

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. ENGRUBER 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 Ganztagschulen. 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 Fallmanagement für besonders arbeitsmarktfremde 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

Bundesjugendkuratoriums): 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.