in das Arbeitsförderungsgesetz „in seinen grundsätzlichen konzeptionellen Strukturen erhalten bleibt. Dieses bedeutet vor allem, dass die Verknüpfung von beruflicher Ausbildung und sozialpädagogischer Hilfe (ganzheitlicher Ansatz) personell und finanziell zu sichern ist."

Der Ausschuss für Bildung und Wissenschaft des deutschen Bundestags hat sich über die Einhaltung dieser „Empfehlungen ausführlich unterrichtet. BMBW und das Bundesarbeitsministerium, das für die Rechtsaufsicht über die BA zuständig war, forderten in einem Umfang Berichte von der BA an, so dass noch im Oktober 1990 auf einer Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk der BA-Vertreter ausführte, der Bundesbildungsminister könne sich offenbar nur schwer von dem „geliebten Kind" trennen; selbst jetzt bestünde nicht selten der Eindruck, als wenn der BMBW es noch als sein eigenes Kind betrachtete und er noch Erziehungsberechtigter sei.

Es ist nicht zu unterschätzen, wie bedeutsam diese politische Aufmerksamkeit des alten Richtliniengebers für die konsequente Überführung des Programms in die Arbeitsverwaltung war. Sowohl die Anordnung des Verwaltungsrats der BA und die entsprechenden Durchführungsanweisungen stellte die Fortführung des Benachteiligtenprogramms sicher.

Strategische Ausrichtung der BA war, die Benachteiligtenförderung aus der Kritik herauszunehmen, die sich im Kern auf die außerbetriebliche Ausbildung bezog. Deshalb wurde 1988 und 1996 jeweils ein neues Fachkonzept für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen herausgegeben, um den Vorrang der Ausbildung und insbesondere der betrieblichen Ausbildung zu unterstreichen. Gleichzeitig wurden die Haushaltsmittel für ausbildungsbegleitende Hilfen von rund 54 Millionen DM im Jahre 1988 auf 333 Millionen DM im Jahre 1993 erhöht (von 15.000 auf 45.000 Plätze). Aber erst die Wiedervereinigung hat die Benachteiligtenförderung „salonfähig" gemacht. 1991 bedurfte es enormer Anstrengungen zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungs- und Maßnahmekapazitäten. Die Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen nach §40c AFG stellte die tragende Säule für die Bewältigung der Ausbildungsprobleme dar – die BA wurde somit noch stärker in die Erstausbildung verankert und in

den neuen Bundesländern zum Ausfallbürgen der betrieblichen Ausbildung bzw. des dualen Systems.

Inzwischen ist Konsens, dass die Benachteiligtenförderung auf Dauer ein unverzichtbarer Bestandteil des deutschen Berufsausbildungssystems ist. Die Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit und die Änderung des Berufsbildungsgesetzes (Integration der Berufsausbildungsvorbereitung) unterstreichen dies in besonderem Maße.

Die Benachteiligtenförderung selbst ist auch gut gerüstet für neue Anforderungen an Integrationsstrategien. Insofern darf die Diskussion über den Maßnahmendschungel, die mangelnde Lernabstimmung vor Ort, frühzeitige soziale Ausgrenzung bereits in der Schule, Ausfall der Betriebe als Ort der Qualifizierung Benachteiligter, Defizite des Berufsschulunterrichts, unsystematische Jugendsozialarbeit u.a. den Blick auf die Richtigkeit dieser Aussage nicht verstellen. Benachteiligtenförderung war und bleibt eine ständige Aufgabe.

Die Benachteiligtenförderung hat die Modernisierungsversuche des Berufsbildungssystems als Chance zu begreifen, denn sie war in vielen Punkten Vorreiter und Begleiter. Ich nenne hier nur die Stichwörter Leittext- und Projektmethode, „Lernen lernen", Ausbildungspartnerschaft, sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, teamorientierter Ausbildungsansatz, Kompetenz- statt Defizitansatz, Kompetenzfeststellung, individuelle Förderpläne, Medienkompetenz, e-learning u.a. Die vielen intellektuell Ungeduldigen, die ständig lamentierten, dass es in diesen Punkten nicht schneller weiterging, sollten diesen politischen Trend als nachträgliche Bestätigung und Rechtfertigung auffassen.

In der Bundesrepublik Deutschland ist der Weg zu einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung der Bildungs- und Qualifizierungskonzepte klar erkennbar. Aus der Jugendsozialarbeit ist uns der Ansatz, sich an den Stärken der Jugendlichen auszurichten und deren Schwächen zu beseitigen, sehr wohl bekannt. Befunde der Arbeitsmarktforschung unterstützen grundsätzlich den Leitbildwechsel von einer „aktiven" zu einer „aktivierenden" Arbeitsmarktpolitik. Entsprechende Regelungen finden sich bereits im Job-AQTIV-Gesetz. Die dort verbindlich eingeführte Chanceneinschätzung zu Beginn der Arbeits- und Ausbildungslosigkeit entspricht diesem Ansatz. Profiling unterstützt den Trend zur Individualisierung und Differenzierung der Qualifizierungsangebote.

Dieser Ansatz wurde auch in dem BMBF-Programm „Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf" – insbesondere in dem in 24 Arbeitsämtern stattfindenden Modellversuch „Förderung aus einem Guss" – zugrunde gelegt. Das Gleiche gilt für die Modellversuche des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – E&C, Freiwilliges Soziales Trainingsjahr, Kompetenzagenturen u.a. Im Hartz-III-Gesetz wird weder dieser Ansatz verändert noch Veränderungen an den jugendspezifischen Förderelementen vorgenommen. Die Reformvorschläge der BA, die Pflichtleistung Berufsvorbereitung in eine Kann-Leistung zu ändern und die Berufsausbildungsbeihilfe für die Teilnahme an dieser Maßnahme zu streichen, wurden von der Bundesregierung nicht übernommen.

Diesen Ansatz hat der Fachbeirat „Benachteiligtenförderung der BA" hinsichtlich der Kompetenzfeststellung weiterentwickelt. Zielsetzung der unterschiedlichsten Angebote der Kompetenzfeststellungsverfahren ist es, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang von der Schule in den Beruf im Prozess der Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung zu unterstützen. Kompetenzfeststellungsverfahren bieten ihnen die Möglichkeit, vor einer Nutzung von Förderangeboten ihre individuellen Fähigkeiten und Potenziale zu erfahren und ihren Leistungsstand realistisch einschätzen zu lernen. Gleichermaßen dient dieser Prozess dazu, Förderbedarfe zu lokalisieren und darauf aufbauend individuelle und passgenaue Förder- und Bildungsangebote zu entwickeln und Perspektiven für eine systematische Integration in Ausbildung und Gesellschaft zu erarbeiten.

Besteht also die zukünftige Herausforderung darin, maßgeschneiderte Förderkonzepte anzubieten, die einen hohen Individualisierungsgrad aufweisen, beschreitet die BA den gegenteiligen Weg der Hinwendung zur Standardisierung der Qualifizierungsangebote von außer- und überbetrieblichen Bildungsträgern. Dieser Weg ist zum Scheitern verurteilt, da wir –verschärft durch die demografische Entwicklung – eigentliche eine neue Bildungsexpansion brauchen, die das vorhandene Bildungsreservoir und -potenzial besser ausschöpft. Große regionale Lose bei den standardisierten Ausschreibungen zerstören regionale Qualifizierungsnetzwerke und führen zu keinen innovativen Lösungen. In dieses Bild passt auch die Aufgabe von vertraglichen Verlängerungsoptionen mit Bildungsträgern, die nach der VOL/A möglich sind. Offensichtlich wird über diese Grundsatzfragen nicht mehr diskutiert, sondern der Ausgangspunkt des Verwaltungshandelns ist nicht die Frage, etwas besser zu machen, sondern alles und jedes billiger einzukaufen. Billig ist nicht unbedingt wirtschaftlich. Kritiker/innen dieses veränderten Vergabever-

fahrens werden vorschnell Naivität und Strukturkonservatismus vorgeworfen, aber unter Effektivität und Effizienz sollte man mehr als nur kurzfristige „Erfolge“ zählen.

Auch das neue Fachkonzept der Berufsausbildungsvorbereitung, das zielgruppenübergreifend ausgerichtet ist, kann durch dieses Ausschreibungsverfahren ins Gegenteil verkehrt werden. Die Einführung von Qualifizierungsbausteinen aus anerkannten Ausbildungsberufen bietet die große Chance, über eine weitere Modularisierung der Individualisierung und Differenzierung des Angebots Rechnung zu tragen. Es besteht aber auch gleichzeitig die große Gefahr, dass Modularisierung mit kurzer Maßnahmedauer gleichgesetzt wird. Geht es noch vorrangig um die Aufnahme einer Ausbildung oder um die schnelle Vermittlung in ungeförderte Arbeit? Wird der Grundsatz „Ausbildung für alle“ jetzt aufgegeben? Heißt „abschlussbezogen“ jetzt nur noch das Zertifikat eines Qualifizierungsbausteins? Wird „fördern und fordern“ jetzt zum „fordern und fördern?“

Die gesetzliche Grundlage der Benachteiligtenförderung hat sich nicht geändert. Dennoch sind Bedenken gerechtfertigt, ob die Umsetzung des gesetzlichen Auftrags durch die BA noch der gesetzlichen Zielsetzung entspricht. Schließlich heißt es im §1 des SGB III immer noch: „Die Leistungen sind so einzusetzen, dass sie der beschäftigungspolitischen Zielsetzung der Sozial-, Wirtschafts- und Finanzpolitik der Bundesregierung entsprechen.“

Ruth Enggruber

Benachteiligtenförderung: Bewertung der Erfahrungen und Erkenntnisse sowie ihr Transfer in Zukunftsstrategien aus sozialpädagogischer Sicht

In meinem kurzen Statement zu den Erfahrungen und Erkenntnissen, die wir aus meiner Sicht in den rund 23 Jahren Benachteiligtenförderung gewinnen konnten, und zu deren Transfer in Zukunftsstrategien, orientiere ich mich an sechs Thesen. Dabei werde ich auch Aspekte aus vorherigen Referaten nochmals ansprechen. Trotz möglicher – übrigens auch berechtigter – Kritik, z. B. von GALUSKE (2002), dass dabei die ordnungs- und sozialpolitischen Wurzeln der Sozialpädagogik vernachlässigt werden, nehme ich in meinen Überlegungen eine sozial- und berufspädagogische Perspektive ein. Das heißt, dass ich im Folgenden die aktuellen sozialpolitischen Entwicklungen im Zuge der Finanzmisere der sozialen Sicherungssysteme und die damit verbundenen Sozialstaatsänderungen nur am Rande streifen werde. Ich komme zu meiner ersten von insgesamt sechs Thesen, die in ihrer Pointierung auf die mitgedachten Zukunftsstrategien verweisen sollen.

1. These: Die sozialpädagogisch orientierte Berufsbildung ermöglicht auch schon „abgeschriebenen" Jugendlichen einen anerkannten Berufsabschluss

Diese erste These betrifft sowohl die fachliche als auch die bildungspolitische Ebene der sozialpädagogisch orientierten Berufsbildung und bezieht die vielfältigen Varianten der außerschulischen Berufsausbildungsvorbereitung ebenso mit ein wie die Berufsausbildung und die Nachqualifizierung junger Erwachsener:

(1) In fachlicher Hinsicht wird seit dem Bestehen der Benachteiligtenförderung mit ihrem arbeitsteiligen, berufs-, sozial- und schulpädagogische Professionen integrierenden Ansatz nachgewiesen, dass auch Jugendliche und junge Erwachsene mit schlechten oder gar keinen Schulabschlüssen und/oder mit nur geringen sozialen Ressourcen einen anerkannten Berufsabschluss schaffen können. An diese Erfolge ist gerade gegenwärtig zu erinnern: Denn die neuen zweijährigen Ausbildungsberufe stellen ebenso wie die im Berufsbildungsgesetz eingeführten Qualifizierungsbausteine wiederum die Zielfrage. Das heißt, es wird für bestimmte, aber nicht näher bestimmbare Gruppen Jugendlicher grundsätzlich das Ziel einer anerkannten Berufsausbildung in Frage gestellt, obwohl die sozialpädagogisch orientierte Berufsbildung mit ihrem multiprofessionellen Teamansatz hinreichend gezeigt hat, dass es in den meisten Fällen eine Frage der Förderwege und methodischen Gestaltung und eben nicht des Ziels ist. Wenn also, wie Frank Braun es nennt, der Ansatz der „Förderung" durch eine „Angebotsdifferenzierung" ergänzt werden soll, so ist dieser Forderung aus meiner Sicht nur dann zu folgen, wenn mit allen differenzierten Angeboten direkte Anschlussmöglichkeiten für einen anerkannten Berufsabschluss verbunden sind.

In der Bildungspraxis haben sich von Beginn an unterschiedliche Integrationsgrade für die sozialpädagogische Orientierung herausgebildet. Sie schwanken bis heute zwischen den beiden Polen eines eher additiven und eines eher integrativen Ansatzes, so wie sie bereits 1988 von ZIELKE, LEMKE und POPP herausgearbeitet wurden. Zukünftig ist absehbar, dass durch die vor allem bildungspolitisch angestrebte stärkere Einbindung des Lernortes Betrieb der additive Ansatz unweigerlich auf Kosten des integrativen Ansatzes zunimmt, was so manche Jugendliche überfordern wird. Allerdings wurden im Laufe der Jahre zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse zur Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Professionen in der Berufsbildung gewonnen (z. B. ENGGRUBER 1989), auf die in der Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Begleitung der Berufsbildung unter stärkerer Einbeziehung des Lernortes Betrieb zurückgegriffen werden kann.

(2) In bildungspolitischer Hinsicht haben sich die Erfolge der sozialpädagogisch orientierten Berufsbildung im Jahre 1999 zunächst in den Beschlüssen des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit niedergeschlagen. Dort wurde festgeschrieben, dass die Benachteiligtenförderung – nicht nur in Zeiten schwacher Wirtschaftskonjunktur und wirtschaftlich-struktureller Umbrüche – eine Daueraufgabe des deutschen Dualen Ausbildungssystems ist. Außerdem waren die Bündnisbeschlüsse Ende 2002 die bildungspolitische Basis für die Änderung des Berufsbildungsgesetzes, in dem seitdem die Berufsausbildungsvorbereitung als Berufsbildung ausdrücklich anerkannt und ihre sozialpädagogische Begleitung – auch in Betrieben – normiert ist. Wie bereits erwähnt, wird es zukünftig

darum gehen, vor dem Hintergrund der vorliegenden Erfahrungen sozialpädagogische Konzepte zu entwickeln, mit denen die sozialpädagogische Orientierung der Berufsbildung auch in Betrieben gewährleistet werden kann.

2. These: Die sozialpädagogisch orientierte Berufsbildung gewährleistet die auf europäischer Ebene geforderte formale und non-formale Bildung

Die Erfahrungen in der Benachteiligtenförderung zeigen insgesamt, dass es mit der aufeinander bezogenen, arbeitsteiligen Förderung durch unterschiedliche pädagogische Professionen gelingt, die Jugendlichen nicht nur im Sinne formaler Bildung zu einem anerkannten Berufsabschluss zu führen (GANGL 2003). Vor allem durch die sozialpädagogische Begleitung gelingt es gleichermaßen, die Jugendlichen in ihren allgemeinen Lebensführungskompetenzen im Verständnis non-formaler Bildung zu stärken (BÜCHNER 2003, KRAPPMANN 2002). Gerade aufgrund der bereits oben erwähnten angestrebten stärkeren Einbeziehung des Lernortes Betrieb sind zukünftig sozialpädagogische Konzepte gefordert, die die non-formale Bildungsarbeit in der Benachteiligtenförderung auch weiterhin gewährleisten. Besonders kooperative Ausbildungsansätze zwischen Bildungseinrichtungen und Betrieben können non-formale Bildung für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch in Zukunft sichern.

Wie Hans-Konrad Koch und Frank Braun bereits erwähnten, wurden und werden bis heute in der Benachteiligtenförderung bedeutsame Erfahrungen und Erkenntnisse für andere pädagogische Felder gewonnen, z. B. für Schulverweigerungsprojekte, für Schulsozialarbeit oder auch für die gegenwärtig vehement diskutierte Verbindung von Schule und Jugendhilfe im Kontext von Ganztagsschulen. Denn in allen diesen Feldern geht es um die Zusammenarbeit in multiprofessionell zusammengesetzten Teams, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowohl in ihren formalen als auch non-formalen Bildungsprozessen unterstützen sollen.

3. These: Die Benachteiligtenförderung war mit ihren Ansätzen zur Individualisierung und Binnendifferenzierung den PISA-Ergebnissen voraus

Trotz der unterschiedlichen Lehrgänge in der Berufsausbildungsvorbereitung fand und findet sich bis heute eine bunte Vielfalt unterschiedlichster junger Menschen in den einzelnen Angeboten der Benachteiligtenförderung. Statt nach Konzepten zur Separierung und äußeren Differenzierung zu suchen, wurden in der Bildungspraxis verschiedene Ansätze zur Individualisierung und Binnendifferenzierung entwickelt und erprobt, um die heterogenen Lerngruppen gezielt für soziale und fachliche Lernprozesse der Jugendlichen zu nutzen. Sie sind im Konzept der Individuellen Förderplanung systematisiert und zusammengeführt worden (zusammenfassend ENGGRUBER 2001a). Somit sind in der Benachteiligtenförderung bereits weit vor der Zeit der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2000) die besonderen Chancen von heterogenen Lerngruppen zur Förderung von Bildungsprozessen erkannt und genutzt worden. Die dort gesammelten Erfahrungen und entwickelten Konzepte zur Individuellen Förderplanung sind in einigen Bundesländern – z. B. Niedersachsen – auch im schulischen Bereich, dem Berufsvorbereitungsjahr, aufgenommen worden. Ob sie allerdings bis in das allgemein bildende Schulwesen durchdringen und dieses grundlegend reformieren werden, ist wohl eher fraglich, obwohl dies aus meiner Sicht dringend gefordert wäre.

Auf jeden Fall bieten die vorliegenden Erfahrungen und Konzepte in der Benachteiligtenförderung eine gute Grundlage zur Professionalisierung der „Neuen Förderstruktur" in der Berufsausbildungsvorbereitung (BMBF 2002). Unter dem Motto „Personen- statt Maßnahmenorientierung" ist für sie in noch stärkerem Maße als bisher individuelle Bildungs- und Förderplanung in heterogenen Lerngruppen gefordert. Allerdings können in der Bildungspraxis diese Ansätze nur dann realisiert werden, wenn sie nicht – wie es sich zumindest gegenwärtig durch die zentrale Ausschreibung der Maßnahmen durch die Arbeitsverwaltung und die Hartz-Gesetzgebung andeutet – unter den sozialpolitischen und fiskalischen Druck gerät, alle Jugendlichen möglichst frühzeitig in Betriebe zu vermitteln, sei es zur Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung oder auch nur in ein Beschäftigungsverhältnis.

4. These: „Partizipation" und „Empowerment" sind schon lange pädagogische Grundsätze in der Benachteiligtenförderung

Während auf europäischer Ebene immer nachdrücklicher – besonders im Weißbuch Jugend aus dem Jahre 2001 – die Partizipation junger Menschen an allen für sie bedeutsamen Entscheidungen gefordert wird, ist sie bereits seit Jahren ein fester Bestandteil der Individuellen Förderplanung. Die Jugendlichen sollen gemeinsam mit den Pädagog/innen ihre nächs-

ten Bildungsziele und Bildungswege planen und schriftlich vereinbaren (zusammenfassend ENGGRUBER 2001a). Ausgangspunkt sind dabei die Kompetenzen und Ressourcen der einzelnen Jugendlichen, denn die Abkehr vom Defizitblick hin zu den Kompetenzen und Ressourcen der Teilnehmer/innen ist seit Jahren ein zentrales pädagogisches Merkmal der Benachteiligtenförderung (BYLINSKI 1996). Auch die in den letzten Jahren entwickelten und erprobten Diagnoseverfahren folgen diesem pädagogischen Grundsatz (als Überblick ENGGRUBER 2001a). Seit Beginn der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts und somit fast parallel zur Benachteiligtenförderung entstand in der Sozialpädagogik Empowerment als neues professionelles Konzept, das – neben anderem – als zentralen Bestandteil die Kompetenz- und Ressourcenorientierung hat (HERRIGER 1997).

Die in der Benachteiligtenförderung seit Jahren gewonnenen Erfahrungen zu Partizipation sowie zum Ressourcen- und Kompetenzansatz bieten somit einen breiten Fundus für entsprechende Entwicklungen in anderen pädagogischen Feldern sowie für die zukünftig in den Job-Centern oder an anderen Stellen angesiedelten Fallmanager/innen und die von ihnen zu leistenden Kompetenzanalysen bzw. Profilings und Eingliederungsvereinbarungen. Gerade vor dem Hintergrund der langjährigen Erfahrungen und der damit verbundenen Professionalisierung – Elisabeth Buschsieweke sprach dies bereits an – würde sich sogar anbieten, das Fallmangement für besonders arbeitsmarktferne Personen an die Bildungseinrichtungen zu übergeben, um die dort vorhandenen Kompetenzen für eine effektive und effiziente Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik zu nutzen.

5. These: Die Benachteiligtenförderung ist auf Gender und Cultural Mainstreaming gut vorbereitet

Obwohl hier keineswegs bestritten werden soll, dass in der Benachteiligtenförderung bisher nur in einzelnen Facetten die beiden politischen Strategien des Gender Mainstreamings und des Cultural Mainstreamings mit allen ihren verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden, so ist sie doch ein pädagogisches Feld, das dazu bereits über erste Konzepte und systematisierte Erfahrungen verfügt. Diese könnten und sollten weiterentwickelt werden. Ohne in diesem kurzen Statement Gender Mainstreaming erläutern zu können, ist doch festzustellen, dass es zumindest zu geschlechterhomogenen Angeboten für Mädchen und junge Frauen sowie vereinzelt auch für Jungen und junge Männer dazu erste Ansätze gibt (als Überblick ENGGRUBER 2001b). Dies gilt gleichermaßen für das Cultural Mainstreaming, weil Jugendliche mit Migrationshintergrund immer schon eine besonders beachtete Zielgruppe in der pädagogischen Arbeit waren, worauf auch Frank Braun und Hans-Konrad Koch schon hinwiesen (MIES-VAN ENGELSHOVEN 2001). Auf diese Erfahrungen und Konzepte könnte aufgebaut werden, um Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming grundlegend in der Benachteiligtenförderung einzuführen, so wie dies auf europäischer Ebene gefordert wird und zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und Chancengerechtigkeit auch über kulturelle Grenzen hinweg auch notwendig ist.

6. These: Systematisierte und überprüfbare Qualitätsstandards sind ein besonderes Markenzeichen der Benachteiligtenförderung

Trotz aller berechtigten Kritik an dem 1999 eingeführten „Entscheidungsleitfaden zur fachlichen Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung“ (Bundesanstalt für Arbeit 1999) und dem daran angelehnten Erlass für die Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung, sind darin doch umfassend Qualitätsstandards festgelegt und systematisiert, die pädagogisch begründet und überprüfbar sind. Darüber hinaus eröffnet die in diesem Leitfaden streng vorgegebene Struktur, die in den Entscheidungsprozessen der Arbeitsverwaltung eingehalten werden soll, zumindest die Chance, dass die folgende Aussage von Bernhard JAGODA, dem ehemaligen Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit (1995, S. 20) in der Verwaltungspraxis auch umgesetzt wird: „Wir wollen nicht den Preiswettbewerb, wir wollen den Qualitätswettbewerb.“ Dass in so manchen Arbeitsämtern dann doch und – unter dem immer stärker werdenden fiskalischen Druck – immer mehr nur noch auf den Preis und kaum noch auf die pädagogische Qualität geachtet wird, ist nicht dem Qualitätsleitfaden anzulasten. Die dort formulierten pädagogisch begründeten Qualitätsstandards leisten aus meiner Sicht ein gutes und nachahmenswertes Beispiel für andere Handlungsfelder, in denen klare und überprüfbare Qualitätskonzepte gefordert werden, die aus originär pädagogischen und nicht – wie die DIN ISO 9000ff. oder EFQM – aus betriebswirtschaftlichen Kontexten stammen.

Von zentraler Bedeutung für den Prozess, durch den diese Qualitätsstandards ein besonderes Markenzeichen der Benachteiligtenförderung werden konnten, sind die von Beginn an für die Bildungspraxis im Auftrag des Bundesbildungsministeriums entwickelten

Handbücher und die Fortbildung durch hiba, dem Heidelberger Institut für Beruf und Arbeit. Inzwischen orientieren sich die einzelnen Fortbildungsangebote an den vorgegebenen Qualitätsstandards. Die Teilnehmer/innen der Veranstaltungen können als Multiplikator/innen in ihren Bildungseinrichtungen tätig werden und auf diese Weise mit dazu beitragen, die Qualität in der Bildungspraxis kontinuierlich zu sichern. Im Laufe der Jahre hat hiba, das Heidelberger Institut für Beruf und Arbeit, durch die konsequente Evaluation der eigenen Arbeit und auch durch die fachliche Begleitung des Fachbeirats der Bundesanstalt für Arbeit ein Fortbildungskonzept entwickelt, das in erheblichem Maße zur Qualitätssicherung in der Benachteiligtenförderung beiträgt. Auch damit ist die sozialpädagogisch orientierte Berufsbildung für mich ein gutes, nachahmenswertes Beispiel für andere pädagogische Felder.

Ob jedoch die hier als „Markenzeichen der Benachteiligtenförderung" bezeichneten Qualitätsstandards zukünftig noch in der Bildungspraxis gewährleistet werden können, hängt ganz erheblich davon ab, inwieweit diese überhaupt noch von politischer Seite und im Rahmen neuer sozialstaatlicher Vorstellungen erwünscht sind. Trotzdem habe ich dieses kurze Statement – auch im Sinne der Selbstvergewisserung – gerne dazu genutzt, nochmals an die zahlreichen pädagogischen Erfahrungen und Erkenntnisse der Benachteiligtenförderung zu erinnern, die nicht nur für deren zukünftige Gestaltung eine gute Basis liefern, sondern auch für andere pädagogische Felder beispielgebend sein können. Zum Schluss bleibt für mich jedoch vor allem das große Fragezeichen, ob pädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse gegenwärtig in den politischen Entscheidungsgremien überhaupt noch irgendeine Relevanz haben.

Literatur

BMBF (2002): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin/ Bonn: BMBF Referat für Öffentlichkeitsarbeit.

BÜCHNER, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1, S. 5-24.

Bundesanstalt für Arbeit (1999): Entscheidungsleitfaden zur fachlichen Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung. Dienstblatt-Runderlass 55/99, Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

BYLINSKI, Ursula (1996): Defizite beschreiben – Potenziale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 1-2, S. 32-42.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 251-269.

ENGGRUBER, Ruth (2001a): Sozialpädagogische Skizzen zu einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung". In: Jugend, Beruf, Gesellschaft; Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 52. Jg., Heft 1, S. 2-8.

ENGGRUBER, R. (2001b): Gender Mainstreaming und Jugendsozialarbeit. Münster: Votum Verlag.

ENGGRUBER, Ruth (1989): Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Köln: Müller Botermann.

GALUSKE, Michael (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim/ München: Juventa.

GANGL, Markus (2003): Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1, S. 72-89.

HERRIGER, Norbert (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart/ Berlin/ Köln: Kohlhammer.

JAGODA, Bernhard (1995): Zukunftschancen für Benachteiligte sichern. In: heidelberger institut beruf und arbeit (hiba) (Hg.): Qualifizierung baut auf! 15 Jahre Benachteiligtenförderung. Dokumentation der Fachkonferenz am 15. und 16. November 1995 in Erfurt. Lübeck: hiba-verlag.

KRAPPMANN, Lothar (2002): Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. In: MÜNCHMEIER, Richard; OTTO, Hans-Uwe und RABE-KLEBERG, Ursula (Hg. im Auftrag des

Bundesjugendkoratoriums): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-48.

MIES-VAN ENGELSHOVEN, Brigitte (2001): Jugendsozialarbeit mit zugewanderten jungen Menschen. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster, S. 613-630.

Weißbuch Jugend (2001): Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Weißbuch der Europäischen Kommission. Neuer Schwung für die Jugend Europas. Brüssel.

ZIELKE, Dietmar; LEMKE, Ilse G. unter Mitarbeit von POPP, Josefine (1988): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, Anspruch und Realität. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 94. Berlin/ Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Paul Fülbier

Bewertung der Erfahrungen und Erkenntnisse der Benachteiligtenförderung sowie ihr Transfer in Zukunftsstrategien aus der Sicht der Jugendhilfe

Bevor ich einige Thesen formuliere, möchte ich kurz auf die Vorträge von Herrn Matzdorf und Herrn Braun eingehen.

Herr Matzdorf hat in seinem Referat darauf hingewiesen, dass Jugendliche nach der Schule nicht unbedingt in eine Maßnahme integriert werden möchten. Sie wollen eine Ausbildungs- oder eine Arbeitsstelle. Dies ist richtig.

Ihnen aber stattdessen ein schulisches Angebot zu unterbreiten, wie von ihm angedeutet, ist meines Erachtens bei schulmüden Jugendlichen mit Sicherheit der falsche Weg. Dies erst recht dann, wenn Schule einfach mit den gleichen Methoden fortgesetzt wird, die die Jugendlichen lange über sich haben ergehen lassen müssen.

Seit fast zwanzig Jahren wird in der Fachwelt über das dänische Modell der Produktionsschulen diskutiert, in denen bei den Kompetenzen der Jugendlichen (manuelle Fähigkeiten) und nicht bei den Defiziten (kognitive Fähigkeiten) angesetzt wird. In Deutschland ist ein gesellschaftlicher Konsens zur flächendeckenden Implementation einer derartigen Schulform nicht in Sicht, obschon es in einigen Bundesländern durchaus Programme zu Lernortverlagerung usw. gibt.

Vielleicht hilft hier die aktuelle Bildungsdebatte weiter. Konzepte der offenen Ganztagsgrundschule, wie sie z. B. in Nordrhein-Westfalen umgesetzt werden, ließen sich auch auf Haupt- und Sonderschulen adaptieren. Kooperation mit der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, aber auch mit der örtlich ansässigen Wirtschaft, den zukünftigen Ausbildungsbetrieben, ließen Schule für junge Menschen mit schulischen Problemen neu erfahrbar werden.

Herr Braun hat in seinem Beitrag den Begriff „sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung" verwandt. Diesen Begriff zur Beschreibung der Benachteiligtenförderung bzw. zur Berufsausbildung junger Menschen mit besonderem Förderbedarf zu verwenden, ist zumindest problematisch. Der Begriff hat immer schon zu Irritationen geführt, sogar soweit, dass „fachkundige Laien" oftmals die Frage stellten, ob in diesem Programm Sozialpädagog/innen ausgebildet werden. Im Mittelpunkt der Benachteiligtenförderung stand nie die Sozialpädagogik. Es ging immer schon um einen multifunktionalen Ansatz aus drei verschiedenen pädagogischen Disziplinen (Berufspädagogik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik), um über diese pädagogische Dreidimensionalität eine ganzheitliche Förderung junger Menschen im Sinne einer beruflichen Qualifizierung, aber auch einer Unterstützung der individuellen Lebenswegeplanung zu ermöglichen. Aus der Sicht der Jugendlichen stand immer die berufliche Qualifizierung im Mittelpunkt. Die sozialpädagogische Arbeit hatte und hat letztlich eine flankierende Funktion.

Im Weiteren möchte ich neun Thesen vortragen, die aus der Sicht der Jugendsozialarbeit für das Handlungsfeld von Bedeutung sind:

1. Ausbildung hat Vorrang vor Beschäftigung

Eine möglichst gute Berufsausbildung ist mehr denn je Voraussetzung für einen gelingenden Einstieg in die berufliche Tätigkeit. Dieser Grundsatz darf nicht zugunsten von Beschäftigung um jeden Preis aufgegeben werden. Die fast ausschließliche Orientierung auf Beschäftigungs- und Arbeitsvermittlung, wie dies zur Zeit auch im Rahmen der „Hartz-Gesetze" diskutiert wird, birgt auf breiter Front die Gefahr in sich, prekärer Beschäftigung Vorschub zu leisten. Dies hat die Evaluation von „Work first-Ansätzen" in den USA und in Großbritannien gezeigt. Es werden „Pendler-Karrieren" gefördert, in denen zwischen Leistungsbezug und kurzfristigen Beschäftigungsverhältnissen gewechselt wird. So ist keine nachhaltige berufliche Integration junger Menschen zu gewährleisten.

Angesichts der demografischen Entwicklung in der Bundesrepublik wird für die nächsten Jahre ein Fachkräftemangel prognostiziert. Folgerichtig wäre es also stattdessen, in qualifizierte Ausbildung – auch in eine qualifizierte Ausbildung für benachteiligte Jugendliche – zu investieren. Die europäische Vorgabe, wonach jedem jungen Menschen spätestens nach einem halben Jahr eine Ausbildungsmöglichkeit oder ein Arbeitsplatz angeboten werden soll, ist ebenfalls so zu verstehen, dass Ausbildung Vorrang haben muss.

2. Fördern und Fordern – eine neue Leitorientierung!?

Das pädagogische Prinzip „Fördern und Fordern" ist älter als die aktuelle arbeitsmarktpolitische Debatte. „Fördern und Fordern" wurden in der Pädagogik immer als zwei Seiten einer Medaille gesehen (Förderung durch Forderung im Sinne von Anforderung). In der Gesamtschuldebatte findet man z. B. derartige Überlegungen, aber auch schon in der Reformpädagogik der Weimarer Republik. In der

heutigen Bedeutung geht es aber nicht um ein pädagogisches, sondern um ein sozialstaatliches Prinzip. Es geht, um es überspitzt zu formulieren, beim Fördern und Fordern um Geben und Nehmen, bis hin zur Sanktionierung. Hintergrund ist hierbei die Umstrukturierung des Welfare-Staates zum Workfare-Staat. Auch hier liegt der Schwerpunkt in der schnellen Vermittlung auf den Arbeitsmarkt. Dies macht aber nur dann Sinn, wenn auch reale Integrationsmöglichkeiten vorhanden sind. Die aktuelle Lage auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt in Deutschland weist jedoch in eine andere Richtung. Sicherlich ist richtig, dass junge Menschen ernst genommen, gefordert und gefördert werden möchten. Dies muss aber, wie schon erwähnt, als pädagogisches Angebot verstanden werden. Fördern gilt es so intensiv zu praktizieren, dass Fordern im Sinne von Sanktionen vermieden werden kann.

3. Die Benachteiligtenförderung – fester Bestandteil des beruflichen Bildungssystems

Wie der Fachwelt bekannt ist, bilden nur noch ca. 30 Prozent der ausbildungsfähigen Betriebe aus. Neben der Ausbildung im dualen System existiert insbesondere in Dienstleistungsberufen ein schulisches Ausbildungssystem. Als Kompensationssystem – von mir aus auch als Reparaturbetrieb – existiert seit mehr als zwanzig Jahren die außerbetriebliche Ausbildung. Wenn man so will, gibt es in Deutschland somit ein triales System der Berufsausbildung, zumindest solange, wie eine derartige Ergänzung zum dualen System der Berufsausbildung für individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche notwendig ist.

Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang, dass die Benachteiligtenförderung wesentlich intensiver als bisher mit der örtlich ansässigen Wirtschaft zusammenarbeitet. Konzeptionell ist dies nichts Neues, denn nach den Richtlinien zur Benachteiligtenförderung muss eng mit der Wirtschaft kooperiert werden, z. B. ist nach dem ersten Ausbildungsjahr der betrieblichen Ausbildung der Vorrang zu geben. Neue Formen der vernetzten Ausbildung bilden eine neue Chance. Von besonderer Bedeutung für die Kooperation mit der Wirtschaft sind die ausbildungsbegleitenden Hilfen, die unbedingt ausgedehnt werden müssen. Gerade im Handwerk ließen sich vermehrt Ausbildungsplätze finden, wenn in den Ausbildungsbetrieben von vorneherein ausbildungsbegleitende Unterstützung für schwierige Jugendliche angeboten werden könnte.

4. Benachteiligtenförderung ist berufliche Vollqualifizierung

Sicherlich kann man die Berufsausbildung anders strukturieren als dies in der Bundesrepublik Deutschland geschieht. In anderen europäischen Ländern gibt es ausreichend Beispiele dafür. Aber solange in Deutschland nach dem Berufsbildkonzept ausgebildet wird, solange muss es auch eine vollqualifizierende Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche geben. Notwendig in diesem Zusammenhang ist aber eine entideologisierte Debatte um Modularisierung und um Stufenausbildung. Stufenausbildungen, z. B. wie in den Niederlanden, sind ebenso vorstellbar wie modularisierte Ausbildungsgänge. Stufenausbildung muss jedoch nach oben offen sein. Es darf keine Sackgasse entstehen. Bei der Modularisierung muss es Ziel bleiben, dass junge Menschen nicht mit Teilqualifikationen auf den Arbeitsmarkt drängen; also auch hier geht es um das Ziel der Vollqualifizierung.

5. Qualität in der Benachteiligtenförderung

Die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher ist ein hochqualifiziertes und professionelles Ausbildungssystem. Sicherlich existieren spezifische Probleme, wie z. B. die zu geringe Auswahl an Ausbildungsberufen in der Benachteiligtenförderung oder Probleme an der zweiten Schwelle. Bei der Anzahl der Abbrecher/innen zum Beispiel oder bei der Anzahl der bestandenen Abschlussprüfungen kann sich die Benachteiligtenförderung im Verhältnis zur betrieblichen Ausbildung jedoch durchaus vergleichen lassen, insbesondere wenn man sich den Adressatenkreis vor Augen führt.

Aber, und dies muss auch erwähnt werden, in der Benachteiligtenförderung bzw. der Berufsausbildung junger Menschen mit besonderem Förderbedarf ist eine pädagogische Qualität entwickelt worden, die ihresgleichen sucht. Zumindest kann bezweifelt werden, dass die auftragsbezogene Pädagogik in der Praxis der betrieblichen Ausbildung höheren Standards entspricht als die ganzheitliche Pädagogik in der Benachteiligtenförderung.

6. Job-Center und Fallmanagement

Die Benachteiligtenförderung wird zukünftig in ein neues System der Arbeitsmarktpolitik integriert. Vor allen Dingen die Job-Center werden als vorgeschaltete Diagnoseinstanz höchst bedeutsam.

Job-Center müssen möglichst viele junge Menschen erreichen, insbesondere schwierige Zielgruppen. Sie müssen spezielle Formen der Kontaktaufnahme entwickeln, die auch Erfahrungen der aufsuchenden Jugendsozialarbeit

berücksichtigen. Zudem muss sichergestellt sein, dass neben der reinen Vermittlungsarbeit flankierende soziale Dienstleistungen wie Schuldner-, Drogenberatung, Schulsozialarbeit etc. verlässlich eingebunden werden.

Die im Fallmanagement zu erbringende Leistungspalette und deren Tiefe und Fachlichkeit erfordert ein komplexes Qualifikationsprofil. Diagnostische Fähigkeiten (Anamnese, Förder-Assessment), Entwicklung von Hilfe-, Förder- und Eingliederungsplänen und Controllingverfahren sind Anforderungen, von deren Erfüllung der Erfolg des Fallmanagements abhängt. Dies macht die Jugendberufshilfe zum geborenen Partner der Job-Center. Die Jugendberufshilfe verfügt über langjährige Erfahrungen in Diagnose- und Förderverfahren für benachteiligte Personengruppen und in der Entwicklung und Anwendung des Kompetenzansatzes. Diese Fachstandards und Kompetenzen sind verbindlich in das Fallmanagement zu integrieren. Sie ermöglichen die frühzeitige Entwicklung individueller Konzepte, die auf alle verfügbaren Instrumente zur beruflichen Integration zurückgreifen und insgesamt eine neue Förderpolitik für junge Menschen im Sinne einer vollständigen Integrationsbegleitung in das Berufsleben einleiten können. Job-Center für Jugendliche müssen insgesamt ein ganzheitliches, an den Lebenswelten der Jugendlichen orientiertes Konzept umsetzen. Dies bedeutet die Schaffung von Schonräumen. Im Kontext von individueller Förderplanung und Förderung muss den jungen Menschen der Entwicklungsraum geboten werden, den sie zu ihrer beruflichen Integration und zur Persönlichkeitsentwicklung benötigen. Hierzu gehört auch Partizipation. Das heißt, die Lebenswege- und Berufswegeentscheidungen der Fallmanager/innen dürfen nicht einer „Entmündigung durch Experten" (I. Illig) gleichkommen. Die Vorstellungen und Wünsche der Adressat/innen müssen adäquat berücksichtigt werden, auch wenn manchmal Korrekturen notwendig sind, die dann gemeinsam mit den jungen Menschen erarbeitet werden müssen.

Die bewährten Instrumente der Benachteiligtenförderung müssen in dieses neue Konzept integriert werden. Hierzu gehört auch die Förderung aus einem Guss und damit die intensive Verzahnung von Fallmanagement, berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und der Förderung junger Menschen mit besonderem Förderbedarf.

7. Neue Technologien gehören in die Benachteiligtenförderung

In der Wissens- und Informationsgesellschaft ist die Fähigkeit, neue Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen, eine unverzichtbare Kompetenz. Diese Medienkompetenz muss auch sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten jungen Menschen vermittelt werden. Bleiben sie ohne Zugang zu den neuen Medien, kommt dies einer weiteren sozialen Benachteiligung und Marginalisierung gleich.

Die Benachteiligtenförderung hat somit eine (neue) Aufgabe, deren ganze Bedeutung erst in Ansätzen erkennbar ist. Es geht zum einen um die Vermittlung allgemeiner Medienkompetenz, zum anderen darum, neue Medien zur Erreichung der Adressat/innen und zur Ansprache der Jugendlichen (z. B. Internet-Cafes) zu nutzen. Da neue Lernsoftware vermehrt Einzug in die Benachteiligtenförderung halten wird, muss auch die Rolle der (Sozial-)Pädagog/innen neu durchdacht werden (Mentorenfunktion). Zudem ist zu überlegen, in welchen IT-Berufen benachteiligte junge Menschen beruflich ausgebildet werden können.

8. Zur Benachteiligtenförderung gehört auch politische Bildung

Politische Bildung darf nicht vor Benachteiligten halt machen. In der Benachteiligtenförderung ist politische Bildung jedoch in der Regel nicht besonders stark ausgeprägt. Politische Bildung darf in diesem Kontext und mit Blick auf die Adressat/innengruppe aber nicht in Form seminaristischer Vermittlung von Kenntnissen über politische Strukturen und demokratische Regeln angeboten werden. Dies wird im Adressatenkreis der Benachteiligtenförderung auf wenig Erfolg stoßen. Vielmehr kommt es darauf an, demokratische Regeln und Strukturen, Toleranz, gegenseitigen Respekt, soziales Verhalten etc. als integralen und lebendigen Bestandteil der gesamten Benachteiligtenförderung erfahrbar und dem jungen Menschen nachvollziehbar und bewusst zu machen. Angesichts rechtsextremer Tendenzen bei jungen Menschen, insbesondere bei benachteiligten Personengruppen, steht die Benachteiligtenförderung vor der Notwendigkeit, einen aktiven und wirksamen Beitrag dagegen zu leisten und entsprechende Konzepte zu realisieren. In diesem Kontext hat eine zielgruppenadäquate politische Bildung ihren Stellenwert. Dies stellt hohe Anforderungen an das Personal, da von den Pädagog/innen entsprechendes Handeln und Verhalten auch authentisch vorgelebt werden muss.

Es geht beim Thema politische Bildung im Rahmen von Benachteiligtenförderung nicht darum, ein „fremdes Feld" zu besetzen. Es geht zum einen um gelebte, praktizierte politische Bildung und zum anderen darum, mit den Trägern der politischen Bildung in engere Kooperation einzutreten.

9. Benachteiligte Jugendliche benötigen Europa-Kompetenz

Europa darf nicht nur ein Europa der beruflich qualifizierten jungen Menschen sein. Wenn aber auch benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen an Europa partizipieren sollen, müssen ihnen zumindest Grundkompetenzen vermittelt werden. Zu diesen Grundkompetenzen gehört zum einen internationale Erfahrung. Es ist nach wie vor festzustellen, dass es eine Vielzahl benachteiligter junger Menschen gibt, die ihren Stadtteil bzw. ihre Stadt noch nie verlassen haben, höchstens einmal an einer Stadtranderholung teilnahmen, aber noch nie im Ausland waren. Die Vermittlung von Sprachkompetenz als zentrale Europa-Kompetenz ist zum anderen unter zielgruppenspezifischen Aspekten zu diskutieren. Hier müssen methodisch-didaktische Handlungsansätze entwickelt werden, die es ermöglichen, benachteiligten Jugendlichen sprachliche Grundkenntnisse nahe zu bringen, ohne zu große Anforderungen an Grammatik- und Lesekompetenz zu stellen.

Vor allen Dingen müssen im Kontext von beruflichen Austauschmaßnahmen erworbene Qualifikationen in der Berufsausbildung anerkannt werden.

Gero Kerig

Bewertung der Erfahrungen und Erkenntnisse und ihr Transfer in Zukunftsstrategien

Zur Situation

Der tiefgreifende gesellschaftliche Wandel macht auch vor der Arbeitswelt, vor Schule und Beruf nicht Halt. Er erschwert die Lebensplanung insbesondere für junge Menschen in hohem Maße. Wie immer in Zeiten des Umbruchs ist die Verunsicherung groß. Bisherige Systeme zerfallen, Bruchstücke halten sich oftmals unterschiedlich lange, ehe sich Neues herausbildet und dem einzelnen Menschen wieder ein gewisses Maß an Sicherheit in sein eigenes Tun gibt. Unser gegenwärtiger Zustand erscheint mir durch eine Phase der Suche geprägt, wobei die Überwindung von Überholtem bzw. nicht mehr zukunftsträchtigen Systemen noch nicht abgeschlossen ist. Das gilt für das allgemein bildende Schulsystem nach PISA wie für das seit Jahren kränkelnde duale Berufsbildungssystem. Gerade die Benachteiligtenförderung lässt besonders deutlich erkennen, wie weit die berufliche Bildung sich inzwischen von der Idee dieses in der Vergangenheit effektiven Systems entfernt hat. (Die Zahlen meiner Vorredner unterstreichen diese Entwicklung deutlich).

Wenn die Wirtschaft heute weit über zwei Drittel ihrer Fachkräfte aus den berufsbildenden Schulen, aus SGB III finanzierten Berufsbildungsmaßnahmen bezieht und wenn man die Ausbildungsstellen dazu nimmt, die ebenfalls von der Bundesanstalt finanziert werden, dann kann man allein unter diesem monetären Gesichtspunkt von einer „Verstaatlichung" der Berufsausbildung sprechen. Aber unabhängig davon verweisen auch andere Entwicklungen auf den angesprochenen Zerfallsprozess: „Da ist das Tempo des Fortschritts, das zu wachsender Ausgrenzung führt", stellte Bundespräsident Rau vor zwei Jahren fest.

Die durch die EDV ermöglichte Informationsexplosion hat ihr Negativum in einem Wissenszerfall, der z. B. im Bereich der Informatik alle fünf Jahre mit zunehmender Beschleunigung den kompletten Neuerwerb von Wissen verlangt. Wer hier nicht mithalten kann, ist „draußen".

Aber auch die prägenden und tragenden sozialen Instanzen wie Familie, Schule, Glaubensgemeinschaften, Peer-Groups, Vereine usw. können nicht mehr die Sicherheit geben wie früher. Sie haben in unserer stark pluralisierten Gesellschaft ihre Gültigkeit für die heranwachsenden jungen Menschen verloren (s. dazu auch die verschiedenen Jugendberichte der Bundesregierung). Der Zwang zur „Selbstgestaltung" – ein Begriff der mir gut gefällt –, er ist von Josef Rützel eindrucksvoll dargestellt worden, ist daher so groß wie nie in der neueren Geschichte und vielleicht nur noch vergleichbar mit dem Zeitalter der Aufklärung.

Lebensperspektiven können also nicht mehr sozial „vererbt" oder von bewährten Modellen abgeleitet werden. „Erfinde dich selbst" heißt die Devise für einen jungen Menschen, der nur noch wenige allgemein gültige Orientierungshilfen erhält.

Die Shell-Studie zeigt, dass die Jugendlichen diese Situation richtig einschätzen: Beruf ist nicht mehr die vorgegebene Ordnung, in die man sich einbringt, sondern ein selbstgewähltes Lebenskonzept, für das man sich persönlich einsetzt. War zu meiner Zeit ein wichtiges Ziel unserer Lehrer, uns das Orakel von Delphi als Motto mit auf den Weg zu geben, nämlich „Erkenne dich selbst", ist die heutige Forderung des „Erfinde dich selbst" kennzeichnend für die neuen Herausforderungen. Hier finde ich einen Zusammenhang zu dem Motto „ Wir brauchen sie alle", das Herr Matzdorf gestern in die Debatte eingebracht hat. Aber nicht nur die nachwachsende junge Generation steht vor der Situation der sozialen Umbrüche und Verwerfungen. Auch die Erwachsenen haben Probleme mit der Jugend ganz allgemein. Damit meine ich nicht nur die benachteiligten Jugendlichen. Im 11. Jugendbericht wird diese Tatsache beschrieben. Diese, z.T. in Ablehnung ausgedrückte Grundhaltung spielt auch eine Rolle bei der Frage, ob ein Betrieb es sich antun will, sich mit aufsässigen, unordentlichen oder sonst wie schwierigen Jugendlichen auseinander zu setzen. Die Erfahrungen unserer Einrichtungen belegen diese Haltung.

Die vielfältigen Erscheinungen unserer gesellschaftlichen Situation, die auch als Krise der Institutionen Schule, Kirche, Familie und Bundesanstalt beschrieben werden kann, sind für die zukünftige Ausrichtung eines Trägers wie dem IB von zentraler Bedeutung. Wenn sie nicht beachtet werden, kann nicht seriös über zukünftige Integrationsstrategien für benachteiligte Jugendliche gesprochen werden.

Neue Wege

Weitgehend Einigkeit herrscht immer noch darüber, dass die Suche nach einem tragfähigen Lebenskonzept die Integration in Arbeit einschließen soll.

Am Wie trennen sich allerdings schon wieder die Geister. Die Betriebe des Handwerks und der Wirtschaft verweisen auf ihre Hauptaufga-

ben, im weltweiten Wettbewerb bestehen zu müssen. Scharfe Kalkulationen verbieten angeblich teuere Ausbildungen, so dass billigere Praktika bevorzugt angeboten werden. Die Schulen reduzieren sich auf Vermittlung von Wissen. Versuche, Leistungsbereitschaft zu wecken, sind manchmal leider etwas abgespalten von der Motivationslage der Schüler/innen, deren Lebenslagen und Realitätsverständnis auf anderen „Selbsterfindungen" aufbauen als im Schulkonzept vorgesehen ist.

Die Familien sind in punkto Erziehungsziele und Lebensstil auf die Freiheit ihrer persönlichen Zuständigkeit reduziert und alleingelassen worden; die Zahl der Krisen, nachgewiesen durch die Statistiken der Erziehungsberatungsstellen, belegen diesen Zustand deutlich.

Die Erfahrungen in besonderen pädagogischen Situationen mit benachteiligten Jugendlichen liegen bei den freien Trägern, die sich ihre Kompetenzen z.T. in der Jugendhilfe und zum anderen Teil in der Berufshilfe erworben haben.

Eine neue Systematik von Berufsausbildung muss deshalb aus komplementären Instituten bestehen, die das Vernetzen zwischen Familie, Schule und Beruf mit und ohne eigene Angebote zum Ziel hat. So wie heute auch von der Wirtschaft die Kooperation zwischen den Betrieben unter dem Aspekt der Kostenminimierung und Steigerung von Qualität hochgelobt wird, muss auch hier gelten: Jeder tue, was er am besten kann und zwar nicht kompensierend, sondern komplementär, sich gegenseitig ergänzend.

Jugendsozialarbeit als Reparaturbetrieb ist unter dieser Perspektive nicht mehr zeitgemäß und somit in der traditionellen Form abzulehnen.

Dafür muss eine Förderstruktur für Benachteiligte gefunden werden. Das Netz muss geknüpft werden aus Familie, Schule, Betrieb und freien Trägern. Ihre Stärken bestimmen die Aufgaben, die sie aufeinander abzustimmen haben.

Einige wichtige Aspekte hierfür sind:

- Der Ausbildungsberuf wird immer weniger zum Abschluss einer Berufskarriere. Es ist Abschied zu nehmen vom Lebensberuf. Aufgrund der immer schneller fortschreitenden Technologisierung ist lebenslanges Lernen gefordert, die Vorbereitung beginnt im Kindergartenalter.
- Die in der Weiterbildung erworbenen Qualifikationen gewinnen an Bedeutung, während die primäre Berufsausbildung dementsprechend an Bedeutung verliert.
- Durch den Wandel an Facharbeit (Es wird nicht mehr mit der Maschine gearbeitet sondern an der Maschine) verlieren tradierte Qualifikationen wie Entwickeln, Warten und Reparieren an Bedeutung, neue Bedeutungen für den Sozialstatus werden sich daraus ergeben.

Zentral für die Zukunft ist also das Erlernen von Schlüsselqualifikationen. Erfolg hat, so wird Bildungsministerin Bulmahn zitiert, „wer über Sozialwissen und Lernmethoden verfügt". Für die Zukunft sind grundlegende Informationen unabdingbar:

Das langfristige Zeitmuster, das die traditionellen Formen unserer Berufsausbildung charakterisiert, muss flexibler werden. Es muss sich an der kurzen, zyklischen und der hochflexibel angelegten Dynamik der Unternehmen orientieren.

Auch die berufliche Integrationsförderung muss sich darauf einstellen, dass Rhythmen und Zyklen kürzer werden. In einem zukunftsorientierten Berufsausbildungssystem können und wollen die Träger wichtige Aufgaben übernehmen. Im Folgenden möchte ich einige Beispiele aufführen, die das Leistungsspektrum und die Kompetenzen der Träger verdeutlichen.

Komplementäre, z.T. auch kompensatorische Funktionen finden sich wieder

- in der Unterstützung der Betriebe bei der Ausbildung durch Beratung und Begleitung von Jugendlichen, aber auch bei der Bewältigung von administrativen Aufgaben, wie diesbezügliche Klagen von kleinen Betrieben belegen;
- bei der Übernahme von Zusatzangeboten für Auszubildende wie zusätzlichem Unterricht und als Service für Betriebe in allen anderen Fragen der Ausbildung;
- bei der Übernahme von ganzen Teilen der Ausbildung für Betriebe, die dies nicht aus eigener Kraft können, etwa berufsfeldbreite Grundbildung für ganze Berufe im ersten Lehrjahr:
- in der Begleitung betrieblicher Maßnahmen bei der Berufsvorbereitung und der Berufsorientierung, wie sie im Berufsbildungsgesetz § 50 enthalten sind. Dazu ist es wünschenswert, wenn auch die Aufgaben der Träger im Berufsbildungsgesetz verankert würden, analog der Aufgaben der Berufsschulen.
- als Dienstleister für Jugendliche in Unternehmen sowie als Träger für Dienstleister für Jugendliche in Schulen;
- in der Rolle von Garanten für die Wahrnehmung der Möglichkeiten des Systems für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf;
- in Transferleistungen neuerer berufs- und sozialpädagogischer Erkenntnisse in das reguläre Ausbildungssystem in Berufsschu-

len und Betrieben;
- als Betreiber und Pfleger des Netzes von Familie, Schule und Betrieb mit Hilfe der Techniken des sozialen Managements.

Herausforderungen für freie Träger

In Modellversuchen wurde eine Vielzahl von Ansätzen zu Kooperation, Vernetzung, Organisation, Qualitätssicherung sowie zur Theorievermittlung und Persönlichkeitsentwicklung erarbeitet. Das Rad in der Benachteiligtenförderung muss also nicht neu erfunden werden. Es geht vielmehr darum, die Räder in Bewegung zu halten und miteinander zu verzahnen. Es geht auch darum, den Laborgeruch zu verlieren und in Serie zu gehen. Damit kann übrigens auch verhindert werden, dass die umfangreichen Erkenntnisse aus zahlreichen Experimenten einfach verloren gehen und der Vorwurf des 11. Jugendberichts wiederholt werden muss, in der Jugendberufshilfe gäbe es einen Subventionsdschungel, wesewegen finanzielle Mittel oft nicht wirksam eingesetzt werden könnten.

Zum Abschluss nenne ich noch einmal in verdichteter Form die vier wichtigsten Innovationsnotwendigkeiten:

(1) Das ist zum Ersten die strukturelle Anpassung an technische, arbeitsorganisatorische und ökonomische Veränderungen. Hierzu ist es vor allem nötig, dass Berufsvorbereitung und -ausbildung sowie Weiterbildung in einem logisch aufgebauten Qualifizierungssystem, zu „Baukästen" der Module für Teilqualifikationen, verbunden werden.
Anpassungen an besondere betriebliche Anforderungen, also Teilqualifikationen, müssen ebenfalls möglich sein. Ich denke hierbei an ein Gesamtsystem von Modulen, deren erste Stufe schon in der Schule erworben werden kann.
Darauf aufbauend folgen die Teile, die für besondere Tätigkeiten Vorraussetzung sind. Eine bestimmte Anzahl von solchen aufeinander aufbauenden Modulen ergibt eine Berufsqualifikation. Daneben liegen die Module der Anpassungsqualifikation, darüber die der Weiterbildung.
Das System lässt sowohl auf der horizontalen wie auch vertikalen Achse weiteren Spielraum. Es kann bis zum Ende des beruflichen Lebensabschnitts benutzt werden. Damit ist die Forderung von L3, das lebenslange Lernen, erfüllt.

(2) Individualisierung und Flexibilisierung, d.h. Kompetenzfeststellung und Förderplanung müssen weiter ausgebaut werden.

(3) Regionale Netzwerke zwischen Familien, Betrieben, Schulen, Bildungsträgern und der Jugendberufshilfe/Jugendsozialarbeit müssen geschaffen bzw. gefestigt werden, regionale Kooperation erreicht werden.

(4) Die vierte Innovationsnotwendigkeit liegt in der Organisationsentwicklung. Flexible, dezentrale Organisationsstrukturen müssen entwickelt und transparent gemacht werden.

Für die aktuelle Umbruchsituation in Deutschland gilt: Wer Neues will, der muss einen entsprechenden Gestaltungswillen entwickeln. Dieser sollte sich auf Ziele konzentrieren, die den dargelegten Forderungen entsprechen. Ein besonders wichtiges Beispiel sehe ich im angedeuteten Entwurf eines neuen Berufsbildungssystems, das der Forderung der EU nach lebenslangem Lernen entsprechen kann. Die Forderung benachteiligter junger Menschen könnte damit besser ins durchlässige Gesamtsystem als bisher integriert werden, – was für die Betroffenen wie auch die Bildungsträger manche Vorteile enthält.

Das Durchsetzen solcher Ideen ist eine politische Aufgabe. Und da befinden wir uns bereits wieder in einem anderen Feld.

Nach Aussage der jetzigen Bundesregierung gehören zu den wichtigsten derzeit erforderlichen Zukunftsinvestitionen die Aufwendungen für die berufliche Eingliederung junger Menschen. Darin sind die Benachteiligten ausdrücklich eingeschlossen, und Europa fordert die Mitgliedsstaaten auf, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung zu schaffen. Hoffen wir, dass diesen Einlassungen auch die nötigen Unterstützungen folgen.

Wir, die wir heute alle aus unterschiedlichen professionellen Sichtweisen Wege zu diesen hohen Zielen aufweisen, tun dies zu Ehren von Dr. Thiel. Er hat diese Ziele ein Berufsleben lang verfolgt und manchen Weg geebnet, auf dem wir hoffentlich erfolgreich weitergehen können. Dafür sind wir ihm unseren Dank schuldig.

Wolfgang Schlegel

Zukunftsstrategien für die Benachteiligtenförderung

Wenn heute über Zukunftsstrategien für die Benachteiligtenförderung gesprochen wird, dann taucht in der Diskussion unweigerlich das Schlagwort „Neue Förderstruktur" oder auch „Förderung aus einem Guss" auf.

Unter dieser Bezeichnung führen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Bundesanstalt für Arbeit seit mehr als zwei Jahren ein bundesweites Modellprogramm durch, das die Benachteiligtenförderung weiterentwickeln und fit für die Herausforderungen der nächsten Jahre machen soll. 24 Arbeitsämter erproben im Rahmen dieses Modellversuchs gemeinsam mit einer großen Zahl von Bildungsträgern neue Konzepte in der vorberuflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher, die ein flexibleres und damit besseres Eingehen auf deren individuellen Förderbedarf ermöglichen sollen. INBAS ist mit der Prozessbegleitung dieses Programms beauftragt.

Bevor ich näher auf dieses Programm und seine Ergebnisse eingehe, lassen Sie mich zunächst noch einen kurzen Blick in die Vergangenheit werfen und die Vorgeschichte dieses Programms darstellen und die Gründe erläutern, die BA und BMBF zu dieser Initiative veranlasst haben.

Strukturelle Mängel im traditionellen Konzept der Benachteiligtenförderung

Bei allen Erfolgen, die die Benachteiligtenförderung ohne jeden Zweifel aufzuweisen hat, gibt es auch einige strukturelle Probleme, die im Zuge ihrer raschen Ausweitung in den neunziger Jahren immer deutlicher hervorgetreten sind.

1. Die klassische Benachteiligtenförderung, die ihren Schwerpunkt in der außerbetrieblichen Ausbildung hatte, setzt zu spät an. Sie wird erst aktiv, wenn sozusagen das Kind in den Brunnen gefallen ist. Die Berufsvorbereitung war einerseits obligatorisch für eine Förderung im Rahmen von BüE[1] , andererseits wurde sie aber bildungspolitisch weitgehend vernachlässigt. Eine wirkliche Verzahnung war eher die Ausnahme als die Regel.
2. Trotz aller sozialpädagogischen Orientierung hat die klassische Benachteiligtenförderung eine klare Maßnahmenstruktur, die nicht auf den individuellen Förderbedarf der einzelnen Jugendlichen ausgerichtet ist. Das heißt, manche Jugendliche werden länger gefördert als dies notwendig ist (wobei sich die Frage stellt, ob das dann noch als Förderung zu bezeichnen ist), für andere hingegen ist der einheitliche Förderrahmen zu eng. Und wieder andere kommen erst gar nicht in den Genuss der Förderung, weil die Plätze zum Teil schon von Jugendlichen besetzt sind, die diese Förderung eigentlich nicht oder nicht mehr bräuchten.
3. Die Finanzierungsmodalitäten der Benachteiligtenförderung haben objektiv diejenigen Träger benachteiligt, die in Bezug auf eine möglichst frühe Integration der Jugendlichen ins Regelsystem der beruflichen Bildung besonders erfolgreich waren.
4. Gleichzeitig haben sich immer mehr unterschiedliche Maßnahmenformen entwickelt, die von den drei großen institutionellen Trägern (Bundesanstalt, Berufsschulen und Jugendhilfe) parallel und häufig ohne ausreichende lokale Koordination angeboten wurden. Das Wort vom „Maßnahmendschungel" wurde in diesem Zusammenhang zu einem häufig gebrauchten Schlagwort.
5. Als Konsequenz dieser Entwicklung konnten manche Jugendliche die Benachteiligtenförderung nicht als „Sprungbrett" ins Regelsystem nutzen, sondern haben – um ein anderes gängiges Schlagwort zu gebrauchen – eine „Maßnahmenkarriere" absolviert, die zum Teil fünf Jahre und länger dauern konnte, ohne zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen.
6. Verbunden mit dieser immer längeren Verweildauer im Maßnahmensystem war eine zunehmende Abkoppelung von der betrieblichen Realität, die den Übergang an der so genannten zweiten Schwelle zusätzlich erschwerte.

Ich möchte betonen, dass ich hier von Tendenzen spreche, die keineswegs bei allen Trägern gleichermaßen zu beobachten waren. Ich möchte auch betonen, dass es nicht darum geht, einzelne Akteure oder Träger zu kritisieren. Vielmehr sind dies Schwachpunkte und Gefahren des Fördersystems insgesamt, die auch damit zu tun haben, dass dieser Förderansatz der Benachteiligtenförderung so erfolgreich war und solche Dimensionen annahmen.

Es ist das Verdienst der Verantwortlichen in BMBF, BMA und BA, dass sie diese Gefahren rechtzeitig erkannt und gemeinsam schon vor mehreren Jahren notwendige Reformschritte eingeleitet haben.

Ein erster wichtiger Schritt war die stärkere Fokussierung auf die Berufsvorbereitung, die beginnend mit dem Runderlass 42/96 und in

1) Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen

der Folge dann durch die Modellversuchsreihe INKA (Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung) konzeptionell vorangetrieben und parallel bildungspolitisch zu einem festen Bestandteil des Berufsbildungssystems aufgewertet wurde. Die Bedeutung dieser Modellversuchsreihe lag dabei nicht nur in den vielfältigen konzeptionellen Weiterentwicklungen und Neuerungen, sondern in erster Linie darin, dass sie einen Paradigmenwechsel einleitete. Damit wurde eine Schwerpunktverlagerung der Benachteiligtenförderung hin zur Berufsausbildungsvorbereitung begonnen und ein bildungspolitisches Signal gesetzt. Die Benachteiligtenförderung sollte ihre Aufgabe wieder stärker darin sehen, den Jugendlichen den Weg für einen (Wieder-) Einstieg in das Regelsystem der beruflichen Bildung zu ebnen, und nicht darin, ein Ersatzsystem zu etablieren.

Die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" (www.neuefoerderstruktur.de), die ich hier kurz vorstellen möchte, hat sich in diesem Kontext und aufbauend auf den Erfahrungen und Ergebnissen der ebenfalls von INBAS koordinierten Modellversuchsreihe INKA entwickelt. Das Projekt hat zum Ziel, Wege aufzuzeigen, die Benachteiligtenförderung insgesamt effektiver und effizienter zu machen – und zwar im Sinne der Jugendlichen und der Steuer- bzw. Beitragszahler/innen. Die wesentlichen konzeptionellen Eckpunkte sind:

1. Die klassische Maßnahmenstruktur wird aufgebrochen zugunsten eines Angebotes, das flexibleres Eingehen auf den Einzelnen und individuelle Förderung erlaubt.
2. Der Schwerpunkt der Förderung wird vorverlegt auf den Bereich der Berufausbildungssvorbereitung.
3. Ein jederzeitiger Wechsel in eine betriebliche Ausbildung wird nicht nur ermöglicht, sondern systematisch gefördert, ohne dass den dabei erfolgreichen Trägern ein finanzieller Schaden entsteht.
4. Statt eines Maßnahmendschungels gibt es eine einheitliche Maßnahme für alle, aber mit einem hohen Grad an innerer Differenzierung.
5. Die innere Differenzierung wird vorbereitet durch eine Kompetenzfeststellung zu Beginn, die die Grundlage für ein am individuellen Bedarf orientiertes Förderangebot ist.
6. Dieses Förderangebot gliedert sich in Lehr- und Lernsequenzen, die teilweise als Qualifizierungsbausteine zertifiziert und auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden können.
7. Die Umsetzung erfolgt im Rahmen eines lokalen bzw. regionalen Netzwerkes von Akteuren, das auch begleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote gewährleistet.

Die nachfolgenden Schaubilder beschreiben den Aufbau, die Funktionsweise sowie die Akteure und Strukturen der Modellversuchsreihe:

Auch wenn die Modellversuche noch längst nicht abgeschlossen sind, liegen doch schon Ergebnisse zum Verbleib der ersten Abgängergruppen vor, die hier kurz vorgestellt werden sollen. Die nachfolgende Abbildung 3 vergleicht die Verbleibsdaten von Absolvent/innen berufsvorbereitender Maßnahmen (BBE und G-Lehrgänge) der Bundesanstalt insgesamt (laut Berufsbildungsbericht 2003) mit denen der Teilnehmer/innen der Modellversuchsreihe INKA II und der Neuen Förderstruktur.

Abgesehen von dem insgesamt deutlich höheren Übergang in Ausbildung ist bei den Ergebnissen der Neuen Förderstruktur bemerkenswert, dass dabei – wie die folgende Abbildung 4 zeigt – die Übergänge in betriebliche Ausbildung überwiegen. Da die Zahlen des Berufsbildungsberichtes nicht zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung differenzieren, ist ein direkter Vergleich mit den berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA insgesamt nicht möglich.

Diese Zahlen bestätigen m. E., dass die Neue Förderstruktur den richtigen Weg weist. Trotz einer durchschnittlich kürzeren Verweildauer in der Maßnahme gelingt es, einen deutlich größeren Anteil von Teilnehmer/innen in eine Ausbildung zu bringen, wobei vermutlich der Anteil an betrieblicher Ausbildung höher ist als bei normalen Maßnahmen, obwohl dies mangels Vergleichsdaten nicht belegt werden kann. Mit einem vergleichbaren Aufwand an Geld können also insgesamt mehr Jugendliche erreicht werden – aufgrund der kürzeren individuellen Verweildauer – und dennoch besser gefördert werden.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die Gremien der Bundesanstalt für Arbeit derzeit die Überführung dieses Modellkonzeptes in ein neues Fachkonzept für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen diskutieren. Allerdings wäre es naiv anzunehmen, eine solche Umsetzung könne 1:1 erfolgen. Vielmehr werden dabei neben den fachlichen Erkenntnissen, die das Programm liefert, auch die aktuelle Geschäftspolitik und wirtschaftliche Zwänge eine Rolle spielen.

Lassen Sie mich deshalb mit einem Appell an die hier versammelte Fachöffentlichkeit schließen, die Umsetzung dieses Modellkonzepts in die Regelangebote der Bundesanastalt kritisch und konstruktiv zu begleiten und dafür Sorge zu tragen, dass die Benachteiligtenförderung,

Modell Angebotsstruktur

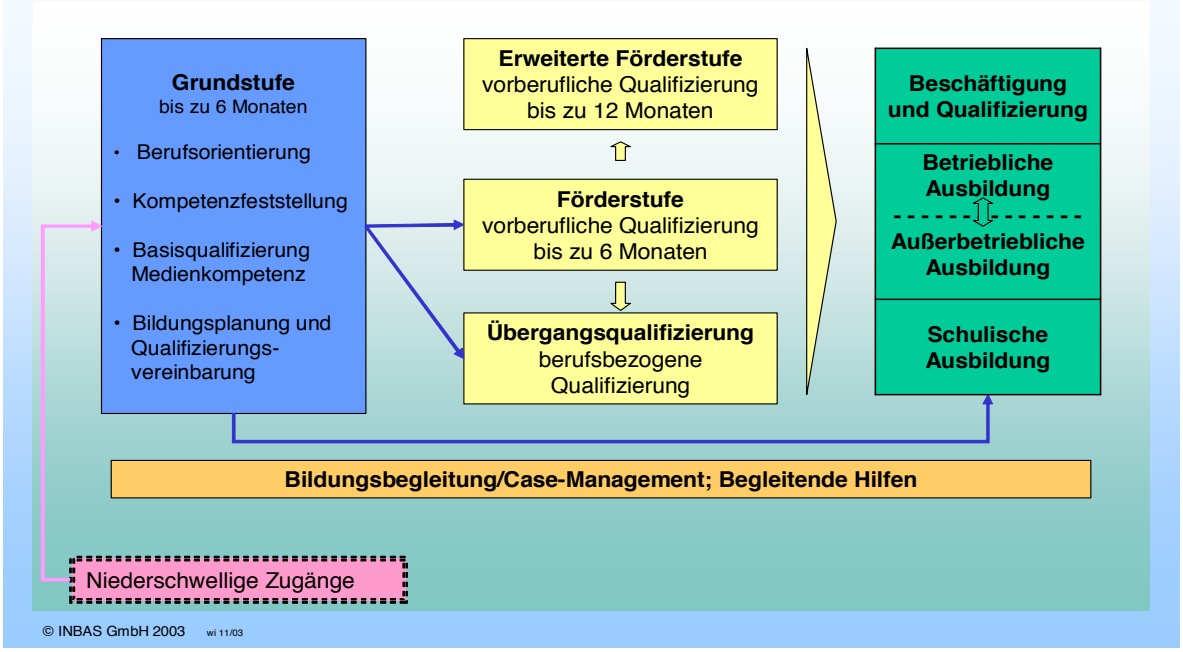


Abbildung 1: Angebotsstruktur

Akteure und Struktur

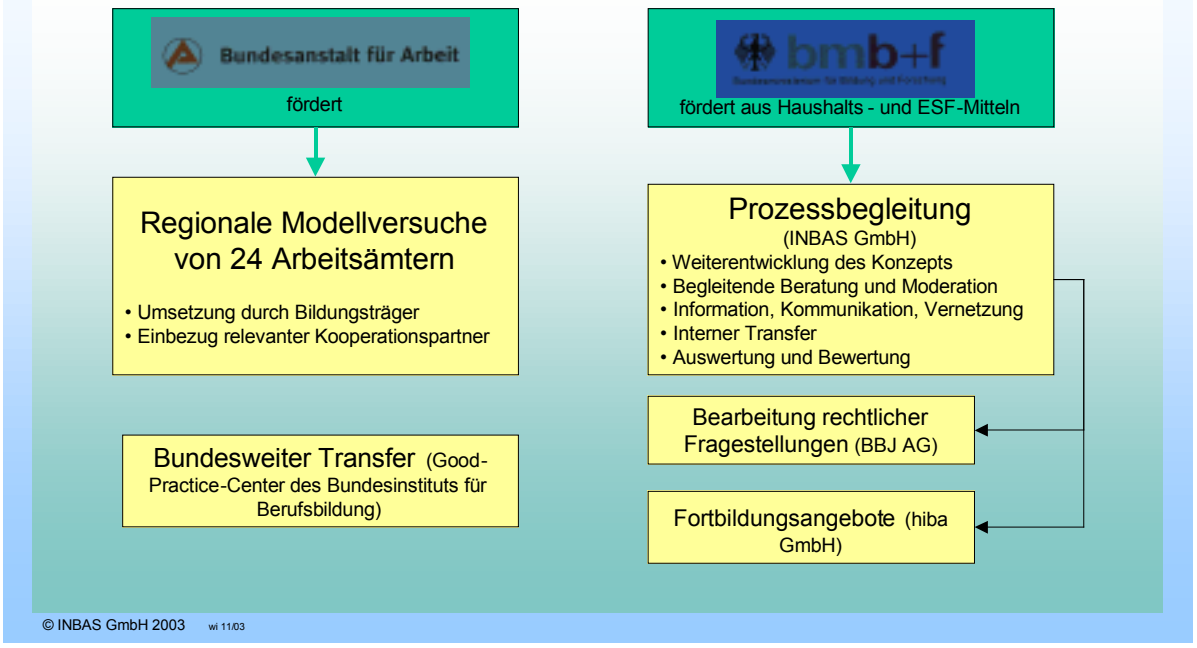


Abbildung 2: Akteure und Struktur

Verbleibsdaten 2002/2003 im Vergleich

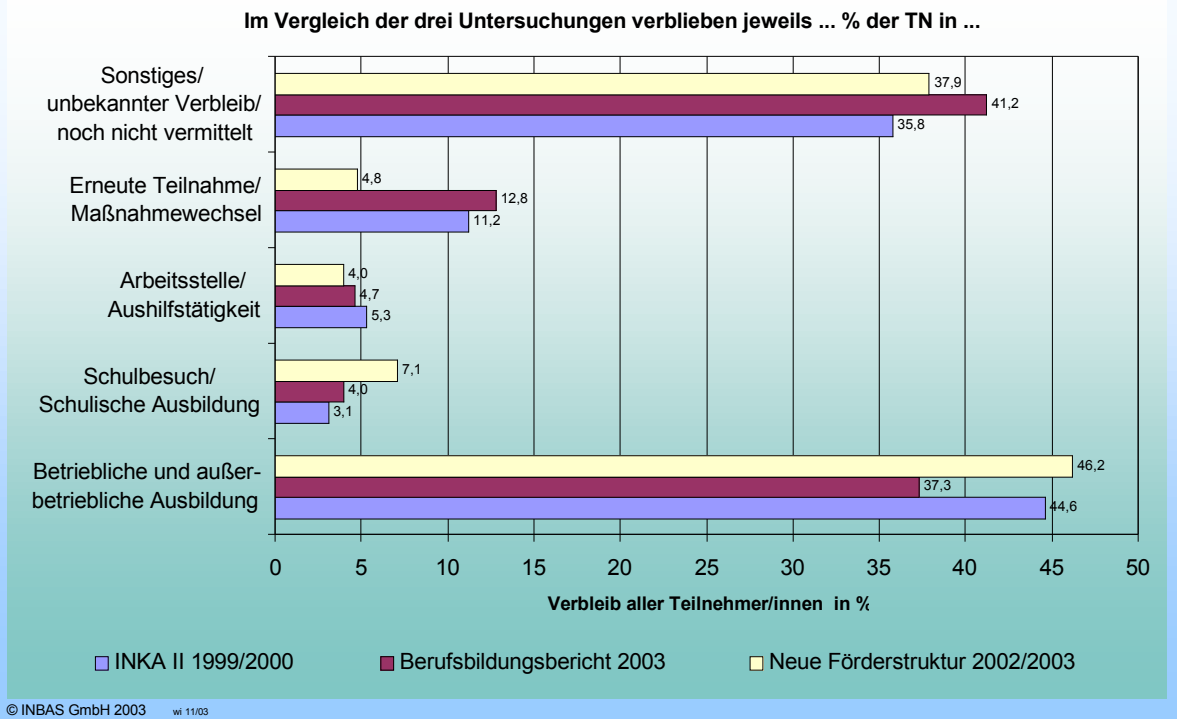


Abbildung 3: Verbleib im Vergleich

Verbleib der Teilnehmer/innen im Modellversuchsjahr 2002/2003

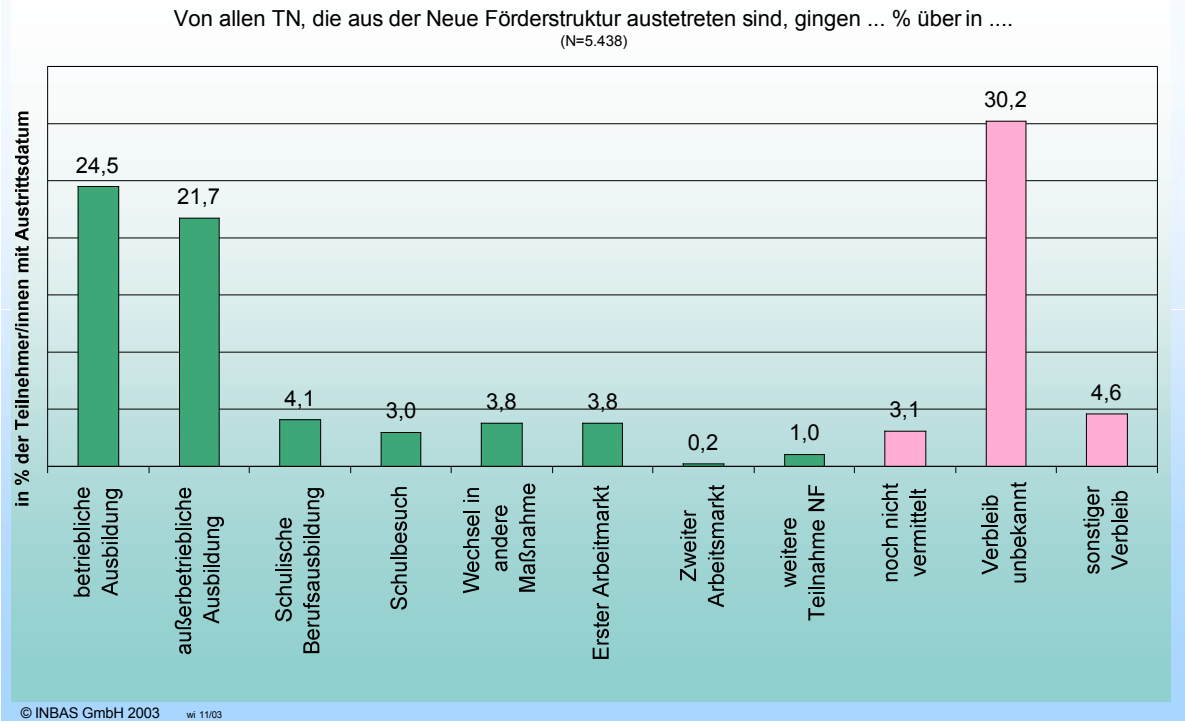


Abbildung 4: Verbleib aller Teilnehmer/innen

an deren Gestaltung wir alle in den letzten Jahren an unterschiedlichen Stellen mitgewirkt haben, so weiterentwickelt wird, dass sie auch in Zukunft ihre wichtigste Aufgabe erfüllen kann: benachteiligten Jugendlichen die Hilfestellungen zu geben, die sie brauchen, um aus eigener Kraft den Übergang von der Schule in den Beruf zu bewältigen – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Ausblick: Gestaltungspotential für die BNF – Schlussstatements der Teilnehmer/innen

Dr. Hans Dietrich, IAB Nürnberg

Zwei Aspekte erscheinen mir in der Diskussion zentral: die Defizite des Schulsystems und dessen Auswirkungen auf das Übergangssystem, sowie das Unterangebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung.

Die steigenden Zahlen von Schulabgängern ohne Abschluss verdeutlichen ein an Bedeutung gewinnendes Problem der allgemein bildenden Schulen. Die Schule von heute sieht sich mit anderen Herausforderungen konfrontiert, als die vor zwanzig Jahren; Zuwanderung und bildungsferne Gruppen beschreiben einen Teil der Problemlage. Versäumnisse in der Schule belasten in wachsendem Umfang auch die Arbeitsmarktpolitik, und sind hier – falls überhaupt – nur mit hohem, auch finanziellen, Aufwand zu kompensieren.

Das duale System der Berufsausbildung ist nach wie vor sehr leistungsfähig und ermöglicht erfolgreiche Übergänge in Beschäftigung. Aber das duale System erfüllt diese Funktion immer weniger flächendeckend. Hierzu ist eine differenzierte Ursachenanalyse nötig. Durchaus teure außerbetriebliche Ausbildungsangebote tragen zu einer gewissen Entlastung am Ausbildungsmarkt bei, verweisen jedoch auf die Notwendigkeit, grundsätzlich über eine Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung im Kontext der beruflichen Bildung insgesamt nachzudenken.

Werner Sondermann, Kolping-Bildungswerk Paderborn e.V.

Ich will versuchen, nach dem, was ich hier auf dem Symposium an Hinweisen und Fragen an die Träger aufgenommen habe, noch einmal in die Diskussion einzusteigen. Die Bereitschaft der Träger, sich in die Netzwerke zu begeben, wird allgemein unterschätzt. Unter den Trägern ist der Wunsch groß, auch im Bereich der Benachteiligtenförderung neue Methoden, neue Netzwerke und neue Partnerschaften auszuprobieren. Dies sollte eine wichtige Erkenntnis sein.

Ich glaube auch, dass Trägerverbünde bereit sind, auf die neuen, hier benannten Anforderungen, sehr schnell einzusteigen. Das Zauberwort in diesem Zusammenhang heißt Planungssicherheit, die uns als Trägern oft fehlt. Wir sind im Augenblick in einer Situation, in der wir von der Hand in den Mund leben, wir wissen nicht, wie lange wir überhaupt in diesem Feld aktiv sein können. Dies ist nach meiner Meinung eine wichtige Botschaft, wenn wir ernst nehmen, was Benachteiligtenförderung oder Benachteiligtenbegleitung zukünftig eigentlich bedeuten soll.

Die Frage der Umsetzung der hier aufgestellten Forderungen stellt sich in besonderer Weise, wenn sie in der Praxis bestehen müssen, eine Tatsache, die bei der Konzeption der neuen Förderstruktur zeitweise ausgeblendet war. Mir scheint es absolut notwendig, in dieser Phase des Umbruchs der Benachteiligtenförderung im Gespräch zu bleiben, um Zielgruppen, Methoden und Möglichkeiten richtig zu verstehen.

Auf den ersten Blick erscheint das Auflösen von Maßnahmesituationen für einen Träger problematisch. Schafft man aber Rahmenbedingungen, die die oben erwähnte Planungssicherheit ermöglichen, so wird die Orientierung auf den Jugendlichen noch verstärkt, Seiteneinstiege werden forciert und die so genannten Klebeeffekte verhindert. Die im neuen Förderkonzept aufgezeigten Rahmenbedingungen stellen solche Vorgänge in Frage. Als Beispiel sei hier die Finanzierungsdauer angefügt. Neun statt zwölf Monate Laufzeit verhindern nicht nur diese Seiteneinstiege, sondern verhindern auch einen sinnvollen, durchgehenden Personaleinsatz.

Hier teile ich die Auffassung von Herrn Dietrich, dass auch die Möglichkeit genutzt werden muss, die Jugendlichen möglichst schnell in einen Ablösungs- und so in den Integrationsprozess zu bringen. Die Aussagen von Herrn Schlegel, die Jugendlichen bei solchen Entscheidungen partizipieren zu lassen, teile ich. Solche Effekte werden immer dann verstärkt, wenn Flexibilisierung und Finanzierungssicherheit gegeben ist.

Rainer Gaag, Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. (CJD)

Nach den mir zugänglichen Daten haben wir in den letzten zehn Jahren immer schlechtere Übergangsquoten von der Hauptschule in die Berufsausbildung. Dabei halte ich es für problematisch, einen rein zahlenmäßigen Vergleich zu machen. Wenn man sich den Übergang genauer anschauen möchte, muss man hier Biografien von größeren Kohorten von Jugendlichen verfolgen, wie sie verlaufen und welche Brüche und Schleifen es gibt. Dann lässt sich auch qualitativ exakter die Wirkung und der Erfolg benennen, als pauschal die Maßnahmen negativ zu bewerten.

Ich will nur eine Zahl nennen: Wir hatten 1993 im Berufsvorbereitungsjahr, im Berufsgrundbildungsjahr, in den Berufsfachschulen und in

der SGB III geförderten Berufsvorbereitung einen Bestand von etwas über 424.000 Jugendlichen. Im Jahr 2002 haben wir in denselben Bereichen über 681.000 Jugendliche. Auch wegen der Vergleichbarkeit ist dabei nicht die Zahl der Jugendlichen mitgerechnet, die im Sofortprogramm waren. Nicht mitgerechnet sind auch die, die im Bereich der Jugendhilfe gefördert werden. Und deshalb müssen wir uns dringend davon verabschieden, nur das klassische duale System im Blick zu haben, wenn wir von beruflicher Bildung sprechen. Das Berufsbildungssystem erstreckt sich auf mehrere Lernorte und Förderformen. Berufliche Bildung findet statt in Schulen, in Betrieben, in überbetrieblichen und außerbetrieblichen Einrichtungen. Keineswegs handelt es sich dabei um temporäre Erscheinungen, sondern um strukturelle Entwicklungen.

Warum soll es nicht möglich sein, allen Jugendlichen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden können, weil sie aus schulischen oder persönlichen Gründen dafür nicht in Frage kommen, oder weil die Plätze nicht in ausreichender Zahl angeboten werden, eine Perspektive zu bieten? Eine solche Perspektive könnte so gestaltet werden, dass alle Jugendlichen nach Beendigung der allgemein bildenden Schule in Ausbildung kommen, betrieblich, schulisch, außerbetrieblich oder in einer kombinierten Form, wo sie dann zu dem individuell höchstmöglichen Abschluss geführt würden. Allerdings ist wichtig, dass wir auch das sehen, was sich vorher in der Schulkarriere dieser Jugendlichen abspielte. Hier stoßen wir dann auf das Problem der getrennten Systeme, nämlich Schule und Jugendhilfe. Dass dies aufgebrochen werden muss, ist gestern und heute mehr als deutlich geworden. Dankbar bin ich Herrn Braun, der in seinem Beitrag darauf hingewiesen hat, dass die hier diskutierten Probleme auch etwas damit zu tun haben, dass unser Bildungsideal starr zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung trennt.

Prof. Dr. Ruth Enggruber, FHS Düsseldorf

Ich möchte die Praktiker bitten, sowohl ihre guten pädagogischen Ansätze als auch die individuellen Bildungsverläufe der Jugendlichen genauer und systematischer zu dokumentieren. Nur wenn es gelingt, gute Beispiele pädagogischer Praxis, die in den Bildungseinrichtungen entwickelt werden, in die Fläche zu bringen, kann die Qualität in der Benachteiligtenförderung langfristig gesichert werden. Außerdem sind wir alle gefordert, die Erfolge unserer Bildungsbemühungen nachzuweisen, indem wir die Bildungswege der einzelnen Jugendlichen ausweisen. So ist es aus meiner Sicht dauerhaft nicht tragbar, dass wir in fast allen Statistiken den hohen Anteil von 30 Prozent oder sogar mehr für einen unbekannten Verbleib haben. Auch in den Daten von Wolfgang Schlegel zur Entwicklung der „Neuen Förderstruktur" war wiederum bei 30 Prozent der Jugendlichen der Verbleib unbekannt.

Dann möchte ich die Bildungspraxis bitten, ihre aus der multiprofessionellen Teamarbeit gewonnenen Erfahrungen und guten Ansätze vor Ort in die Diskussions- und Entwicklungsprozesse einzubringen, die zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule geführt werden. Denn aus meiner Sicht lassen sich aus diesen Erfahrungen bedeutsame Anregungen z. B. für die offene Ganztagsschule gewinnen. Dies gilt gleichermaßen für die Förderung benachteiligter Jugendlicher in Betrieben. Hier stimme ich mit Roland Matzdorf überein, dass es dringend notwendig ist, die Betriebe wieder mehr von ihrer Verantwortung für die Berufsausbildung und die Jugendlichen zu überzeugen. Gute professionelle Vorschläge zur Zusammenarbeit mit dem Personal aus Bildungseinrichtungen könnten sicherlich die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe unterstützen.

Und ich möchte nochmals den Vorschlag von Gero Kerig aufnehmen: Wenn es gelingen würde, die beiden von mir zuerst genannten Aspekte zu realisieren, könnte damit ein bedeutsamer Beitrag dazu geleistet werden, die Benachteiligtenförderung nicht mehr länger als kompensatorischen, sondern als komplementären Ansatz im Rahmen eines Gesamtsystems beruflicher Bildung zu verstehen. Dieses neue Berufsbildungssystem könnte bereits in allgemein bildenden Schulen ansetzen, in welcher Klasse dies beginnen könnte, ist noch zu überlegen.

Dr. Gero Kerig, IB

Mein erstes und wichtigstes Anliegen ist das Gewinnen der Sozialpartner für das modulare System, wie in meinem Beitrag dargestellt. Horizontale und vertikale Durchlässigkeit, angefangen in der Schule, sind die wesentlichsten Merkmale des modularen Systems.

Mein zweites Anliegen ist es, die Jugendämter aufzuwecken und Förder- und Entwicklungspläne zusammenzubringen, und so für den Jugendlichen ein einheitliches Entwicklungskonzept aufzubauen. Drittens müssen die Netzwerke enger geknüpft, also Barrieren zwischen Schule und Betrieb sowie Jugendhilfe usw. abgerissen werden.

Und noch ein methodischer Hinweis: Wenn Themen nach dem Motto „Weniger ist mehr" begrenzt werden, kann das den Dschungel lichten und so die Überzeugungskräfte unserer Anliegen und Argumente für die politische Durchsetzung stärken.

Paul Fülbier, BAG JAW

Wichtig ist mir, dass auf der Basis von Planungssicherheit für die Träger die Betriebsnähe ausgebaut wird.

In das neue Förderkonzept „Förderung aus einem Guss“ müssen auch die niedrigschwelligen Angebote einbezogen werden. Hier denke ich insbesondere an die Verbindung mit der Benachteiligtenförderung und Konzepten des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres etc.

Wenn es zu einem neuen System einer output-orientierten Steuerung in der Benachteiligtenförderung kommen soll, dann müssen auch Qualitätsstandards formuliert werden. Wir müssen über die output-orientierte Steuerung zu einer neuen Qualitätsdebatte kommen, weg vom Preiswettbewerb, der zurzeit vorherrscht.

Elisabeth Buschsieweke

Im bildungspolitischen Bereich hat für mich die Fortbildung der Mitarbeiter/innen erste Priorität, das gilt sowohl für die Trägermitarbeiter/innen als auch für die Lehrer/innen der Berufsschulen.

Wenn „Förderung aus einem Guss”, so wie Wolfgang Schlegel das vorgestellt hat, wirklich gelingen soll, muss in der Mitarbeiterfortbildung das neue Denken, die neue Förderphilosophie, geschult werden. Dass der Jugendliche mit seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt steht und sich die Förderung an ihm ausrichtet, ist nicht neu. Neu ist die geforderte Kohärenz, die veränderte Struktur – nicht mehr Gruppenförderung, sondern Individualisierung. Das gilt es vorzubereiten und zu beschulen.

Staatliche Schule und Trägerverbünde müssen die gemeinsame Arbeit zulassen und weiter fördern, damit das vorhandene Know-how der Trägermitarbeiter/innen erhalten werden kann, das sie sich über zwanzig Jahre lang erarbeitet haben.

Für mich ist ein großes Anliegen, die Erfahrungen aus Modellversuchen und deren Wirksamkeit publik zu machen. In Gütersloh z. B. läuft ein Modellversuch Schulwerk, in dem schulmüde Jugendliche in Kooperation mit der Schule für verhaltensauffällige Jugendliche gefördert werden.

Wichtig ist für mich, die Kooperation mit Betrieben weiter zu stärken, runde Tische einzurichten, um den Weg für die frühzeitige Vermittlung von Jugendlichen in einen Betrieb zu ebnen. Die betriebliche Ausbildung wird für benachteiligte Jugendlichen nur dann ein Erfolgserlebnis, wenn die Ausbilder/innen in den Betrieben auf ihre Aufgabe vorbereitet sind.

Als Kreistagsmitglied ist mir sehr bewusst, dass die Kreise verantwortlich für Jugendhilfe und kreiseigenen Berufsschulen sind. Hier gilt es, die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe weiter voranzutreiben und zu gestalten. Hier können vor Ort in der Verantwortung der Kreise runde Tische zwischen Jugendhilfe, Schulen, Berufsschulen und Trägern die Grundlage für die Konsortien eingerichtet werden, damit „Förderung aus einem Guss” nicht nur ein Thema in der Bildungspolitik bleibt. Hier kann Kommunalpolitik gestaltend mitwirken zum Wohle der Jugendlichen.

Peter Braun, U.-Abteilungsleiter BMBF a.D.

Sie wollen ja Ratschläge für die Arbeit vor Ort haben. Da, glaube ich, hilft es nicht weiter, wenn man sagt, man muss an der Schule ansetzen, so richtig das ist. Mein Rat für Diskussionen vor Ort wäre ganz einfach unter Bezug auf Herrn Schlegel: Was zählt, ist, ob sich alle Beteiligten auf die neue Förderstruktur und den damit einhergehenden den Paradigmenwechsel einlassen. Und wenn ja – es bleibt ja auch gar nichts anderes übrig –, dann sollten wir uns all die neue Philosophie auch ganz zu eigen machen.

Dr. Hans-Joachim Petzold

Wie in meinem Referat schon gesagt – ich halte die Weiterentwicklung der Lernortfrage für ganz entscheidend. Allerdings nicht so ideologisiert, wie wir dies in der Vergangenheit zu oft getan haben, in einer künstlichen Gegenüberstellung von betrieblichem Lernort und Schule, Schule gegen den außerbetrieblichen Lernort usw. Speziell haben wir uns in der letzten Reformdekade nicht auf das vorgelagerte System, die allgemein bildende Schule eingelassen. Uns war zwar klar, dass hier viele Ursachen für den „Reparaturbetrieb“ Benachteiligtenprogramm liegen. Aber wir sind davon ausgegangen, das wir es schon schaffen, die negativen Schulkarrieren ab- und umzubauen.

Aus jetziger Sicht meine ich jedoch, dass an einer strukturellen Schulreform kein Weg mehr vorbeiführt, sie ist der Ausgangspunkt für eine neue Reforminitiative zum Abbau der „Benachteiligtenproduktion“.

Mein zweiter Punkt ist die Forderung nach mehr empirischer Forschung, nach Evaluation. Was passiert eigentlich mit der betrieblichen beruflichen Bildung, was verändert sich da quantitativ und qualitativ? Solche Fragen müssen fundiert diskutiert werden. Wenn wir mehr über die betriebliche Ausbildung wüssten, könnten wir auch passfähigere Schlüsse für die Lernortkombination ziehen.

Und es muss auf allen Seiten wieder mehr Ehrlichkeit in Bezug auf Zielgruppenerreichung und Erfolge einkehren: Mitte der 80er Jahre hatte das Benachteiligtenprogramm die harten Gruppen benachteiligter junger Menschen im Blickfeld der Projekte. Diese Zielgruppen fallen

gegenwärtig durch alle Förderangebote. Wenn nur noch Maßnahmen gefördert werden, bei denen schon im Vorfeld 70 Prozent Integrationserfolg gefordert werden, führt dies unweigerlich dazu, dass die am stärksten belasteten jungen Menschen aus den Maßnahmen verdrängt werden. Das kann nicht Sinn von Integrationsförderung sein.

Dr. Wolfgang Schlegel, INBAS Brüssel

Ein Punkt liegt mir besonders am Herzen: Es gibt ja nicht nur in Deutschland, sondern auch auf EU-Ebene eine intensive Diskussion zum Thema lebenslanges Lernen. Wir sollten versuchen, das mit der Diskussion in der Benachteiligtenförderung zu verknüpfen. Der Gedanke klang schon bei Gero Kerig an, auch schon bei Roland Matzdorf. Wie kann man ein Gesamtsystem entwickeln, das es zu jeder Lebensphase ermöglicht, sich Qualifikationen anzueignen bzw. Qualifikationen, die man sich im Arbeitsprozess oder durch selbst lernen oder wie auch immer aneignet, zertifizieren und anerkennen zu lassen? Ein solches System wäre ein enormer Fortschritt gerade für die benachteiligten Zielgruppen und gerade für die 15 Prozent ohne Berufsabschluss, die Alexander Reinberg uns gestern so deutlich ins Bewusstsein gerufen hat. Denn auch wenn wir noch so tolle Konzepte entwickeln und die neue Förderstruktur noch besser machen, als sie eh schon ist, werden wir es nie schaffen, diese 15 Prozent auf, sagen wir, ein oder zwei Prozent zu drücken. Vielleicht schaffen wir es, von 15 auf 10 Prozent herunterzukommen, das wäre ein gigantischer Erfolg. Dennoch müssen die restlichen 10 Prozent im Laufe der dreißig, vierzig Jahre, die sie irgendwo am Arbeitsmarkt sein werden, auch noch Möglichkeiten haben, ein anerkanntes Zertifikat zu erwerben. Und zwar ohne, dass sie in irgendeine Form von dreijähriger Benachteiligtenausbildung zurück müssen, denn das wird nicht funktionieren.

Per-Marcel Ketter, Heidelberger Institut Beruf und Arbeit hiba Gmbh

(1) Eine Bildungsoffensive ist notwendig, um mehr Jugendliche für eine berufliche Bildung zu erreichen. Die Zahlen, die zur demografischen Entwicklung, den zukünftigen Bildungsanforderungen und der Entwicklung des Arbeitskräftepotenzials vorgestellt wurden, zeigen sehr deutlich, dass heute alles daran gesetzt werden muss, um eben jene Zielgruppen für berufliche Bildung zu erreichen, die bisher außen vor bleiben. Der Arbeitsmarkt im Jahr 2015 braucht prozentual mehr qualifizierte Fachkräfte und weniger „nicht-formal Qualifizierte". Damit diese zur Verfügung stehen, müssen wir heute in die Berufsausbildung investieren. Ziel muss es dabei sein, Integrationskonzepte so weiterzuentwickeln, dass deutlich mehr bildungsferne Jugendliche erreicht werden als dies in den vergangenen Jahren gelungen ist.

(2) Einer der zentralen Faktoren, der die Qualität der Förderangebote beeinflusst, ist kompetentes Ausbildungs- und Förderpersonal. Verfügt das eingesetzte Personal über die entsprechenden Kompetenzen, dann können die Jugendlichen für eine Berufsausbildung motiviert, sie in ihren persönlichen Belangen stabilisiert und ihnen damit das Lernen ermöglicht werden. Dann bestehen gute Chancen, dass auch Jugendliche mit besonderem Förderbedarf eine Berufsausbildung erfolgreich bewältigen können.

Insbesondere aufgrund der gegenwärtigen Veränderungsprozesse in der Integrationsförderung steigt der Fortbildungsbedarf deutlich an. Aus der Wirtschaft wissen wir, dass Veränderungsprozesse nur gelingen können, wenn sie parallel von einem Kompetenzaufbau beim beteiligten Personal begleitet werden. Die Kosten gescheiterter Veränderungen sind ungleich höher als eine Investition in eine professionelle Personalentwicklung. Deshalb müssen unbedingt die Kompetenzen auch auf der Ebene des eingesetzten Personals in der Integrationsförderung gefördert werden.

Roland Matzdorf, MWA (NRW)

Mein Anliegen ist es, dass wir alle Jugendlichen brauchen, und wir brauchen möglichst viele Betriebe in der Berufsausbildung.

Deshalb lautet meine erste Forderung: Gehen wir mit Trägern und Betrieben in die Schulen und verändern auch das System Schule. Es wird nicht anders gehen, und es ist auch richtig. Schule darf nicht als Lernort ausgegrenzt werden, sondern muss mit hinein geholt werden. Und dazu braucht man das Know-how der Träger und die Erfahrungswelt der Betriebe. Dann kommen auch die unterschiedlichen Kompetenzen der benachteiligten Jugendlichen zur Geltung. Und hier sind sie den anderen auch durchaus zum Teil nicht nur ebenbürtig, sondern überlegen.

Zweite Forderung: Machen wir aus dem vorhandenen Maßnahmendschungel, von dem auch viele profitieren, ein anerkanntes, flexibles, mit realistischen Qualitätsstandards versehenes System, das tatsächlich die Flexibilität zulässt, die Wolfgang Schlegel hier postulierte. Dieses System muss dann auch deutlich machen, dass man sich einem Controlling und Qualitätsstandard zu vernünftigen Preisen unterzieht. Diese können ja festgelegt sein. Und dann messen wir uns an der Qualität und nicht

am Preis der Benachteiligtenförderung.

Auch hier brauchen wir Betriebe und Träger, die zusammenarbeiten. Denn dies ist keine Aufgabe nur von den Trägern, sondern immer auch eine Aufgabe vom beteiligten Ausbildungsbetrieb, der sich öffnen muss, sonst geht es nicht. Und so lautet meine dritte Forderung:

Das duale System der Berufsausbildung muss sich öffnen, erstens für Partnerschaften mit Trägern. Die Betriebe können Benachteiligtenförderung nicht alleine leisten, und wenn wir alle ausbildungsfähigen Betriebe einbeziehen wollen, geht das nur in Verbindung mit den Trägern, mit ihrer Kompetenz, mit ihrem Know-how. Zweitens muss sich das duale System nach unten öffnen. Das heißt, es muss Einstiege zulassen, die garantierte und zertifizierte Aufstiegs- und Weiterlernmöglichkeiten beinhalten. Es muss sich auch nach oben öffnen, denn wir müssen das Abstürzen von Qualifikationsprozessen nach einem Berufsabschluss verhindern und nicht erst irgendwann viel später mit Weiterbildung ansetzen. Das Weiterlernen muss prinzipiell direkt nach dem Berufsabschluss ansetzen, und da muss Offenheit bestehen für Ideen wie Bildungsbudgets und Bildungsgutscheine.

Armin Fink, BAG BBW

Ich möchte drei Empfehlungen für die Arbeit vor Ort aussprechen:

1. Fördert den individuellen Ansatz, d.h. baut auf Kompetenzfeststellung. Tragt diese Erfahrung auch in die Schule hinein. Einrichtungen der Benachteiligtenförderung haben vielfältige Möglichkeiten. Lasst es nicht bei der Kompetenzfeststellung bewenden, sondern fügt ihr auch die erforderlichen prozesshaften Elemente der Kompetenzentwicklung zu.
2. Wolfgang Schlegel hat es bereits angesprochen: Verzahnt in diesem Prozess Berufsvorbereitung und Ausbildung. Qualifizierungsbausteine ermöglichen eine gemeinsame Gestaltung dieser Elemente in einer Organisationseinheit. Versucht, auch die Berufsschule mit einzubeziehen. Dieser Lernort fehlt zurzeit noch in diesem Konzept. Ohne diese Einbindung liegt die Anerkennung von Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildung noch in ferner Zukunft.
3. Bildet strategische Kooperationen mit Betrieben. Hier kann ich nur das unterstützen, was Roland Matzdorf sagte. Sucht im Betrieb nicht nur die Praktikumsstätte, um Arbeitswelt zu simulieren, dies bleibt eine Laborsituation. Sucht ergänzend dazu Kooperationen mit Betrieben, die Auszubildende einstellen und verantwortlich in die betriebliche Leistungserbringung einbeziehen.

Zum Schluss ein Wunsch an die Gestalter in Anbetracht der Umsetzung des Modellversuches neuer Förderstrukturen: Wiederholt hierbei nicht die strukturellen Fehler, die Wolfgang Schlegel nannte, nämlich, dass verwaltungsorientierte Elemente das System gestalten. Verfolgt konsequent die individuelle Orientierung und Förderung, nur dann kann dieses System auch wirklich funktionieren.

Prof. Dr. Werner Wüstendörfer, Georg Simon Ohm-Fachhochschule Nürnberg

Für mich ist die große Frage, wie ein ressourcenorienter Ansatz (stärker) in den Schulen, vor allem in den Hauptschulen praktiziert werden kann. Dabei gilt, je früher, desto besser. Damit eng verbunden ist die Frage, wie „Schule" individualisiert werden kann. Für eine angemessene berufliche Orientierung würde dies Kompetenzfeststellung, Profiling, Casemanagement in enger Vernetzung mit den zuständigen Partnern bedeuten, also mit den Betrieben, der Arbeitsverwaltung und den Trägern der Jugendhilfe, so dass ein übergangsloses System möglich ist.

Mit Hilfe einer Modularisierung des Lernstoffes könnte eine aufeinander aufbauende Qualifizierung erreicht werden. „Lebenslange Lernen" bei den Jugendlichen müsste mehr angeregt und gefördert werden. Dabei ist die Schlüsselqualifikation „Lernen, wie man lernt" ein wichtiger Baustein. Die Informations- und Kommunikationstechnologien könnten dabei stärker genutzt werden, da bei nahezu allen Jugendlichen ein hohes Interesse daran besteht.

Einige Fragen möchte ich noch nennen, die bisher kaum angesprochen wurde: Wie wirkt sich die Globalisierung, insbesondere, wie wirkt sich der Zusammenschluss in Europa auf unsere Benachteiligtenförderung aus? Was bedeutet die Osterweiterung für die Benachteiligtenförderung, mit dem wahrscheinlichen Szenario, dass sehr viele Jugendliche aus Tschechien, Polen usw. bei uns eine Lebensperspektive finden wollen? Und wie wirken sich die europäische Jugendpolitik und die europäischen Beschäftigungsmaßnahmen auf das deutsche System der Benachteiligtenförderung aus. Diese Themen sind bisher zu wenig diskutiert.

Dr. Alexander Reinberg, IAB Nürnberg

Ich denke, die Zukunft der Benachteiligtenförderung muss stärker als bisher in eine allgemeine bildungspolitische Diskussion eingebettet werden. In diesem Zusammenhang ist entscheidend, dass wir uns über die Definition der Ziele dessen, was Benachteiligtenförderung eigentlich bewirken soll, mehr Klarheit

verschaffen.

Ziel von Bildungsprozessen ist die Vermittlung von Kompetenzen und gegebenenfalls der Ausgleich von Defiziten. Wenn es gelingt, Jugendlichen, die bisher durch sämtliche Maschen unseres Bildungssystems gefallen sind, beispielsweise einen Schulabschluss zu vermitteln oder deren soziale Handlungskompetenz zu stärken, ist ein großer Schritt bereits gelungen, und zwar auch dann, wenn das neu erworbene Wissen nicht sofort auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt verwertbar ist. Denn ohne diese Kompetenzen werden sie in einer sich immer schneller wandelnden Arbeitswelt nur schwer bestehen können. Darüber hinaus gewinnt Bildung in wachsendem Maß nicht nur sozial-, sondern auch wirtschaftspolitische Bedeutung. Wir müssen heute so viel Jugendliche wie möglich für Qualifizierung gewinnen, um den drohenden Fachkräftemangel von morgen in Grenzen zu halten.

Von daher würde ich warnen, Benachteiligtenförderung von Effizienzkriterien abhängig zu machen, die sich an einem von konjunkturellen Schwankungen und betriebswirtschaftlichen Rentabilitätskalkülen abhängigen Ausbildungsstellenmarkt (z. B. eine festgelegte Einmündungsquote in die duale Ausbildung) orientieren. Eine solche Zieldefinition wäre nicht nur unklar, sondern auch bildungspolitisch kontraproduktiv. Stellen wir uns einmal vor, unser aller Tun wäre so erfolgreich, dass fast jeder benachteiligte Jugendliche einen höheren Bildungsabschluss erlangen könnte, der Lehrstellenmangel bliebe aber unverändert. Unter diesen Bedingungen würden sich lediglich die Selektionshürden beim Zugang in die Lehre erhöhen. Die vorgegebenen Effizienzkriterien könnten nicht erfüllt werden und dies, obwohl die Bildungserfolge unbestreitbar wären.

Dr. Jürgen Thiel, Bundesanstalt für Arbeit

Hier geht es um die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins auf kommunaler Ebene bei allen Beteiligten. Wir fordern benachteiligte Jugendlichen eben nicht just for care, diese Förderung hat nichts mit Fürsorge zu tun. Wir müssen klar machen, dass wir diese Jugendlichen brauchen und dass sie einen wesentlichen Beitrag leisten können für sich selbst und für die Gesellschaft. Die Bildungsinvestition Jugend muss gleichgesetzt werden auch mit Wirtschaftsinvestitionen.

Peter Kupferschmid, BMFSFJ

Zusammenfassung und Ausblick

1. Zum grundsätzlichen Anspruch

Das, wofür wir arbeiten, was wir tun und wie wir handeln, ist letztlich daran zu messen, ob die Interessen von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen. Es ist daran zu bewerten, was sich für Kinder und Jugendliche ergibt – und zwar für alle Kinder und Jugendlichen. Genauso wie beim allgemeinen Bildungsauftrag geht es um alle. Für uns besteht die Verpflichtung, keinen im Stich zu lassen. Deshalb gibt es auch Bereiche, die nicht ausschließlich wirtschaftlich zu betrachten sind. Wie das organisiert, welche Rahmenlinien dafür gezogen werden, ist sicherlich diskutierbar, muss auch Effizienzkriterien unterworfen sein, aber wir müssen sicherstellen, dass wir niemanden ausgrenzen. Wir können und wir müssen im Interesse derjenigen, die dies finanzieren, nämlich im Interesse der Steuerzahler/innen, dies effizient gestalten. Wir müssen die Strukturen so miteinander ergänzen, ausrichten und vernetzen, dass das Möglichste und das Meiste für die berufliche Integration dabei herauskommt.

Kinder- und Jugendhilfe ist in diesem Netz positioniert. Ihre Fachlichkeit ist sehr stark von dem individuellen Ansatz her entwickelt worden, also für das einzelne Kind, für den einzelnen Jugendlichen. Die erprobten Methoden der Kinder- und Jugendhilfe wie z. B. die Hilfepläne, ihre Fachlichkeit und ihre Standards spielen in diesem Konzept eine ganz wichtige Rolle.

Strukturfragen sind im Kern auch Fragen danach, wer was wofür tun sollte, wer mit wem was zusammen tun sollte, wer welche Verantwortung hat und wer wen unterstützen kann.

2. Ergänzungs- oder Ersatzsystem

Für die Benachteiligtenförderung hat Herr Dietrich eine Grundsatzfrage angesprochen. Ich will diese sehr einfach definieren: Soll Benachteiligtenförderung ergänzen oder soll Benachteiligtenförderung ersetzen? Herr Dietrich hat uns einen deutlichen Befund geliefert. Er hat uns im Grunde bestätigt, dass wir uns mit der Zahl der Jugendlichen, die die Maßnahmen für Benachteiligte absolvieren, letztlich aus einem Ergänzungssystem zu einem Ersatzsystem entwickelt haben.

Diese Formulierung ist in der Fachdiskussion wenig beliebt. So wird das Wort „Reparaturbetrieb" oft als disqualifizierend empfunden und als Nachrangigkeit bewertet. Doch diese negative Bewertung wird unserer Funktion und unserem Anspruch nicht gerecht. Jedes Regelsystem, das den Anspruch, keinen im Stich zu lassen, erfüllen soll, benötigt für die Integration von Benachteiligten zusätzliche ergänzende Kompetenzen und Ressourcen. Wenn allerdings – worauf der zahlenmäßige Befund hinweist – diese zusätzlichen Ressourcen und Kompetenzen auch dann eingesetzt werden, wenn sie nicht unbedingt erforderlich sind, wird aus einem ergänzenden ein Ersatzsystem. Dies wird langfristig dazu führen, dass die ursprünglich für die Integration von Benachteiligten vorgesehenen Ressourcen immer mehr dem allgemeinen System zur Verfügung stehen und für die Integration der Benachteiligten bei begrenzt zur Verfügung stehenden Ressourcen immer weniger übrig bleiben wird.

„Es ist immer schwierig, über Dritte zu reden" wird gern im Zusammenhang mit Schule und der Kooperation mit ihr als geflügeltes Wort und Lebensweisheit verwandt. In diesem Symposium ist mir deutlich geworden, warum mir dieser Satz ein Problem macht. Das kommt daher, dass wir nicht auf der eingeklagten Augenhöhe mit der Schule sind. Wir wären auf einer Augenhöhe, wenn wir ein Ersatzsystem wären. In dem Augenblick, in dem wir ein so genanntes Ergänzungssystem sind, sind wir dies nicht mehr. Denn wir haben nicht die Funktion von Schule, wir haben keinen allgemeinen Bildungsauftrag. Wir können helfen, aber wir können nicht mitgestalten, weil dies der Regelauftrag der Schule ist. Das gilt ebenso für das duale System, und es gilt für die Arbeitsgesellschaft.

Deshalb möchte ich jetzt in diesem Schlusswort versuchen, die Benachteiligtenförderung als Ergänzungssystem zu den Regelsystemen Schule, duales System und Arbeitsgesellschaft zu positionieren.

3. Schule

An erster Stelle steht die Schule. Sie ist das unbestrittene Regelsystem. Alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, stehen mit ihr im Zusammenhang, müssen mehr oder weniger intensiv mit ihr oder neben ihr arbeiten. Hier gibt es für die Benachteiligtenförderung drei Problemschwerpunkte:

(1) Der erste reicht von der Schulmüdigkeit bis zur Schulverweigerung. Wir wissen von vielen Modellversuchen, dass fast alle Kinder und Jugendlichen außerhalb des Systems Schule integrierbar sind. Das ist eines der zentralen Ergebnisse und ein eindeutiges Indiz dafür, dass in dem System Schule ein enormer Reformbedarf besteht. Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere die Benach-

teiligtenförderung wären absolut überfordert, wenn sie diesen Reformbedarf lösen wollten.

(2) Die PISA-Studie u.a. hat diagnostiziert, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseinkompetenz dramatisch ist, bzw. in Deutschland das System Schule im internationalen Vergleich an Zukunftsfähigkeit für Jugendliche in Bezug auf ihre berufliche und soziale Integration am wenigsten generiert. An dem Punkt ist Schule nicht mehr allein in ihrer Diskussionshoheit, hier geht es um eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung. Entsprechend geht es um Vernetzung mit anderen Systemen, zunächst mit der Arbeitsverwaltung und ihrer Berufsberatung. Hier ist ein wichtiger Punkt, an dem organisatorisch vernetzt werden muss und an dem eine formale Basis für Zusammenarbeit notwendig ist. Für andere Bereiche wie die Kinder- und Jugendhilfe oder die Polizei ist dies genauso notwendig.

(3) Das dritte Problemfeld ist die so genannte erste Schwelle. Schwellenprobleme sind in allen Systemen, in allen Strukturen immer Schnittstellenprobleme. Über den Übergang von der Schule in den Beruf diskutieren wir alle, in der Fachdiskussion oft mit dem Schlagwort Maßnahmendschungel. Dies zeigt auch, dass wir uns für viele Sektoren vom Ergänzungssystem hin zum Regelsystem entwickelt haben.

Die erste Schwelle wird fast ausschließlich als Brücke hin zum dualen System gesehen. Wir haben Hilfesysteme wie z. B. Berufsfortbildungsjahre, Berufsgrundbildungsjahre diskutiert und festgestellt, wie sehr diese als Hilfssysteme konzipierten „Jahre" inzwischen zu Regelsystemen geworden sind. Gestern Abend im inoffiziellen Teil wurde die Frage gestellt, ob wir die Konsequenz aus diesem Übergang von Ergänzungs- zu Ersatzsystemen konsequent weiterdenken und uns fragen sollen, ob wir nicht in das letzte oder in die letzten zwei Jahren Hauptschule einfach diese Berufsvorbereitungsjahre vorziehen und diese Zeit als neues „duales System" gestalten sollen. Dann könnten wir dieses neue System mit der Wirtschaft strukturell vernetzen, z. B. halb Schule, halb betriebliche Praxis. Es wäre dann auch nicht mehr für einzelne „benachteiligte Jugendliche", sondern es wäre ein Angebot für alle Schüler/innen in der Hauptschule.

4. Duales System

Nach der Schule folgt das duale System, die betriebliche Ausbildung. Der Zahlenbefund zeigt auch hier einen grundsätzlichen Bedarf, und zwar m.E. in drei Ansatzpunkten.

(1) Ausbildungsplatzsituation: Viele junge Menschen finden keinen Ausbildungsplatz, obwohl sie für eine duale Berufsausbildung sowohl qualifiziert als auch motiviert sind. So ist die Zahl dieser betrieblichen Ausbildungsplätze seit dem Jahr 2000 kontinuierlich von 565.000 auf knapp 500.000 im letzten Jahr (2003) gesunken. Das ist eine Reduzierung um 11,5 % in nur vier Jahren. Auch in diesem Jahr geht die Zahl der Ausbildungsplätze weiter zurück, die Zahl der ausbildungssuchenden Jugendlichen steigt dagegen weiter an.

Wie wichtig eine Berufsausbildung für die berufliche Zukunft ist, zeigt, dass fast 90 Prozent der jungen Arbeitslosen unter zwanzig Jahren keine Berufsausbildung haben, bei den 20- bis 24-Jährigen ist es jeder Zweite (Quelle: Mikrozensus 2003, Statistisches Bundesamt). Es muss alles getan werden, um allen jungen Menschen, die motiviert und qualifiziert sind, eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Die duale Berufsausbildung ist dafür nach wie vor der richtige Weg, um dies zu erreichen. Sie ist für ca. zwei Drittel der Jugendlichen eines Altersjahrgangs ein verlässlicher Weg in eine erste qualifizierte Berufstätigkeit und sichert der Wirtschaft den benötigten Fachkräftenachwuchs.

Die o.g. Zahlen zur Ausbildungsplatzsituation sind dramatisch. Wir müssen darüber nachdenken, ob es nicht Bereiche gibt, die zwar nicht über die klassische duale Berufsausbildung verfügen, aber für die berufliche Integration in Frage kommen. So gibt es im sozialen Bereich Berufsfelder, die über duale Ausbildung verfügen, wie z. B. die Altenpflege, aber auch Berufsbereiche wie Sozialarbeit, Erziehung und andere, die vollschulisch sind. Die in der Benachteiligtenförderung finanzierten Maßnahmen greifen nur in der Heranführung für die dualen Berufsbereiche. Die Gesellschaft hat sich seitdem weiterentwickelt, so dass die Ausrichtung der Benachteiligtenförderung rein auf die duale Berufsausbildung überdacht werden muss. Andere Bereiche haben sich inzwischen entwickelt und sind genauso für die berufliche Integration von Benachteiligten geeignet. Der Erfolg des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres zeigt eindeutig, dass Förderung und Qualifizierung von besonders benachteiligten Jugendlichen, also auch denen, die nicht mit den „normalen Maßnahmen" erreicht wurden, im sozialen Bereich gelingen kann. Also ist es eine Diskussion wert, ob nicht im Rahmen der Benachteiligtenförderung im sozialen Bereich an Berufe herangeführt werden kann, die

keine dualen Ausbildungsberufe sind.

(2) Den zweiten Ansatzpunkt haben Sie, Herr Schlegel, mit dem Stichwort „Stärkung vor Ergänzung" klar definiert. Wir müssen analysieren, warum und wo wir beispielsweise im Handwerk überproportional an Ausbildungsplätzen verloren haben, und ob wir diese verloren gegangenen Ausbildungsplätze durch ergänzende Systeme wie zum Beispiel die Benachteiligtenförderung wiedergewinnen können. Klar ist dabei, dass ergänzende Systeme zu Betrieben sicherlich prioritär zu sehen sind vor vollschulischen Maßnahmen. Das gilt inzwischen allgemein als Fachstandard.

(3) Der dritte Ansatzpunkt weist darauf hin, dass Angebote der Benachteiligtenförderung nur dann umfassend erfahr- und gestaltbar sind, wenn Schule und Duales System nicht mehr greifen. Nur dann sind Vollzeitangebote finanzierbar. Wenn wir diese Reihenfolge aufgeben, geraten wir schnell in die Gefahr, dass der Staat originäre Leistungen der Wirtschaft bei der dualen Ausbildung durch staatliche Finanzierung ersetzt. Dies kann nicht sein, und dies darf auch nicht sein. Dies ist Teil der Grundphilosophie der Bundesrepublik Deutschland und Teil unserer historischen Lektion: Der Staat sollte nicht etwas tun, was andere tun können und auch ihre Aufgabe ist.

Symposium 04./05. Dezember 2003 in Nürnberg

„Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien: Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen“

04. Dezember 2003

bis 13.00 Uhr	Eintreffen Check-in Hotel Carlton, Eilgutstr. 15, 90443 Nürnberg
13.00 Uhr	Begrüßung Hartmut Brocke, Stiftung SPI
13.15 Uhr	Begrüßung Einführung in das Symposium Ingrid Barbara Simon, BMFSFJ
14.00 Uhr	Themenschwerpunkt 1 *„Eine kurze Geschichte zur Benachteiligtenförderung des Bundes und der Länder“* Dr. Hans-Joachim Petzold *„Der sozialpädagogisch orientierte Ansatz der Benachteiligtenförderung* Manfred Schneider, BBJ Consult *„Von der alternierenden Ausbildung zur Benachteiligtenförderung“* Hans-Konrad Koch, BMBF *„Der bildungsorientierte Ansatz der Benachteiligtenförderung“*
15.30 Uhr	Co-Referat Elisabeth Buschsieweke
16.00 Uhr –	Kaffeepause

E&C eundc.de

16.30 Uhr	Themenschwerpunkt 2 *„Demografischer Wandel und aktive Arbeitsmarktförderung – Die Anforderungen der Wirtschaft und des zukünftigen Arbeitsmarktes“*
	Dr. Alexander Reinberg, IAB Nürnberg *„Demografischer Wandel und Fachkräftemangel. Gering Qualifizierte als vernachlässigte Bildungsreserve“*
	Dr. Hans Dietrich, IAB Nürnberg *„Möglichkeiten und Grenzen der maßnahmebasierten Förderung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit“*
18.00 Uhr	Co-Referate Dr. Frank Braun, DJI Armin Fink, BAG BBW Roland Matzdorf, MWA, NRW
18.45 Uhr	Unterbrechung
19.30 Uhr	Empfang im Hotel
	Es sprechen: Otto Semmler Ingrid Barbara Simon, BMFSFJ Peter Kupferschmid, BMFSFJ Hans-Konrad Koch, BMBF Roland Schauer, BMWA

05. Dezember 2003

9.00 Uhr	Themenschwerpunkt 3 *„Bewertung der Erfahrungen/Erkenntnisse und ihr Transfer in Zukunftsstrategien“*
	Peter Braun, U.-Abteilungsleiter BMBF a. D. *„Aus der Sicht des Zeitzeugen, berufliche und soziale Integration junger Menschen“*
	Dr. Jürgen Thiel

	Eine kurze Kommentierung zur Entwicklung der „Benachteiligtenförderung" – Anforderungen an die zukünftigen Integrationsstrategien
10.30 Uhr	Co-Referate Prof. Dr. Ruth Enggruber, FHS Düsseldorf Paul Fülbier, BAG JAW Dr. Gero Kerig, IB Dr. Wolfgang Schlegel, INBAS Brüssel
11.45 Uhr	Schlussrunde (Statements der Teilnehmer/innen) Zusammenfassung
13.00 Uhr	Ende des Symposiums

Liste der Teilnehmer/innen

Name, Vorname	Institution/Anschrift	Tel.-Nr., Fax-Nr. e-Mail
Dr. Braun, Frank	Deutsches Jugendinstitut e. V. Nockherstr. 2 81541 München	089-62306141 089-62306162 braun@dji.de
Braun, Peter	Uhlgasse 11 53340 Meckenheim-Merl	02225-912939 02225-912949 P.-I.Braun.Merl@t-online.de
Buschsieweke, Elisabeth	Putzhagen 71 33334 Gütersloh	05241-51768 05241-51768
Dr. Dietrich, Hans	IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nürnberg Regensburger Str. 104 90478 Nürnberg	0911-1793263 0911-1791479 hans.dietrich@iab.de
Prof. Dr. Enggruber, Ruth	Fachhochschule Düsseldorf Fachbereich Sozialpädagogik Universitätsstr. Geb. 24.21 40225 Düsseldorf	0211-8114666 0211-8114657 ruth.enggruber@fh-duesseldorf.de
Fink, Armin	BAG BBW Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke Zähringerstr. 59 77652 Offenburg	0781-7908110 0781-7908191 armin.fink@cjd.de
Fülbier, Paul	BAG JAW Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Hohe Str. 73 53119 Bonn	0228-9596820 0288-9596830 paul.fuelbier@bagjaw.de
Gaag, Rainer	Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. (CJD) Abt. Berufliche Bildung und Rehabilitation Teckstr. 23 73061 Ebersbach	07163-930192 07163-930281 rainer.gaag@cjd.de
Dr. Kerig, Gero	Internationaler Bund Burgstr. 106 60389 Frankfurt am Main	069-94545200 069-94545234 Gero.Kerig@internationaler-bund.de
Ketter, Per-Marcel	Heidelberger Institut Beruf und Arbeit hiba Gmbh Brunnenstr. 128 13355 Berlin	030-2844580 030-28445844 ketter@berlin.hiba.de
Koch, Hans-Konrad	BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung Hannoversche Str. 28-30 10115 Berlin	01888-575221 01888-575525 hanskonrad.koch@bmbf.bund.de
Kupferschmid, Peter	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Ref. 502 Rochusstr. 8-10 53123 Bonn	030-206552833 030-206554807 Peter.Kupferschmid@bmfsfj.bund.de
Matzdorf, Roland	Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen Gruppe Aus- und Weiterbildung Horionplatz 1 40213 Düsseldorf	0211-86183446 0211-86183418 roland.matzdorf@mwa.nrw.de
Mielenz, Ingrid	Stadt Nürnberg Referat Jugend, Frauen und Soziales - Leitung Hauptmarkt 18 90317 Nürnberg	0911-2312380 0911-2315510 Ingrid_Mielenz@ref5.stadt.nuernberg.de
Dr. Petzold, Hans-Joachim	Kurzer Buckel 5 69117 Heidelberg	06221-25622, 06221-453589 Handy 0171-8336629 hans-petzold@web.de
Prölß, Reiner	Stadt Nürnberg Referat Jugend, Familie und Soziales Hauptmarkt 18 90317 Nürnberg	0911-2314148 0911-2315510 Reiner.Proelss@stadt.nuernberg.de

Dr. Reinberg, Alexander	IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Regensburger Str. 104 90478 Nürnberg	0911-1793111 0911-1793258 alexander.reinberg@iab.de
Schauer, Roland	BMWA Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit Ref. II A 5 Villemombler Str. 76 53123 Bonn	0228-615-2690 0228-615-1077 Roland.Schauer@bmwa.bund.de
Dr. Schlegel, Wolfgang	Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) Europa-Büro Geschäftsführung Rue du Luxembourg 23 B-1000 Brüssel	0032-25127570 0032-25127833 bruxelles@inbas.com wschlegel@compuserve.com
Schneider, Manfred	BBJ Consult AG Herzbergstr. 83 10365 Berlin	030-55051312 Handy 01729159334 schneider@bbj.de
Semmler, Otto	Margaretenstr. 5 90530 Wendelstein	09129-8640 Otto.Semmler@t-online.de

Sondermann, Werner	Kolping-Bildungswerk Paderborn e.V. Im Dörener Feld 11 33100 Paderborn	05251-155618 05251-155666 sondermann@kolping-paderborn.de
Dr. Thiel, Jürgen	Bundesanstalt für Arbeit Referat Ib1 Regensburger Str. 104 90478 Nürnberg	0911-1792173 0911-1792323 Juergen.Thiel@arbeitsamt.de
Prof. Dr. Wüstendörfer, Werner	Georg Simon Ohm Fachhochschule Nürnberg Dorfäckerstr. 45 90427 Nürnberg	0911-329878 0911-318326 Werner.Wuestendoerfer@fh-nuernberg.de
Brocke, Hartmut	Stiftung SPI Müllerstr. 74 13349 Berlin	030-4597930 030-45979366 Info@stiftung-spi.de
Dr. Riesling-Schärfe, Heike	Stiftung SPI Regiestelle E & C Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin	030-45798620 030-45798650 regiestelle@eundc.de