

„Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung: Welche Auswirkungen haben sie für Jugendliche mit schlechten Startchancen?“

F 366
F 35
F 3512

Beitrag zur Projektkonferenz INKA II „Innovative Konzepte
in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher“,
INBAS, Nienburg, Mai 2000

Dr. Ute Laur-Ernst, Bonn*)

Auf der Projektkonferenz zur INKA II wurde ein breiter Fächer von Konzepten und Erfahrungen zur Gestaltung und Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen dargestellt. Beispiele für neue Initiativen, innovative Wege und so mancher Erfolge standen zur Diskussion. Aber es wurden auch die „alten“ Probleme deutlich, mit denen sich die Praxis immer wieder konfrontiert sieht. So wurde die Frage nach der besseren Bündelung der finanziellen Ressourcen und ihrer flexiblen Nutzung, die unzulängliche Abgestimmtheit von Förderrichtlinien, die Notwendigkeit einer mehr personen-(teilnehmer-)orientierten denn institutionsabhängigen Umsetzung von Maßnahmen und die Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit zwischen den an der Benachteiligtenförderung beteiligten Einrichtungen thematisiert. Offensichtlich bestehen strukturelle und institutionelle Probleme, die die Arbeit und ihre Wirksamkeit belasten. Auf diese kritischen Punkte werde ich in meinem Beitrag nicht im Einzelnen eingehen, auch wenn sie immer wieder „durchscheinen“. Mir geht es primär darum, Situation und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung in den größeren Rahmen des Strukturwandels und der laufenden Reformen zur Berufsbildung zu stellen und daraus Schlussfolgerungen für eine künftige Akzentuierung und Veränderung der Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen zu ziehen.

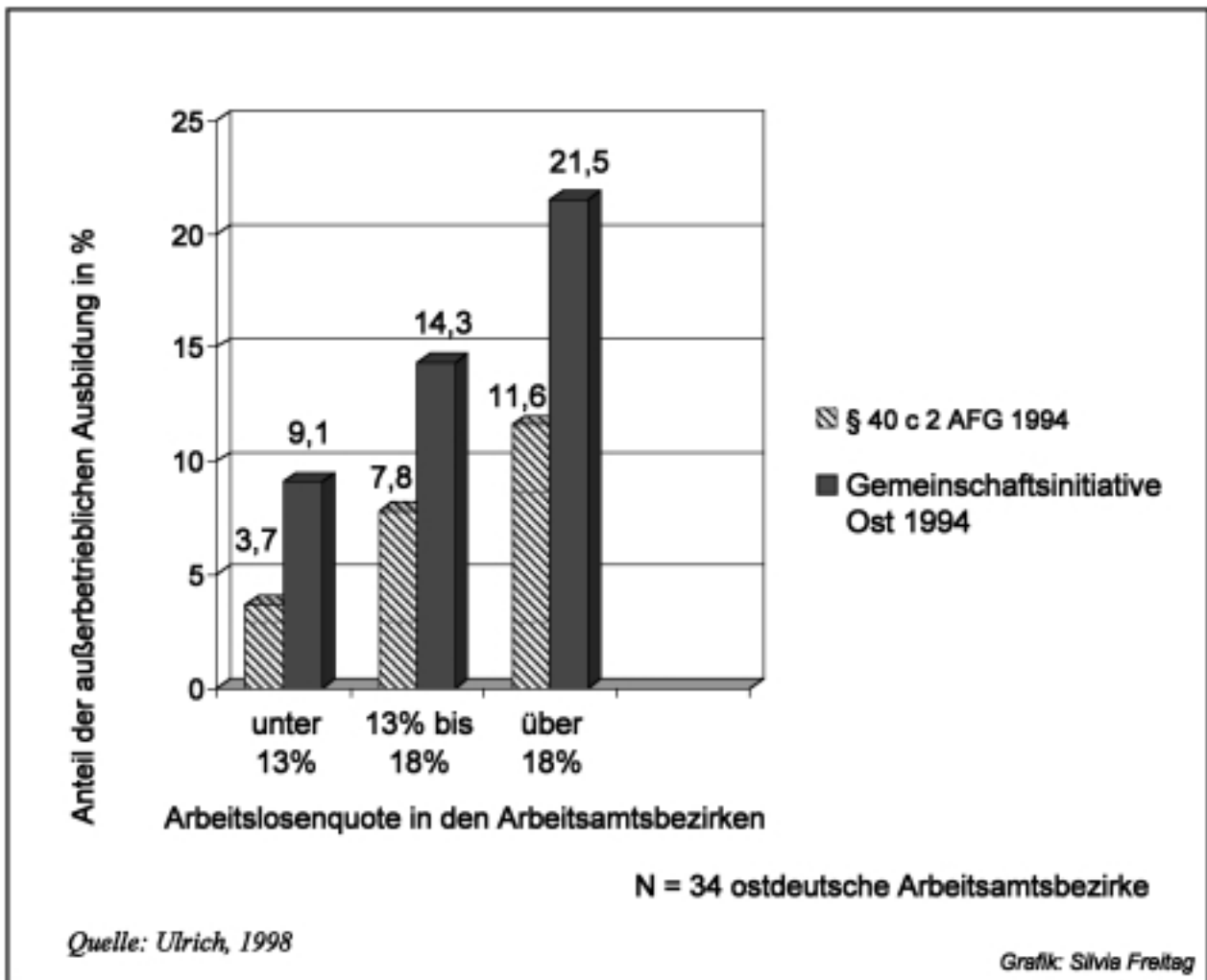
1. Beunruhigende Tatsachen

An den Anfang meines Beitrages stelle ich einige beunruhigende Tatsachen, die auf die Notwendigkeit struktureller Innovationen verweisen:

*) Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bonn

1. Die finanzielle Förderung für Benachteiligte hat – was zum einen ein gutes Zeichen sein könnte – ständig zugenommen. Von Jahr zu Jahr ist seit 1980 das finanzielle Volumen des Benachteiligtenprogramms gestiegen – von ursprünglich wenigen Millionen DM auf heute fast 2 Milliarden DM. Die Politik hat sich also dieser Zielgruppe angenommen. Doch der finanzielle Aufwuchs ist zugleich ein problematisches Zeichen: Der Anteil der benachteiligten Jugendlichen ist von Jahr zu Jahr gestiegen – von ursprünglich rd. 600 Teilnehmern/innen am Vorlauf-Programm bis heute 130 000. In 20 Jahren ist eine „doppelte Verhundertfachung“ der Benachteiligten zu verzeichnen (vgl. Schulze, 2000). Die finanziellen und sozialen Kosten dieser Entwicklung sind enorm. Jedoch scheint die Förderpolitik nicht im Sinne eines wirkungsvollen und nachhaltigen Abbaus von Benachteiligung zu greifen – unabhängig von der Tatsache, dass so manchem Jugendlichen erfolgreich geholfen werden konnte. Die Anzahl der „Sonderfälle“, die nicht in das Regelsystem der Berufsausbildung integriert werden, wächst weiter.
2. Berufsbezogene Benachteiligung ist nicht vorrangig oder gar ausschließlich individuelles, persönlichkeitsbezogenes oder soziales und pädagogisches Problem, sondern in hohem Maße Folgewirkung von Arbeitsmarktentwicklungen und Lehrstellenmangel. Je schlechter die Angebots- und Nachfragerelation bei den Ausbildungsplätzen ist, desto stärker steigt die Anzahl der als benachteiligt geltenden Jugendlichen. Dieser Anteil ist übrigens in den neuen Bundesländern 4 mal so hoch wie in den westdeutschen Ländern (1996: 1,9 % im Westen; 8,6 % im Osten, vgl. Ulrich, 1998). Es gibt jedoch keinen empirischen Nachweis, dass Jugendliche dort in höherem Maße tatsächlich „lern-

Abb. 1: Außerbetriebliche Ausbildung in Abhängigkeit von der Höhe der Arbeitslosigkeit in den ostdeutschen Arbeitsamtsbezirken



schwach“ oder „verhaltensauffällig“ sind als Jugendliche gleichen Alters in den alten Bundesländern. Der höhere Anteil ist vielmehr Ausdruck eines besonders schlechten Arbeitsmarktes. Hohe Arbeitslosigkeit in einer Region zieht eine wachsende Anzahl von Jugendlichen nach sich, die nach § 40c 2 AFG (1994) eingestuft und gefördert werden, weil sie nur so eine Chance haben, überhaupt eine Berufsausbildung (-vorbereitung) beginnen zu können (vgl. Abb. 1).

Damit wird das ursprüngliche Ziel des Benachteiligtenprogramms, tatsächlich beeinträchtigte Jugendliche zu unterstützen, verschoben: Es entwickelt sich partiell zu einem Instrument, um fehlende betriebliche Ausbildungsplätze zu

schaffen. Die sog. „Marktbenachteiligten“ sind eine wachsende Gruppe, die als „Normabweichler“ wie Jugendliche mit Lern- und Verhaltensproblemen behandelt und entsprechenden staatlichen Fördermaßnahmen zugewiesen werden. Die Folge ist – bei allem persönlichem Bemühen von Betreuern und Dozenten, dies zu vermeiden – soziale Stigmatisierung und Marginalisierung mit allen ihren problematischen langfristigen individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen.

Die Teilnahme an einem ausbildungsvorbereitenden Benachteiligtenprogramm erschwert den Zugang zur „regulären“ Ausbildung im Dualen System („erste Schwelle“). Kommt auch danach ein Ausbildungsvertrag mit einem Be-



„Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung“ (Fortsetzung)

trieb nicht zustande, setzt sich die Stigmatisierung fort. Es erhöhen sich für den Betroffenen die Probleme an der „zweiten Schwelle“, also beim Übergang in das Beschäftigungssystem. Dies belegen empirische Daten: Während z.B. nach 1/2 Jahr 34 % der Jugendlichen, die in einer Außerbetrieblichen Bildungsstätte oder „betriebsnah“ ihre Berufsausbildung erfolgreich durchlaufen haben, noch ohne Arbeit sind, ist dies bei jenen mit einer regulären dualen Berufsbildung nur bei 10 % der Fall (vgl. Ulrich 1998). Die „Maßnahmenkarrieren“ führen viele nicht aus ihrer Problemsituation heraus; sie bleiben in ihr verhaftet.

3. Es ist mit einer beachtlichen „Dunkelziffer“ von Benachteiligten zu rechnen, d.h. von Jugendlichen, die formal den Status Benachteiligter erfüllen würden, aber nicht erfasst und nicht erreicht werden. Diese Jugendlichen melden sich nicht beim Arbeitsamt, streben keine Ausbildung an oder können und wollen den formalen Weg einer Berufsausbildung nicht einschlagen (Troltsch/BiBB – EMNID 1999). Das heißt: Das Benachteiligtenproblem – auch quantitativ gesehen – ist noch größer als es sich uns häufig darstellt. Im Rahmen des Sofortprogramms der Bundesregierung zum Abbau der Jugend Arbeitslosigkeit sowie in einschlägigen Modellversuchen wird versucht, auch solche „untergetauchten“ Jugendlichen zu erreichen, was in gewissem Umfang zu gelingen scheint.

Welche Konsequenzen sind aus diesen drei skizzierten Tatbeständen zu ziehen? In vielen Gremien und Kommissionen auf lokaler und auf Länder-Ebene sowie im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit werden neue Leitlinien verabschiedet und Initiativen ergriffen, um diese Benachteiligung und steigende Jugendarbeitslosigkeit anzugehen. Zunehmend wird deutlich, wenngleich nicht unbedingt akzeptiert, dass im System der dualen Berufsausbildung grundsätzlich und der Benachteiligtenförderung im besonderen bestimmte Mängel liegen, die einer wirkungsvollen Überwindung der Problematik entgegenstehen: So lange es nicht genügend Ausbildungsplätze und qualifizierte Arbeitsplätze gibt, wird ein relativ hoher Prozentsatz das Etikett „Benachteiligter“ erhalten.

Die Bundesregierung hat ihre Absicht im „Bündnis für Arbeit“ bekräftigt, die Benachteiligtenförderung

in den „mainstream“ beruflicher Ausbildung zu integrieren. Die dauerhafte Förderung soll eine „kurzzeitig“ wirkende Programmpolitik ablösen. Darüber hinaus sind die Strukturprobleme anzugehen und dabei die neuen Herausforderungen zu berücksichtigen, die durch den Wandel der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft und zu einer „Wissens- und Lerngesellschaft“ entstehen.

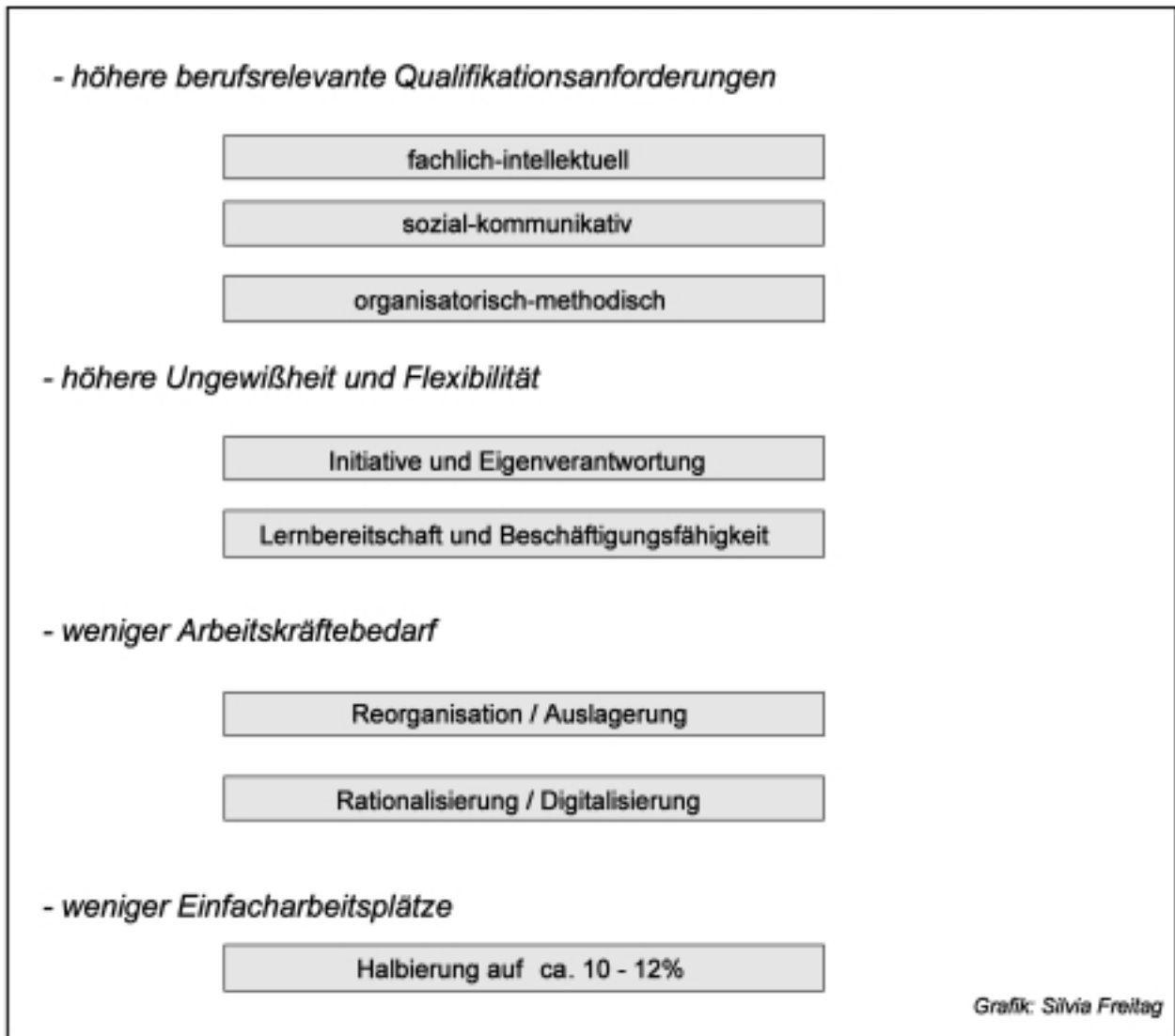
2. Die Wissensgesellschaft stellt höhere Qualifikationsansprüche

Die „Wissensgesellschaft“ ist nicht mehr eine Zukunftsvision; sie hat bereits in verschiedener Weise konkret Gestalt angenommen. Sie verbindet sich mit einem Trend zur Höherqualifizierung – sowohl in fachlicher Sicht als auch unter sozialen und organisatorischen Aspekten. Insgesamt scheinen die Chancen (vgl. Abb. 2) für die Benachteiligten in der Lerngesellschaft und „wissensbasierten Wirtschaft“ noch schlechter zu werden als bisher, insbesondere wenn Förderpolitik und -praxis lediglich fortgeschrieben werden. Der strukturelle Wandel und die hohe Veränderungsdynamik stellen schon „Nicht-Benachteiligte“ vor große Probleme; umso mehr werden von ihnen die Benachteiligten betroffen.

Dies ist konkret an der zunehmenden Verbreitung der I+K-Technologie in der Arbeitswelt und allen anderen Lebensbereichen festzumachen. Auch wenn in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen (und außereuropäischen) Staaten noch einiges aufzuholen ist, so spüren wir die Veränderungen tagtäglich. Die Warnungen vor einer neuen Polarisierung der Gesellschaft nehmen zu. Schon jetzt bilden sich zwei Gruppen heraus: jene, die über IT-Kompetenzen und einen Zugang zum „weltweit vorhandenen Wissen“ über Internet und Datenbanken verfügen und jene, die weder einen Computer haben, sich mit dem PC nicht hinlänglich auskennen, noch die notwendigen intellektuellen Fähigkeiten für eine ziel- und sachgerechte Suche und Nutzung der IT-basierten Informationen und Wissensangebote entwickeln (können). Damit ist eine zentrale Aufgabe in der künftigen Benachteiligtenförderung angesprochen: die Vorbereitung auch dieser Jugendlichen auf die Wissens- und Lerngesellschaft. Zwar werden I+K-Qualifizierungsmöglichkeiten für sie in einigen Modellversu-



Abb. 2 Veränderte Bedingungen der Wissensgesellschaft



chen und gelegentlich in Regelaßnahmen angeboten; doch die wesentliche Frage ist: Wer hilft ihnen dabei, das in hohem Maße verbal, numerisch oder abstrakt ikonisch „konfektionierte“ Wissen abzurufen und zu verstehen und für ihre Belange zu verwerten? Auch wenn sie den Computer bedienen können und ihnen der Einstieg in das Netz gelingt, ist damit nur der erste technisch-operative, nicht aber der inhaltliche, die individuelle Kompetenzentwicklung stützende Schritt getan. Es wird also – neben der Förderung einer qualifizierten IT-Nutzung – mit entscheidend sein, dass auch Navigationssysteme und Wissensaufbereitung so gestaltet werden, dass lernschwächere und lernungewohnte Jugendliche und Erwachsene

überhaupt an die für sie relevanten Informationen herankommen.

Wenn „lebenslanges Lernen“ und Beschäftigungsfähigkeit, wenn mehr Eigenverantwortung und Initiative vom einzelnen im Hinblick auf die Weiterentwicklung seiner beruflichen Kompetenz erwartet werden und dafür die modernen I+K-Technologien ein wichtiges Instrumentarium bieten, dann müssen für die Benachteiligten diese Lernwelten ebenso erschlossen werden. Wie soll dies geschehen? Wie soll jemand, dem über lange Zeiträume hinweg das Lernen Schwierigkeiten bereitet hat und er wenig lernmotiviert ist, nun in die Lage versetzt werden, „selbstorganisiert“ zu lernen? Wie soll er



„Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung“ (Fortsetzung)

oder sie sich am Arbeitsplatz aufgabenspezifische Hilfen über IT-basierte Informationssysteme erschließen, was dem Kollegen mit besserem background leicht und effektiv gelingt, sodass sein Vorsprung immer größer wird? Das heißt: Es muss von zwei Seiten an das Problem herangegangen werden: die persönliche Qualifizierung und die zielgruppenspezifische Gestaltung von IT-gestützten Informationsbanken.

Auch die späteren Arbeitsmarktchancen, die bekanntermaßen generell und für Benachteiligte besonders geschrumpft sind, erschweren die Situation. Bisher wurden Benachteiligte in vielen Branchen ausgebildet (z.B. in Bau- und Baunebenberufen, in metall- und elektrotechnischen Berufen, in der Hauswirtschaft oder im Verkauf), deren Rückläufigkeit unbestritten ist. Konzentriert sich ihre Qualifizierung auf Berufe, die an Bedeutung und Nachfrage im Beschäftigungssystem verlieren, dann geraten die Benachteiligten unter verstärkten Wettbewerbsdruck mit all jenen, die über eine entsprechende reguläre Ausbildung in demselben Beruf verfügen. Wer das Nachsehen hat, ist leicht vorstellbar. Oder sie erhalten „Rest-Arbeitsplätze“ in diesem Tätigkeitsbereich, die jedoch am ehesten Rationalisierungsmaßnahmen zum Opfer fallen. Oder sie übernehmen letztlich „Ungelernten-Arbeitsplätze“. Wofür dann all die Anstrengungen, die ihnen in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung abverlangt würden?

Im Prinzip müsste sich die Benachteiligtenförderung besonders den zukunftssträchtigen, prosperierenden Beschäftigungsfeldern zuwenden, um die Arbeitsmarktchancen ihrer Klientel zu erhöhen. Dort, wo es mehr Arbeitsplätze gibt, finden auch sie eher einen. Der Zunahme von Dienstleistungen im Beschäftigungssystem entspricht jedoch bisher nicht die Zunahme von einschlägigen Ausbildungsberufen im Dualen System (vgl. Westhoff, 2000). Darüber hinaus reflektieren die neuen (oder aktualisierten) Dienstleistungsberufe z.B. im IT-Bereich, Multimedia oder Beratungsservice meist die erhöhten intellektuellen, sozial-kommunikativen und organisatorisch-methodischen Anforderungen, mit denen benachteiligte Jugendliche – insbesondere wenn es sich tatsächlich um Lernschwache und Verhaltensauffällige handelt – in besonderem Maße zu kämpfen haben. Vielfach haben sie gerade in diesen Kompetenzdimensionen erhöhte Defizite und Lernbarrieren, deren Abbau möglicherweise schwieriger ist als das

Anknüpfen an ihre Stärken. Die Chance, z.B. Informations- und Beratungsaufgaben in anspruchsvolleren „Call Centers“ zu übernehmen oder einen Arbeitsplatz im produktionsnahen oder im sensiblen personenbezogenen Dienstleistungsbereich zu finden, wird für diese Gruppe fast aussichtslos sein. Andererseits sagen alle Untersuchungen (Prognos, IAB, EMNID) einen weiteren Abbau von Einfacharbeitsplätzen um ca. 50 % in den nächsten Jahren voraus, wenngleich einige Branchen (z.B. Metall und Elektro) immer wieder einen solchen Bedarf anmelden. Was bleibt unter diesen Bedingungen für die Benachteiligten als Zukunftschancen?

Eine Erweiterung und Neuorientierung des Berufsspektrums für Benachteiligte scheint zwingend notwendig zu sein. Dabei sind nicht allein die viel diskutierten IT-basierten Beschäftigungsfelder ins Auge zu fassen, so aussichtsreich sie zur Zeit auch erscheinen, sondern ebenso Dienstleistungen im Bereich Sport, Freizeit und Unterhaltung, Transport und Logistik, Reparatur und Wartung, die von lern- und sozialbelasteten Jugendlichen wahrnehmbar sind, also an ihre Möglichkeiten anknüpfen.

Die Arbeitsmarktorientierung ist zweifellos ein ganz wesentlicher, wenngleich oft vernachlässigter Faktor in der Benachteiligtenförderung. Ebenso ist jedoch zu prüfen, welche Möglichkeiten die Reformansätze der Berufsausbildung für eine Verbesserung der Situation dieser Gruppe bieten. Es ist erklärtes bildungspolitisches Ziel, die Benachteiligtenförderung als integrierten Bestandteil der Berufsausbildung weiterzuentwickeln; folglich sind ihre Neuerungen auch für Benachteiligte auszuschöpfen.

3. Reformansätze in der Berufsbildung

Schauen wir uns im Hinblick auf die Förderung Jugendlicher mit schlechten Startchancen die vier zentralen Punkte der Erneuerung beruflicher Bildung an:

1. Konstruktion gestaltungsoffener Berufsbilder, wie beispielsweise verwirklicht bei den neuen IT-Berufen, den Medien- und Druckberufen oder bei modernen Handwerksberufen;
2. stärkere Verbindung von Aus- und Weiterbildung – insbesondere durch Zusatzqualifikationen, die eine Gelenkfunktion zwischen den bei-



den Phasen des Qualifizierungsprozesses übernehmen;

3. weitere Differenzierung der Bildungsangebote im Dualen System durch Berufe mit unterschiedlich anspruchsvollen Qualifikationsprofilen;
4. Modularisierung und Teilqualifizierung beispielsweise im Zuge der Nachqualifizierung unter Festhalten am Berufsprinzip.

Die Definition gestaltungsoffener Berufsbilder als Pflichtbausteine (Kernqualifikationen) und Wahl-(pflicht-)bausteine gehört zu den wesentlichen Innovationen der Berufsausbildung in den letzten Jahren (vgl. Adler & Lennartz 2000, Kloas 2000). Damit wird ausdrücklich der wachsenden Spezialisierung von Betrieben (Konzentration auf Kerngeschäfte, Identifizierung von speziellen Marktnischen, hohe Innovationsraten) sowie der Veränderungsdynamik der Wirtschaft entsprochen. Um das definierte Bündel von „Kernqualifikationen“, die teilweise für mehrere Berufe gelten (z.B. wie bei den IT-Berufen) gruppiert sich ein Kranz von Wahl-(pflicht-)bausteinen, die unterschiedliche sektorielle oder betriebsgruppenspezifische Ausprägungen eines Berufs repräsentieren. Aus ihnen wird für den konkreten Ausbildungsplan eine bestimmte Auswahl getroffen, je nach betrieblichen Schwerpunkten und Qualifikationserfordernissen. Darüber hinaus ist eine Adaption an die speziellen betrieblichen Produktions- und Geschäftsprozesse aufgrund hinlänglicher Spielräume bei der Ausbildungsgestaltung möglich. Den Anforderungen der Wirtschaft wird mit den neuen Strukturkonzepten der Berufsbilder (Ausbildungsordnungen) Rechnung getragen.

Die Frage, die sich nun im Kontext von Benachteiligtenförderung stellt, lautet: In welchem Ausmaß werden bei der Definition der Wahl-(pflicht-)bausteine unterschiedliche Anspruchsniveaus und damit auch die Leistungsmöglichkeiten potenziell schwieriger Auszubildender berücksichtigt? Werden bei ihrer Zusammenstellung auf der Basis betrieblicher Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche bewusst Niveauvarianten berücksichtigt? Bei den als besonders attraktiv geltenden modernen IT-basierten Berufen scheint dies bisher nicht der Fall zu sein bzw. spielt diese Überlegung eine untergeordnete Rolle. Seitens des Handwerks mit seinem Konzept „Ausbildung nach Maß“ (vgl. Kloas, 2000) scheint eher der Versuch gemacht zu werden, im Rahmen eines Berufes Qualifikationsprofile mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus zu differenzieren – zumindest lässt das Struktur-

modell dies zu. Inwieweit die Betriebe diese Option tatsächlich nutzen werden, hängt in hohem Maße von ihren eigenen Leistungsprofilen ab. Im Prinzip jedoch eröffnen die neuen flexibleren Strukturmodelle Möglichkeiten einer „berufsinernen Differenzierung“ von Ausbildungsgängen – sowohl nach fachinhaltlichen als auch nach Niveau-Gesichtspunkten. Damit könnte man lern- und sozial beeinträchtigten Jugendlichen ein breiteres Berufsbildungsangebot machen – auch in neuen Beschäftigungsfeldern und ihre Zuweisung zu häufig bereits negativ besetzten Ausbildungsberufen vermeiden, zumindest reduzieren. Dieser Ansatz hilft soziale Stigmatisierung abzubauen.

Kommen wir zum zweiten Punkt: den Zusatzqualifikationen, die aktuell stark „nachgefragt“ werden. Viele Betriebe sehen darin eine Chance, die Auszubildenden noch gezielter auf ihre Bedarfe hin zu qualifizieren, und zwar häufig bereits während der Erstausbildung (vgl. BMBF, 1999). Meistens wenden sich die zusätzlichen Qualifizierungsangebote an die Gruppe der leistungsstarken Auszubildenden; sie waren seitens der Berufsbildungspolitik auch als Differenzierungsinstrument speziell für diese Gruppe gedacht. Auf diese Weise glaubte man, duale Ausbildung für ambitionierte und überdurchschnittlich fähige Jugendliche attraktiver zu machen.

Doch Zusatzqualifikationen könnten – im Sinne einer besseren Ausbalancierung betrieblicher und individueller Interessen in der Berufsbildung – in zwei Richtungen verstärkt weiterentwickelt und genutzt werden:

- als individuelle (nicht allein/primär betriebsbestimmte) Wahlmöglichkeit für eine verbesserte oder ergänzende Qualifizierung, d.h. der Auszubildende trifft selbst im Hinblick auf seine eigene Kompetenzentwicklung und seine persönlichen beruflichen/bildungsmäßigen Ziele eine Entscheidung über die zu wählenden Zusatzqualifikationen (dies würde allgemeinbildende Qualifikationseinheiten einschließen);
- als Möglichkeit, personale Stärken zu fördern – und hier denke ich im besonderen Maße an Benachteiligte. Diese Zusatzqualifikationen sollen ausdrücklich die individuelle Persönlichkeitsentwicklung stützen; sie können in kreativen, sportlichen, sozialen Bereichen liegen, aber auch sehr berufsnah sein und richten sich nach den Wünschen der benachteiligten Auszubildenden in Verbindung mit fundierten Empfehlungen der Ausbilder/Berater (z.B. unter Einbeziehung der Ergebnisse von Assessment-Ver-



„Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung“ (Fortsetzung)

fahren, wie vielfach in der Benachteiligtenförderung eingesetzt).

Beide Varianten erfordern ein weitaus breiteres und vielfältigeres Angebot von Zusatzqualifikationen und (staatlichen) Institutionen, die unabhängig von den häufig sehr spezialisierten betrieblichen Anforderungen Qualifizierung durchführen.

Die Differenzierung beruflicher Bildung hat sich in den letzten Jahren vermehrt an die leistungsstärkeren Jugendlichen gewandt. Das zeigen die Zusatzqualifikationen genauso wie die neuen Berufe, die bevorzugt für Jugendliche mit Abitur und/oder Realschulabschluss gedacht sind. Absolventen der Hauptschule oder Jugendliche ohne Hauptschulabschluss sind dagegen bis heute auf ein enges und zugleich sehr traditionelles Ausbildungsangebot angewiesen. Es gehört nicht viel Phantasie dazu zu erkennen, dass es sich bei der „typischen“ Auswahl kaum um Berufe handelt, die in der „peer group“, in der Jugend generell sowie in der Gesellschaft insgesamt auf hohes aktuelles Interesse und besondere Wertschätzung treffen.

Demgemäß stellt sich für die „Berufsentwickler“ unter den Sozialpartnern die drängende Aufgabe, zukunftsfähige Berufe (bzw. berufliche Ausprägungen) in prosperierenden und attraktiven Feldern zu konstruieren, die von sozial belasteten und leistungsschwachen Jugendlichen bzw. Jugendlichen mit eher praktisch-erfahrungsgestützten denn intellektuell-wissensbasierten Fähigkeiten erfolgreich gelernt und ausgeübt werden können. Das heißt auch, möglichst an ihren Stärken anknüpfen! Dabei sollte es sich keineswegs um „Simpel-Berufe“ handeln, die mehrheitlich aus einfachen „Jedermann-tätigkeiten“ bestehen. Vielmehr müssen sie sich ebenso wie andere Ausbildungsberufe auf eine ausgewiesene Fachlichkeit gründen und den Kriterien eines anerkannten Berufes im Dualen System entsprechen. Wesentlich ist, dass diese neuen Berufe keine „Sackgassen“ darstellen und von vornherein als „Benachteiligtenberufe“ stigmatisiert werden (vgl. Laur-Ernst, 2000).

Berufe werden traditionell als Bündel von bestimmten Aufgaben/Tätigkeiten unterschiedlicher Komplexität, Problemhaltigkeit, Abstraktheit und theoretischer Wissensanteile definiert; sie stehen jedem offen. Von diesem Prinzip sollte nicht abgewichen werden. Eine zielgruppenspezifische Definition von Ausbildungsberufen würde mehr

soziale Probleme aufwerfen als Vorteile bringen. Dass es faktisch aufgrund des Rekrutierungsverhaltens der Betriebe (und des öffentlichen Dienstes) zu einer gewissen nachträglichen Parallelität von Berufen und bestimmten Allgemeinbildungsniveaus kommt, ist eine unbestrittene Tatsache. Aber diese Zuordnung ist – unter der Perspektive Leistungsniveau/schulische Vorbildung weder so eindeutig noch so konsequent, dass wirkliche „Konvergenz“ zwischen Allgemeinbildungsniveau und Berufswahl bestehen würde. Wenn dennoch von „Abitur-Berufen“ oder „Benachteiligtenberufen“ gesprochen wird, dann handelt es sich um statistische Mehrheiten, nicht aber um Ausschließlichkeiten. Dies zeigen übrigens erneut die Zahlen beispielsweise für die neuen IT-Berufe und Medienberufe. Zwar überwiegen im Schnitt die Abiturienten, aber auch Realschüler und einige Hauptschüler haben eine Chance (vgl. Statistisches Bundesamt, 1997, entnommen aus Schwarz, 2000).

Damit komme ich zum vierten Reformansatz, der Modularisierung. Sie ist in gewissem Umfang sowohl bei den neuen Berufsmodellen als auch bei den Zusatzqualifikationen anzutreffen, wenngleich der Begriff „Modul“ zumindest in den Anfängen der Debatte um die Modernisierung der Regelausbildung im Dualen System ausdrücklich vermieden wurde. Dieser „Meinungsstreit“ von Bildungspolitikern und wissenschaftlichen Experten ist zwar noch nicht völlig ausgestanden, jedoch ist eine konstruktive Annäherung der Standpunkte erreicht.

Die Modularisierung beruflicher Ausbildungsgänge ist bei der Nachqualifizierung Jugendlicher und junger Erwachsener weitgehend akzeptiert (vgl. Kloas, 1997; Davids, 1998; BBJ Servis, 2000). Im Bereich der Weiterbildung wird dieses Organisationsprinzip ebenfalls in großem Umfang praktiziert. Bezogen auf die Benachteiligten (Ausbildungsabbrecher und Prüfungserfolglose einbezogen) ist eine klare Neuorientierung zustande gekommen, die auf einen Beschluss des „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ im Jahr 1999/2000 zurückgeht. Er befürwortet die Anerkennung und Zertifizierbarkeit von Teilqualifikationen als Bestandteile eines anerkannten Ausbildungsberufes (siehe hierzu auch Enggruber, 1999). Die Definition dieser Teilqualifikationen erfolgt bisher überwiegend „trägerspezifisch“, d.h. es gibt keine allgemeingültigen Standards. In der Bro-



schüre des „Bündnis für Arbeit“ wird in diesem Zusammenhang lediglich notiert: „Ein Qualifizierungsbaustein beschreibt Lernergebnisse. Er ist inhaltlich abgegrenzt, in sich geschlossen und qualifiziert für eine Tätigkeit, die Teil einer anerkannten Berufsausbildung ist“ (Berlin 1999/2000, Seite 61 f.). Diese Formulierung bleibt zu allgemein. Es bedarf einer möglichst eindeutigen, begründbaren, praktikablen und formal anerkannten Definition von Teilqualifikationen, damit tatsächlich dieselben Maßstäbe für ihr Erreichen und ihre Gültigkeit von den verschiedenen Einrichtungen angelegt werden bzw. die Module oder Qualifizierungsbausteine entsprechend konzipiert werden. Nur dann ist gesichert,

- dass die von Benachteiligten erworbenen Teilqualifikationen landesweit von verschiedenen Trägern/Institutionen und auf dem Arbeitsmarkt anerkannt werden,
- dass der Einzelne später die Ausbildung vervollständigen kann ohne „Doppelaufwand“ betreiben zu müssen, und
- dass er – anknüpfend an die bisherigen Teilqualifikationen – innerhalb eines Berufes oder einer Berufsgruppe zu einer anderen Sparte/Spezialisierung wechseln kann, falls sich der regionale Arbeitsmarkt verändert.

Ein erster Schritt in Richtung auf eine mögliche Standardisierung von Qualifizierungsbausteinen/Teilqualifikationen wird im Rahmen eines Forschungsauftrages des BMBF an das Bundesinstitut für Berufsbildung getan. Auf der Basis vorhandener und erprobter Beispiele von Qualifizierungseinheiten für die Berufsvorbereitung, die auf eine anschließende oder spätere Berufsausbildung angerechnet werden sollen, wird versucht, einen sowohl fachinhaltlichen als auch didaktisch sinnvollen Kriteriensatz zur Beschreibung von tragfähigen und anrechenbaren Teilqualifikationen zu entwickeln. Wir werden dabei auch Erfahrungen aus dem Ausland – z.B. aus der Schweiz, die bereits eine „Modulzentrale“ aufgebaut hat – einbeziehen.

Die Modularisierung hat, wie bereits gesagt, in den modernen Strukturmodellen der Berufsausbildung ihre eigene Form gefunden. Jedoch ist der Großteil der „alten“ Berufe, die bisher vorrangig in der Benachteiligtenförderung eine Rolle spielen, nicht entsprechend konzipiert. So stellt sich das Problem ihrer sowohl praxisrelevanten als auch curricular-didaktischen sinnvollen Aufgliederung in Qualifizierungsbausteine. Da die Teilqualifikationen ausdrücklich Arbeitsmarktbedeutung haben und vollständige berufliche Tätigkeiten abbilden sollen,

müssen die alten Ausbildungsordnungen und Rahmenpläne total neu organisiert werden. Die weitverbreitete Untergliederung einer Berufsausbildung in eine „Grundausbildung“, darauf aufbauende „Fachausbildung“ und spätere „Spezialisierung“ – den Ausbildungsjahren 1, 2, 3 und 4 zugeordnet – erweist sich unter dem Aspekt der Definition vollständiger praxisgerechter Arbeitshandlungen als problematisch, da man nach diesem Modell die für die entsprechende Arbeitshandlung erforderlichen Qualifikationen erst im 3. oder 4. Ausbildungsjahr erwirbt. Würde man sich am alten Gliederungsmuster der Berufsausbildung für die Definition von Qualifizierungsbausteinen z.B. in der Berufsvorbereitung orientieren, dann sind letztlich nur Grundfertigkeiten zu vermitteln, die mit vollständigen Arbeitshandlungen wenig zu tun haben.

Die Bereitschaft, nicht mehr dem Prinzip „alles oder nichts“ in der Berufsausbildung zu folgen und dabei insbesondere die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft von Jugendlichen mit schlechten Startchancen zu berücksichtigen (übrigens ein lernpsychologisches Erfordernis), kann als ein wichtiger Erneuerungsschritt angesehen werden. Er hat auch etwas mit einer EU-Vereinbarung zur Verringerung der „Ungelernten-Quoten“ zu tun. Alle Mitgliedstaaten sind dabei, Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels zu ergreifen. So hat sich z.B. Dänemark auch für Teilqualifikationen und die Niederlande für die Einführung einer „Angelernten“-Stufe entschieden, die jeweils zertifiziert werden. Der Status des „Ungelernten“ ist damit überwunden.

Zugleich gewinnen mit der neuen Politik der Teilqualifikationen folgende zwei Aspekte in der Benachteiligtenförderung an Bedeutung:

- die Praxisnähe der Maßnahmen und
- die Prozessorientierung über institutionelle Grenzen hinweg.

Im folgenden Abschnitt gehe ich darauf etwas näher ein.

4. Mehr Praxisnähe und Prozessorientierung in der Benachteiligtenförderung

Die Möglichkeiten, Betriebe für die Ausbildung von Benachteiligten zu gewinnen, erweist sich überall dort als äußerst schwierig bis aussichtslos, wo großer Ausbildungsplatzmangel und hohe Arbeitslosigkeit herrschen (z.B. in ostdeutschen Regionen). Unter diesen Bedingungen sich mit den



„Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung“ (Fortsetzung)

besonderen Schwierigkeiten von lernschwachen und verhaltensauffälligen Jugendlichen bis hin zu „drop outs“ (junge kriminelle, Drogenabhängige, hochgradig sozial und psychisch Gestörte) zu befassen, erfordert ein überproportionales Engagement seitens der Betriebe, das weder zu erwarten noch einzufordern ist. Die (finanziellen) Maßnahmen im Rahmen des Sofortprogramms der Bundesregierung haben zwar positive Wirkungen erzielt, jedoch beziehen sich diese wohl eher auf die Gruppe der „Marktbenachteiligten“, weniger auf die engere Gruppe der Benachteiligten (vgl. *Berufsbildungsbericht 2000, Seite 28 ff.*). Die Tendenz zu einer „Verschulung“ bzw. „außerbetrieblichen“ oder „betriebsnahen“ Berufsausbildung von Benachteiligten ist zu verzeichnen und wird von einigen Experten ausdrücklich gefordert, weil sie eine erfolgreiche Betreuung besonders der hochdiffizilen Problemgruppen in Betrieben (Ausnahmen gibt es immer) als letztlich unrealistisch einschätzen. Ich möchte auf das „Für und Wider“ dieser Auffassung in seinen verschiedenen Facetten an dieser Stelle nicht eingehen, sondern mich allein auf die Dimension „Praxisnähe“ konzentrieren.

Es liegen umfangreiche Erfahrungen vor, dass eine Ausbildung mit einer größeren Nähe zur Arbeitswelt von den Jugendlichen mit Lernproblemen am ehesten angenommen wird (vgl. auch *Lappe, Schul-Hofen, 1999*). Dies beginnt bereits in der Hauptschule: Jugendliche, die ab der 8. Klasse ihre Lernbereitschaft in der Schule weitgehend aufgekündigt haben, lassen sich „remotivieren“, wenn die Allgemeinbildung im Kontext arbeitsweltbezogener Projekte erfolgt. Das u.a. in Berlin praktizierte Modell „produktives Lernen“ in der Hauptschule ist dafür ein überzeugendes Beispiel. Die angestrebte stärkere Berufsausrichtung der Berufsvorbereitung zielt in dieselbe Richtung. Sie will dazu beitragen, dass der Jugendliche ein berufliches Ziel erkennt, dass er weiß wofür er lernt und dies zunächst durchaus in kleineren, überschaubaren Abschnitten (Modulen), die ihm eine raschere Rückkopplung von der „Nützlichkeit“ des Lernens verschaffen: Er kann kurzfristiger ausprobieren und selbst erfahren, ob das von ihm Gelernte anwendbar ist und auch „von außen“ anerkannt wird.

Die stärkere Ausrichtung der Berufsvorbereitung auf die Berufsausbildung hat sicher ihre Grenzen; sie darf nicht als alle anderen Ziele überlagerndes Prinzip gelten. Die von vielen Praktikern und wis-

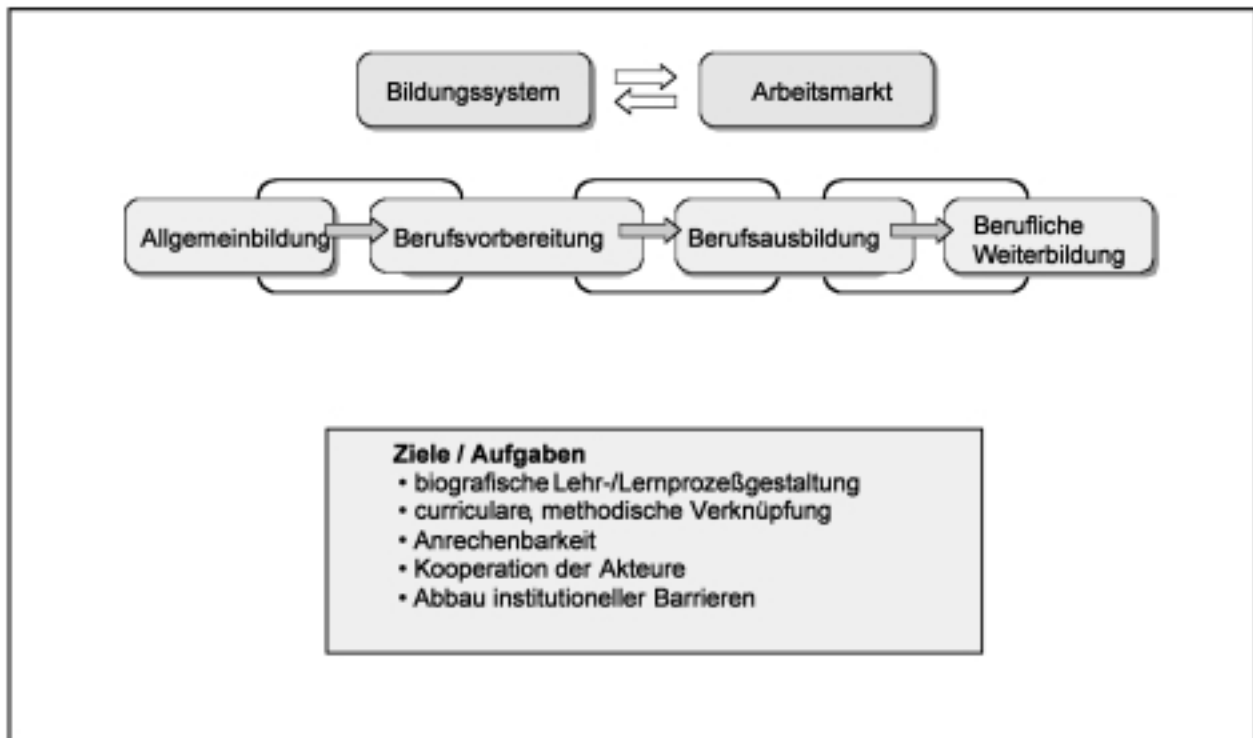
senschaftlichen Experten angemahnte Förderung der persönlichen Stabilisierung vieler Betroffener als ein gleichwertiges bzw. in manchen Fällen prioritäres Ziel sollte durch die neue Politik nicht ins Abseits gerückt werden. Aber auch hier sind Konzepte denkbar und werden praktiziert, die gezielt über Leistungen und Anerkennung in der Arbeitswelt Persönlichkeitsentwicklung fördern. Da für viele Benachteiligte – wie generell – die gesellschaftliche Akzeptanz und Integration über „Arbeit“ erfolgt und sie eine identitätsstützende Funktion hat, ist die Realisierung von persönlichkeitsstabilisierenden Maßnahmen in arbeitsweltlichen Kontexten ein durchaus erfolgversprechender Weg. Dass dieser Ansatz nicht immer mit einer formalen Teilqualifizierung verbunden sein kann und muss, ist unbestreitbar.

Ein Modell, das sich in der Benachteiligtenförderung offensichtlich bewährt hat, wenn „normale“ Unternehmen nicht zu gewinnen waren, sind z.B. die „Jugendhilfebetriebe“, in denen betrieblicher Alltag nach ökonomischen Regeln stattfindet, aber das Personal für die Qualifizierung und sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen professionalisiert ist. In dieser Richtung weiter voranzuschreiten, scheint aussichtsreicher zu sein als der Ausbau mancher anderer schulbasierter Maßnahmen. Die erwähnte Evaluation im BiBB wird hier präzise Aussagen machen.

Der Fokus der Benachteiligtenförderung liegt auf der Erstausbildung Jugendlicher (auch die Nachqualifizierung ist meistens eine „Erstausbildung“). Die „erste“ und „zweite Schwelle“ sollen genommen werden. Angesichts der Notwendigkeit jedoch, sich ständig weiterzubilden, um die erreichte berufliche Position zu halten oder auf einen anderen Arbeitsplatz überzuwechseln, muss das Thema praxisnahe Weiterbildung auch in Bezug auf die Benachteiligten konsequenter aufgegriffen werden. Sie brauchen mehr als andere eine arbeitsbegleitende Lern-Unterstützung über den Abschluss einer Berufsausbildung hinaus bzw. noch drängender, wenn bisher nur Teilqualifikationen erreicht wurden. Zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit sind kontinuierliche zielgruppenangemessene Beratung und Lernangebote unverzichtbar. Die Weiterbildung der Benachteiligten – sofern sie nicht (wieder) arbeitslos geworden sind – spielt bisher in der bildungspolitischen Diskussion eine geringe Rolle. Doch sie muss an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang



Abb. 3: Prozessorientierung in der Benachteiligtenförderung



ist an die Einrichtung oder den Ausbau von Betreuungszentren zu denken, die gewissermaßen „aus einer Hand“ Bildungsberatung, Arbeitsmarktinformationen, soziale Betreuung und ggf. finanzielle Unterstützung anbieten. In den USA sind „one stop centers“ in großem Umfang im Zuge des „welfare to work“-Programms eingerichtet worden. Sie stehen zum Teil nicht nur Benachteiligten und Arbeitslosen offen, sondern ebenfalls allen anderen Interessierten. Sicher ist die Qualität dieser „one stop centers“ nicht überall zufriedenstellend; aber der Grundgedanke, den Nachfragern einen ganzheitlichen Service anzubieten, der alle beschäftigungsrelevanten Komponenten umgreift, ist überzeugend. Diese Zentren ersparen dem einzelnen, von Amt zu Amt, von Einrichtung zu Einrichtung zu gehen, um sich die erforderlichen Informationen selbst zusammenzusammeln und daraus eine individuelle, effektive Handlungsstrategie zu entwickeln – eine Aufgabe, die insbesondere von Jugendlichen oder Erwachsenen mit sozial-kommunikativen und organisatorisch-planenden Schwächen kaum zu leisten ist. In einigen Arbeitsamtsbezirken werden solche ganzheitlich agierenden Zentren („Arbeitsamt 2000“) bereits erprobt. Sie setzen auf kommunaler/lokaler Ebene ein

hohes Maß an Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen, eine ausdrückliche „Kundenorientierung“ und viel organisatorische Flexibilität voraus. Diese sind jedoch nicht zuletzt aufgrund der bestehenden Förderrichtlinien und Finanzierungsvorgaben bekanntermaßen (zu sehr) eingeschränkt – ein weiterer Gesichtspunkt dies zu ändern.

Damit komme ich zum letzten Punkt meiner Ausführungen: der Prozessorientierung (vgl. Abb. 3). Sie erscheint mir gerade im Hinblick auf die Förderung von Benachteiligten besonders wichtig, ist jedoch grundsätzlich eine bisher zu wenig beachtetes Strukturmerkmal im deutschen Bildungssystem. Es dominieren institutionelle Zersplitterung und strikte Trennung von Bildungsabschnitten.

„Prozessorientierung“ – sowohl bezogen auf das Individuum, also die persönliche Lernbiographie und Bildungskarriere als auch auf die Verknüpfung bzw. zumindest partielle Überlappung von Ausbildungsabschnitten in den Suborganisationen des Bildungssystems findet kaum statt. So agieren die Institutionen der Allgemeinbildung, der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung sowie der akademischen oder beruflichen Weiterbildung



„Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung“ (Fortsetzung)

weitgehend voneinander unabhängig. Jede Institution entwirft ihre eigenen Curricula und Didaktiken und setzt sie unter ihren spezifischen Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen um – mit nur geringer Neigung, das vorher in einer anderen Institution Gelernte und das wiederum in einer anderen Institution nachher zu Lernende mit in den Blick zu nehmen. Das gilt nicht nur für die Inhalte, sondern auch für die Lernmethoden. Abgesehen von den dadurch provozierten „Lernprozessbrüchen“, die zu Lasten der Individuen – insbesondere der benachteiligten Jugendlichen – gehen, ist diese Konstruktion unter volkswirtschaftlichen Aspekten eigentlich eine Ressourcenverschwendung. Eine weitaus stärkere Verbindung zwischen den Subsystemen im Bildungsbereich, wie beispielsweise in den USA oder Australien anzutreffen, wäre konsequenter auch in Deutschland anzustreben. Nur so wird lebenslanges Lernen individuell und gesellschaftlich effektiv gestaltbar und bezahlbar.

In der Berufsbildung hat man mit ersten Verknüpfungen begonnen, wenngleich noch etwas zaghaft: Aus- und Weiterbildung sollen als Kontinuum konzipiert werden. Die bereits erwähnten Zusatzqualifikationen spielen hierbei aktuell eine zentrale Rolle. Darüber hinaus: Berufsvorbereitung und Berufsausbildung werden – soweit sinnvoll – inhaltlich und didaktisch miteinander verzahnt. Im Weiteren wird eine bessere Zusammenarbeit mit der Allgemeinbildung – insbesondere mit der Hauptschule, aus der die Benachteiligten mehrheitlich hervorgehen – erforderlich, um Schulversagen und Schulabbrecher zu reduzieren und den Brückenschlag zur beruflichen Bildung zu erleichtern. Zweifelsohne gibt es ausgezeichnete Beispiele für erfolgreiche Kooperation zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung, die auf persönlichem und lokalem Engagement basieren. Jedoch sind darüber hinaus strukturelle und systembezogene Veränderungen notwendig, um Prozessorientierung im Bildungssystem umzusetzen. Dazu gehören:

1. Der Aufbau von Netzstrukturen und der Abbau institutioneller Barrieren zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen. Solange jede Institution weitgehend unabhängig von der jeweils anderen die eigenen Lehrpläne entwickelt und ungeachtet der heterogenen Zielgruppen eine institutionsspezifische, nicht aber eine auf das Individuum bezogene Didaktik/Lernme-

thodik anwendet, wird die Verknüpfung von Bildungsprozessen in der Praxis schwerlich gelingen. Es muss zumindest „Brückenelemente“ geben, die den Übergang von Institution zu Institution erleichtern; effektiver wäre jedoch eine wirkliche „Verzahnung“ der Bildungsabschnitte.

2. Die Erarbeitung eines übergeordneten nationalen Bildungsrahmens, der die Bildungsaufgaben der verschiedenen Institutionen einerseits „verortet“ und andererseits ihr Zusammenwirken erkennbar macht. Die zunehmende Differenzierung und Individualisierung, die wir europaweit im Bildungsbereich beobachten, beeinträchtigen in gewissem Maße Transparenz, Vergleichbarkeit und in ungünstigstem Fall die Qualität. Das System läuft Gefahr, an Kohärenz einzubüßen. Um dem entgegenzuwirken und Überschaubarkeit, Verlässlichkeit und Abgestimmtheit sicherzustellen, bedarf es eines nationalen Bezugsrahmens, der Eckpfeiler setzt, gemeinsame Qualifikationsebenen beschreibt und Karrierewege erkennen lässt. Dieser gemeinsame Bezugsrahmen wird entsprechend den lokalen Bedingungen in den dortigen Bildungs-Netzwerken praktisch umgesetzt.

Diese Überlegungen reichen, über das aktuelle konkrete Anliegen einer verbesserten Verknüpfung von Allgemeinbildung (Hauptschule), Berufsvorbereitung und Berufsausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung hinaus, verweise aber auf ein Grundproblem. In diesem Sinne übernimmt die „Benachteiligtenförderung“ eine gewisse Vorreiterfunktionen und kann Anstöße für eine stärkere Prozessorientierung im Bildungssystem insgesamt geben.

5. Zusammenfassung und Fazit

Sowohl die im „Bündnis für Arbeit“, im „Sofortprogramm“ und von der Bundesanstalt für Arbeit ergriffenen neuen arbeitsmarktorientierten Initiativen als auch die im Reformkonzept der dualen Berufsausbildung enthaltenen Ansätze sowie die einschlägigen Modellversuche und Forschungsprojekte erweitern und verbessern die Möglichkeiten der Förderung Jugendlicher mit schlechten Startchancen. Dennoch bleiben bisher grundsätzliche strukturelle Probleme ungelöst. Die wesentliche Ursache des ständigen Anstiegs der Benach-



teiligtenzahlen liegt in dem unzureichenden betrieblichen Ausbildungsplatzangebot. Es vollzieht sich in der Folge eine „Personalisierung“ von Systemdefiziten, indem jenen Jugendlichen, die nicht mehr in der Regelausbildung untergebracht werden können, der Status von „Benachteiligten“ staatlich zugewiesen wird. Damit erhalten sie dann zwar eine berufliche Ausbildung, die jedoch mit sozialen Mängeln (Stigmatisierung, Marginalisierung) behaftet ist, von denen sich der einzelne schwer selbst befreien kann. Ulrich (1998, S. 377) bringt die Problematik auf den Punkt: „Sozial benachteiligt“ oder „lernbeeinträchtigt“ ist der Jugendliche vor allem deshalb, weil er die Norm, eine betriebliche Lehrstelle zu finden, verletzt und aufgrund eines staatlichen Regelwerks, das die staatliche Zuweisung einer Lehrstelle zum Teil nur als devianten Fall zulässt, mit diesen Attributen versehen werden muss. Das heißt konkret: Das Berufsbildungssystem produziert selbst in gewissem Umfang „Benachteiligte“, weil es nicht genügend Ausbildungsplätze anbietet und auf Sonderprogramme, wie die Benachteiligtenförderung zurückgegriffen werden muss. Um dieser problematischen Entwicklung entgegenzuwirken, sind Strukturreformen erforderlich, die die Aufnahmekapazität des Regelsystems erhöhen bzw. Schwankungen im betrieblichen Lehrstellenangebot ausgleichen, wie dies partiell bereits durch die Berufsfachschulen geschieht. Eine Stärkung des Regelsystems ist Voraussetzung, um die Anzahl von Marktbenachteiligten zu reduzieren und sich in „Benachteiligtenprogrammen“ auf die Gruppe von Jugendlichen zu konzentrieren, die tatsächlich Lernschwächen und Verhaltensstörungen aufgrund ihrer bisherigen Sozialisation aufweisen.

Dass darüber hinaus in der eigentlichen Benachteiligtenförderung selbst Verbesserungen möglich und notwendig sind – angefangen von einer Flexibilisierung der Förderrichtlinien und Ressourcenverwendung über innovative, inhaltliche und methodische Konzepte bis hin zu mehr Kooperation und Prozessorientierung – wird sicher niemand, der die Szene kennt, in Abrede stellen. Die Benachteiligtenförderung hat sich im Laufe der Zeit zu einem relativ „geschlossenen System“ entwickelt, das sich nicht nur in seinen positiven, sondern auch in seinen problematischen Wechselwirkungen stützt. Folglich wird wahrscheinlich eine ziemlich radikale Neuorientierung erforderlich, um aus dem „circulus vitiosus“ herauszukommen und künftig eine wirksamere und nachhaltige Benachteiligtenförderung zu betreiben. Inkrementale, also kleinschrittige Innovationen reichen nicht aus, wie die 20-jährigen Erfahrungen im Benachteiligten-

programm zeigen. Solche Verbesserungen hat es immer wieder gegeben, aber das Problem wurde dennoch nicht zufriedenstellend gelöst. Vollständig wird man es wohl nie lösen können. Es wird immer benachteiligte Jugendliche und Erwachsene geben. Das zeigt auch ein Blick ins Ausland und zu jenen europäischen Staaten, die sich in diesem Feld ebenfalls langfristig und hochgradig engagieren. Aber eine Reduzierung lässt sich erreichen.

Literaturverzeichnis

Adler, Tibor; Lennartz, Dagmar: „Flexibilisierung von Ausbildungsanordnungen – Aktuelle ordnungspolitische Konzepte zur Nutzung von Modularisierungsansätzen.“ In: BWP 3/2000, Seite 13–17

BBJ Seris: „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“ (Modellversuch), Berlin 2000

Becker, Howard S.: „Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens“, Frankfurt a. Main 1981

Biermann, H.; Bonz, B.; Rützel, J. (Hrsg): „Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter“, Stuttgart 1999

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg): „Impulse für die Berufsbildung – BiBB Agenda 2000 plus“, Abschnitte C5 „Ausbildung für alle“, Seite 171–187

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2000, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg): „Differenzierung der dualen Berufsausbildung durch flexibel einsetzbare Zusatzqualifikationen“, Bonn 1999

Davids, Sabine (Hrsg): „Modul für Modul zum Berufsabschluss, Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung“, Berichte zur beruflichen Bildung, Band 216, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1998

Enggruber, Ruth: „Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“ In: BWP 5, 1999, Seite 15–19

Kloas, Peter-Werner: „Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema...“. Berichte zur beruflichen Bildung, Band 208, Bundesinstitut für Berufsbildung; Bielefeld 1997

Kloas, Peter-Werner: „Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts: Ein Konsensfähiger Ansatz für das deutsche Berufsbildungssystem“, Manuskript, Berlin 2000 – Veröffentlichung in Vorbereitung.

Lappe, Lothar & Schulz-Hofen, Uwe: „Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Startchancen benachteiligter Jugendlicher,“ in: Expertisen für ein Berliner Memorandum, Band 38, Berlin 1999/2000



„Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung“ (Fortsetzung)

Laur-Ernst, Ute: „Das Berufskonzept: umstritten, widersprüchlich, aber zukunftsfähig – auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen“, Ev. Akademie Bad Boll (Hrsg), im Druck

Petzold, Hans-Joachim: „Benachteiligte qualifizieren. Benachteiligtenförderung: Tragfähiges Förderinstrument für die neue Ausbildungskrise?“, in: Inform, Heft 1/1996, Seite 4–8

Troltsch, Klaus u.a.: „Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BiBB/EMNID-Untersuchung“, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg), Bonn 1999

Troltsch, Klaus: „Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung – Struktur- und Biografiemerkmale“, in: BWP 5/1999, Seite 9–14

Schulte, Erhard: „Wege in die Arbeitswelt – die Förderung benachteiligter Gruppen / 20 Jahre Benachteiligtenprogramm“, Vortrag auf der Fachtagung des BiBB, Bonn 2000, Veröffentlichung in Vorbereitung

Statistisches Bundesamt (Hrsg): „Bevölkerungsentwicklung bis 2040“, in: Wirtschaft und Statistik, 7/1994, S. 497 ff.

Ulrich, Joachim Gerd: „Benachteiligung – was ist das? Überlegungen zur Stigmatisierung und Marginalisierung im Bereich der Lehrlingsausbildung“, in: Vierteljahreshefte für Wirtschaftsforschung (DIW), Heft 4, 67. Jg, 1998, Seite 370–380

Westhoff, Gisela: „Mehr Ausbildungsplätze in wachsenden Dienstleistungsbereichen – kann Forschung hierzu einen Beitrag leisten?“ In: BWP 4/2000, Seite 29–33

Suchworte: Benachteiligte Jugendliche, Berufsbildung, Benachteiligtenförderung, Reformen zur Berufsbildung, Reformansätze in der Berufsbildung, Förderung benachteiligter Jugendlicher, Lebenslanges Lernen, Zusatzqualifikationen, Gestaltungsoffene Berufsbilder, INKA II, INKA II (Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher), Kernqualifikationen, Modularisierung, Modularisierung beruflicher Ausbildungsgänge, Praxisnähe in der Benachteiligtenförderung, Prozessorientierung in der Benachteiligtenförderung