

Arnulf Bojanowski
Günter Ratschinski
Peter Straßer
(Hrsg.)

30

Forschung

Konferenzen

Studientexte

Diesseits vom Abseits

**Studien zur beruflichen
Benachteiligtenförderung**

Arnulf Bojanowski
Günter Ratschinski
Peter Straßer
(Hrsg.)

Diesseits vom Abseits

**Studien zur beruflichen
Benachteiligtenförderung**



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 30

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Peter Röben, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat

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

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

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

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

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

ISBN 3-7639-3402-2

Bestell-Nr. 60.01.692

Inhalt

Einleitung	5
------------------	---

I. Forschung, Politik und Status quo

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

Arnulf Bojanowski, Peter Eckardt & Günter Ratschinski

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

Günter Ratschinski

Die berufliche Benachteiligtenförderung – eine vorrangige bildungspolitische Gestaltungsaufgabe	72
--	----

Erhard Schulte

II. Individuelle Förderungsansätze

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

Peter Straßer

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

Martin Koch

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

Petra Lippegaus

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

Cortina Gentner

III. Berufsvorbereitung

Schulische Berufsvorbereitung und kooperative duale Ausbildung – Das Modell BAVKA	175
--	-----

Christine Buchholz

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

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hannover im Mai 2005

Arnulf Bojanowski

Günter Ratschinski

Peter Straßer

Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen

Arnulf Bojanowski, Peter Eckardt & Günter Ratschinski

Vorbemerkungen

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

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

Unsere Sondierungen beanspruchen keine Vollständigkeit. Im Gegenteil: Wir möchten die Publikation dazu nutzen, unsere vorläufigen Ergebnisse darzustellen. Daher freuen wir uns, wenn sich viele Leser daran beteiligen, unsere Annäherungen zur Forschung in der Benachteiligtenförderung zu erweitern, um die Situation durchschaubarer zu machen (siehe zum Forschungsertrag auch Ratschinski 2005, in diesem Band). Mittelfristig wäre an einen Textkorpus zu denken, in dem die wichtigsten Forschungsergebnisse zu Studienzwecken und für die bildungspolitische Argumentation aufbereitet sind.

1. Was will Benachteiligtenforschung ? Zum Begriff der Benachteiligtenförderung

„Der Benachteiligtenbegriff wurde in die berufspädagogische Diskussion mit der Einrichtung des Benachteiligtenprogramms 1980 eingeführt“ (Biermann, Rützel 1999, 13). Der Benachteiligtenbegriff hat sprachliche Verwendungen wie *Ungelehrte*, *Jungarbeiter* oder *Randgruppen* weitgehend abgelöst. „Benachteiligte“ ist der offiziell im KJHG (SGB VIII) und im SGB III benutzte Gesetzesbegriff (zur Definition und Abgrenzung vgl. Schierholz 2001). Jedoch vermag auch der Benachteiligtenbegriff das damit gemeinte Gegenstandsfeld nur umrisshaft und vorläufig zu erfassen. In erster Annäherung kann festgehalten werden, dass es sich um Jugendliche ohne anerkannte Berufsausbildung handelt. In den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen signalisieren andere Bezugskategorien wie *Jugendsozialarbeit* (Fülbi, Münchmeier 2002; Hermanns 2002), *Jugendberufshilfe*, *Berufsvorbereitung*, *Berufsvorbereitungsjahr* oder *berufsvorbereitende Maßnahmen*, dass es sich hier um ein sehr offenes und nur auch partiell *berufspädagogisch* beeinflusstes Forschungsfeld handelt. Auch der Begriff der „Benachteiligung“ ist in der Fachdiskussion umstritten, weil er unscharf („relational“) und zudem diskriminierend sei (Biermann, Rützel 1999). Hinzu kommt, dass die Förderung benachteiligter Jugendlicher in einem – wie allgemein zutreffend konstatiert wird – „Dschungel“ verschiedenster Maßnahmen stattfindet. Zur Vereinfachung sprechen wir von *Benachteiligtenförderung* als einem Sammelbegriff, der schulische, betriebliche und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen umgreift. Auch dieser Begriff wird nicht einheitlich verwandt. Andere Texte gebrauchen Begriffe wie „Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, „Jugendliche mit erschwerter Startchance“, oder sprechen von einer „beruflichen Integrationsförderung“. Trotz der unterschiedlichen Terminologie kann man sagen: Fördermaßnahmen beziehen sich i. d. R. auf eine Gruppe Jugendlicher, die auf Grund *individueller* Probleme (z.B. Lernprobleme oder Verhaltensauffälligkeiten) oder wegen ungünstiger *sozialer* Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit etc.) in Schwierigkeiten geraten sind. Mit *Benachteiligtenforschung* sind die wissenschaftlichen und gedanklichen Forschungsaktivitäten in und zu diesem Feld gemeint, die es hier zu erschließen gilt. Wenn wir den Forschungsertrag im Feld der Benachteiligtenförderung zu entfalten versuchen, dann bauen wir vor allem auf neuere Sammelüberblicke zum Forschungsstand bei Rützel (1999), Braun (2002) und Lex (2002) auf.

2. Womit befasst sich Benachteiligtenforschung? Zu den Zielgruppen der Benachteiligtenförderung

So strittig und uneinheitlich der Begriff der Benachteiligung insgesamt auch sein mag – unstrittig ist der zugrunde liegende Sachverhalt: Benachteiligtenförderung befasst sich mit Angeboten und Maßnahmen der beruflichen und sozialen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener „in schwierigen Lebenslagen“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1992). Die Lerngruppen der Benachteiligtenförderung sind in der Regel heterogen zusammengesetzt. So finden sich in den Maßnahmen Schüler/innen aus Haupt- oder Sonderschulen, oder Jugendliche mit Migrationshintergrund (z. B. Aussiedlerkinder mit deutschem Pass, jugendliche Kriegsflüchtlinge oder Asylbewerber) oder Jugendliche mit Sozialisationsdefiziten (Schulverweigerer, junge Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen) oder Heranwachsende ohne Chance auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz (vgl. Gögercin 1999, 100). Bei diesen Jugendlichen mit ihren unterschiedlichsten Lern- und Bildungsvoraussetzungen müssen in der Regel erhebliche Defizite in der Lernbiographie vorausgesetzt werden. Es gibt keine klaren und bestimmbaren Faktoren, die die Lebensprobleme und die Schwierigkeiten dieser jungen Menschen zutreffend erklären. In der einschlägigen pädagogischen Diskussion ist hier von einer „Kumulation“ von Problemlagen die Rede (z.B. Häufung familiärer, sozialer, milieubezogener, lernbezogener oder verhaltensbezogener Probleme). Die Jugendlichen selbst empfinden sich oft als "Schulversager" und schreiben sich oft ihr Scheitern, das eher aufgrund äußerer Umstände zustande kam, als individuelles Scheitern zu.

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

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

Die Benachteiligtenfrage lässt sich damit zunächst und zuerst als ein *Problem des Arbeitsmarktes* erörtern: Während die Erwerbsarbeitsgesellschaft der 50er und 60 Jahre mit einer relativ großen Gruppe Un- und Angelernter auskam und mithin die Benachteiligten (in damaliger Sprechweise auch: „Jungarbeiter“) hinreichend Jobs fanden, so verschoben sich in den folgenden Jahrzehnten die Gewichte eindeutig zuungunsten dieser Gruppe. Über diesen Prozess der Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt sind bildungssoziologische Annahmen plausibel, dass es nicht nur einen engen Zusammenhang von Benachteiligung und Veränderungen in einer (oft regionalen) Berufsbildungslandschaft gibt, sondern dass sich die Tendenzen verstärkt haben, die sich auf der Angebotsseite mit verschärfter „Selektion“ der Beschäftigten beschreiben lassen und auf der Nachfrageseite mit „Selbstausbürgerung“ der Jugendlichen (Stauber, Walther 2001). Jedenfalls ist die Benachteiligtenförderung seit 1990 „unter der Hand“ zu einer entscheidenden Sozialisations- und Bildungsinstanz für einen gewichtigen Teil der Jugend geworden (Gessner 2003), ohne dass sich hier schon klare Konturen oder gar verbindliche pädagogische Konzepte wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems herausgebildet haben. Gleichwohl ist bemerkenswert, wie wenig die Herausbildung eines neuen Sektors des Bildungssystems „offiziell“ von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft zur Kenntnis genommen wird, und wie gering die wissenschaftliche Berufspädagogik die „lebende Kritik“ der Benachteiligtenförderung am dualen System der Berufsausbildung bisher wahrgenommen, geschweige denn konzeptionell aufgegriffen hat (Rützel 1995; Schierholz 2001).

3. Wer „macht“ Benachteiligtenforschung? Überschneidungen und Abgrenzungen zu erziehungswissenschaftlichen Forschungsdisziplinen

Benachteiligtenforschung wird in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, an unterschiedlichen Orten und mit differenzierten Methoden be-

trieben. Jedoch ist sogleich festzuhalten, dass keine erziehungswissenschaftliche Disziplin für die Benachteiligtenförderung und für die Benachteiligtenforschung „verantwortlich“ zeichnet. Innerhalb des pädagogischen Diskurses lassen sich mindestens vier verschiedene „Zuständigkeiten“ ausmachen (vgl. auch Fülbi 2002).

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

2. Wer aus der *Sonderpädagogik* kommt, nimmt eher die Herkunft der Jugendlichen (vor allen aus der Sonderschule), sodann den Alltag oder die Lebensbegleitung in den Blick. Forschungen in dieser Teildisziplin sind fast ausnahmslos auf die Sekundarstufe I ausgerichtet und hier naturgemäß auf die Bedingungen der Sonderpädagogik, also den Übergang von der Sonderschule in die Phase der Berufsbildung (z.B. Brandt 1996). Die Literatur im Umkreis der beruflichen Rehabilitation fokussiert auf die Übergänge *behinderter* Menschen ins Erwerbsleben (Ellger-Rüttgardt 1982). Lediglich Hiller (und seine wissenschaftlichen Schüler) vertreten einen Forschungsstrang, der auch die Übergänge und die biographischen Entwicklungsmuster der Sonderschüler nach ihrem Schulbesuch thematisiert (Hiller 1994). Allerdings nehmen auch diese Forschungsansätze nur wenig Bezug auf die Erkenntnisse anderer Teildisziplinen.

3. Die *Berufspädagogik* hatte ihre Schwerpunkte in den (älteren) Diskussionen über „Jungarbeiter“ und „Jugendarbeitslosigkeit“ (z. B. Blankertz 1960; Nolte, Röhrs, Stratmann 1973; Schweikert 1974; Seubert 1984). Neuere Ansätze aus der Berufspädagogik sind zur Benachteiligtenfrage rar (anregend z.B. Eckert u. a. 2000). Und es ist bei den einschlägigen Studien zu beobachten, wie gering die Bezüge zur Sozialpädagogik oder gar Sonderpädagogik sind. Nach unserer Einschätzung gibt es erheblichen berufspädagogischen Forschungsbedarf. Damit stehen wir allerdings im Gegensatz zur berufspädagogischen Expertenmeinung: So nannte die Senatskommission der DFG etliche berufspädagogisch mögliche

Schwerpunktprogramme, ohne dort die Benachteiligtenförderung aufzuführen (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, 116). Bei einer Bestandsaufnahme bisheriger Arbeiten wurde in den Forschungen zum Berufsvorbereitungsjahr, zu Lernbeeinträchtigten und jugendlichen Arbeitslosen eine „gewisse Breite und Ausdifferenzierung“ gesehen (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, 20). Im Berufsbildungsforschungsdelphi 2001/2002 sollten 800 Experten die Dringlichkeit der Forschung in 250 vorgegebenen Bereichen beurteilen. Unter den 15 erstgenannten Forschungsdesiderata ist der Themenbereich „Förderung von Randgruppen oder Benachteiligten“ nicht vertreten. Aufgrund dieser Befragung wird der Bereich Benachteiligtenförderung in der mittelfristigen Forschungskonzeption des BIBB nicht explizit berücksichtigt (Brosi, Brandes 2003). Wenn also gewissermaßen der berufspädagogische Mainstream ein Benachteiligtenforschungsinteresse verneint, dann gilt es allein angesichts der Problematik einer zunehmenden Zahl benachteiligter Jugendlicher auf Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen und Forschungsperspektiven zu überlegen.

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

Implizit bedeutsam freilich ist die Schulpädagogik, wenn man die empirischen Ergebnisse der schulpädagogischen international vergleichenden Studien wie TIMSS, PISA oder neuerdings IGLU einbezieht. Alle Studien zeigen in dramatischer Übereinstimmung, dass sich Entwicklungen zu einer verstärkten Benachteiligung ganzer Gruppen junger Menschen dem deutschen Bildungssystem selbst verdanken: Mangelnde Förderung in der Vorschulzeit, uneinheitliche und hoch willkürliche Zuweisung zu weiterführenden Schulen in der Grundschule, extrem frühe Sortierung der Schüler nach der vierten Klasse, ausgeprägte schichtenspezifische Reproduktion im Schulwesen, unzureichender und wenig kompetenzfördernder Unterricht – solche Kritikpunkte verweisen darauf, dass die Schule immer mehr Drop-outs produziert, die dann mit 16 bis 18 Jahren im System der Benachteiligtenförderung landen, wo ein Defizitausgleich nur unter individuell extrem erschwerten Bedingungen und in einem Förderkontext stattfindet, der diese Kompensation nur unzureichend leisten kann. Diese Sachlage hat aber in der Benachteiligtenforschung (noch) nicht zu spezifischen Adaptionen der internationalen Studien oder gar zu einem breit angelegten internationalen Vergleich der Benachteiligtenfördersysteme geführt.

5. Über die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen hinaus tangieren weitere sozial- und humanwissenschaftliche Disziplinen das Feld der Benachteiligten-

förderung und -forschung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: in den Sozialwissenschaften Armutsforschung, Jugendsoziologie, Arbeits- und Industriesoziologie oder Bildungssoziologie, oder: „Coping“-Forschung und Entwicklungspsychologie (Psychologie), oder: Arbeitsmarkt- und Berufsforschung oder Organisationsforschung (Ökonomie), oder: Forschungen zum Bereich Rechtsextremismus oder zur Gewaltentstehung (Politikwissenschaften). Solche tangierenden Ansätze sind für die Benachteiligtenforschung bereichernd, bedürfen aber der Interpretation und Übertragung. Um es am Beispiel der Berufsorientierung zu verdeutlichen: In einigen groß angelegten Forschungsprojekten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung wurde der gelungene oder misslungene Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erfasst (Heyn, Schnabel, Roe-der 1997; Heckhausen, Tomasik 2002). Im Rahmen der Shell-Studien wurden aus entwicklungspsychologischer Perspektive Arbeiten vorgelegt, die an einem kontextualistischen Berufswahlmodell orientiert sind (Schmitt-Rothermund, Vondracek 1999; Silbereisen, Zinnecker 1999). Entwicklungspsychologische Vorläufer von Berufswahlprozessen wurden auch von uns analysiert und auf Ansatzpunkte für die Benachteiligtenförderung untersucht (Ratschinski 2000; Ratschinski 2001). Abgesehen von unseren Ansätzen wird in den genannten Forschungsprojekten der Bezug zur Benachteiligtenförderung nicht hergestellt, da der jeweilige Forschungsrahmen weiter gefasst ist; Bezüge müssen je nach Verwertungszusammenhang aus solchen Projekten abgeleitet werden.

Zusammenfassende Thesen

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

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

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

tischen Erfahrungen, subjektiven politischen Erfordernissen und isolierten Erkenntnissen. Beim ersten „Draufblick“ auf die „Orte“ und Institutionen überrascht die mangelnde Koordination und vor allem die Kurzfristigkeit von Untersuchungen. Untersuchen wir zunächst drei für die Benachteiligtenforschung wichtige öffentliche Institute:

1. Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB, Berlin, jetzt: Bonn) führt seit über 30 Jahren Modellversuche zur Benachteiligtenförderung durch. In den 30 Jahren Benachteiligtenforschung ist eine Fülle konzeptioneller Ansätze entstanden (Zielke, Lemke, Popp 1986). Durch die vom BIBB initiierten Modellversuche und die entsprechenden wissenschaftlichen Begleitungen konnte eine Fülle von produktiven Anregungen für die Benachteiligtenförderung gewonnen und wieder in die Praxis des „Benachteiligtenprogramms“ eingespeist werden. Hierzu hat das BIBB viele Jahre eigene Schriftenreihen aufgelegt, die auch vielfach rezipiert wurden. Daher kommt dem BIBB als Anreger von Forschungen und Innovationen durch Modellversuche eine hohe Bedeutung zu. Jedoch lässt sich in der Modellversuchsforschung und in den jeweiligen Ergebnissen der Modellversuche keine einheitliche Linie oder ein durchgängiges Forschungskonzept entdecken (Zielke, Lemke, Popp 1989). Erst durch das so genannte GPC (good practice center) ist ein neuer Ansatz entstanden, das Internet als Möglichkeit für eine übergreifende Datenbank zu nutzen. Hier steht allerdings die konstruktive Idee im Vordergrund, Praxisbeispiele wiederzugeben und damit ihre Wirkung zu verbreitern; Forschungsergebnisse sind im GPC nicht abgebildet.

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

Das *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB) hat sich fast nur auf quantitative Analysen des Arbeitsmarktes verlegt und kann damit nur im Blick

auf die jeweiligen Zahlen benachteiligter Jugendlicher Aufklärung leisten. Die entsprechenden Studien sind für die statistische Analyse des Gegenstandsfeldes nützlich (z.B. Schober 1992). Sie sind für den Benachteiligtendiskurs eher illustrierend bzw. alarmierend gewesen, konnten indes kaum die Ausgestaltung des Gegenstandsfeldes beeinflussen, noch vertiefende Forschungsaktivitäten anregen.

2. Bei weiteren „öffentlichen“ Forschungsinstitutionen mit berufspädagogischen Schwerpunkten sind u. W. sehr wenige und nicht koordinierte Aktivitäten zu beobachten: Weder finden sich bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* Hinweise auf die Mängel der Benachteiligtenförderung und ihre möglichen Forschungsdefizite, noch beim *europäischen Berufsbildungsforschungsinstitut* CE-DEFOP. Die oben schon erwähnten Forschungen beim *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* greifen verwandte Fragestellungen auf, sind aber eingebettet in breiter angelegte Forschungsvorhaben. Auch bei den politischen Beratungsgremien lassen sich kaum substantielle Hinweise zur Forschung in der Benachteiligtenförderung entdecken. In bildungspolitischer Hinsicht hat sich die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* in den letzten Jahren auf Fachtagungen und in Arbeitskreisen mit einer integrierten Jugend- und Berufsbildungspolitik intensiv beschäftigt. Besonders die Empfehlungen zur Förderung lern- und leistungsschwächerer Jugendlicher in der beruflichen Bildung waren wegweisend. Jedoch stützte man sich bei Empfehlungen weniger auf Forschungsergebnisse, sondern eher auf Ergebnisse von Umfragen in den beteiligten Ressorts, um den Akteuren Handlungsempfehlungen zur Koordination und Optimierung zu geben. Ausformulierte Vorstellungen zur Forschung sind aber nicht zu finden.

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

4. Benachteiligtenforschung wird neben der öffentlichen Seite wesentlich und kompetent auch *privatwirtschaftlich* durchgeführt. An erster Stelle sind die drei deutschlandweit agierenden Institute *BBJ Consult*, *HIBA* und *INBAS* zu nennen. Alle drei Institute haben z. T. seit über 20 Jahren den Aufbau der Benachteilig-

tenförderung begleitet und durch Konzeptionsentwicklungen, Fortbildungen und empirische Untersuchungen maßgeblich dazu beigetragen, dieses Feld zu strukturieren und zu stabilisieren (ein gutes Beispiel sind die von INBAS verfassten Schriften zur Benachteiligtenförderung: Lippegauß 1994; BMBF 2002). Eine besondere Leistung dieser Institute liegt u. E. darin, dass sie vielfach Erfahrungen aus Modellprojekten verallgemeinert und der Fachöffentlichkeit zu Verfügung gestellt haben, durch Schriftenreihen, Zeitschriften, Arbeitshefte, Internetauftritte etc. Damit ist eine gewisse forschungsunterstützende Erfahrungssicherung gelungen. Aber auch weniger bekannte Forschungsinstitute haben in den letzten 20 Jahren wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung geliefert (z.B. Höfer, Straus 1993) – die Leistung dieser Institute einzeln aufzuführen, würde indes den Rahmen unseres Beitrags deutlich überschreiten.

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

Zusammenfassende Thesen

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

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

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

5.1. ***Ansätze zur Entwicklung theoretischer Konzeptionen***

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

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

2. Eher aus *makro- bzw. bildungssoziologischer* Sicht ist die These vom „stabilen Provisorium“ des Benachteiligtenbereichs aufzufassen. Frank Braun postuliert – zustimmungsfähig – eine allmähliche Eingewöhnung der Öffentlichkeit an ein provisorisches berufliches Bildungssystem für die Verlierer im Bildungswesen

(Braun 2000). Er kann mit dieser u. a. aus den empirischen Ergebnissen des DJI gewonnenen bildungssoziologischen Theorie plausibel machen, dass dieses „Mixgebilde“ verschiedener Institutionen inzwischen die Übergangsmuster einer großen Gruppe Heranwachsender beeinflusst.

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

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

3. Aus *pädagogischer* Sicht gibt es eine Fülle von Einzelstudien und pädagogischen Konzepten. Anregend ist ein Sammelband zu einer „Didaktik der Benachteiligten“ (Biermann, Bonz, Rützel 1999), in dem zum Benachteiligtenbegriff, zu Randgruppen, zu verschiedenen pädagogischen Ansätzen oder zu trägerspezifischen Realisierungsformen gearbeitet wird. Jedoch fügen sich die hier versammelten Teilstücke aus Berufs-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik noch längst nicht zu einem konsistenten Theoriegerüst. Damit erweist sich gerade die Frage nach pädagogisch inspirierten Theorien defizitär: Es liegt ein ungeordnetes Puzzle ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Konsistenz vor. So gibt es durchaus pädagogisch anregende Teilstudien, etwa zur Didaktik des Werkstattlernens (Petersen 2003) oder zur ganzheitlichen Förderung (Bojanowski, Carstensen-Bretheuer, Kipp 1996) oder gar „Paradigmata pädagogischer Praxis“ (Gessner 2003, 247ff.). Darüber hinaus finden sich – wiederum ohne Anspruch auf Vollständigkeit – etliche theorieinspirierende und oft empirisch angereicherte „Leitkonzepte“ wie „lebensweltorientierte Jugendarbeit“ (Thiersch 2002), „Individualisierung“ (z.B. Baudisch 2002), „Kompetenzansatz“ (Ketter 2002)

„Förderplanung“ (Bonifer-Dörr 1992) oder „sozialpädagogische Diagnostik“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1992). Weitgehend abgekoppelt vom engeren wissenschaftlichen Diskurs hat sich in der Praxis der außerschulischen Förderung benachteiligter Jugendlicher – konkretisiert durch Arbeiten von HIBA, INBAS und dem BIBB – das schon erwähnte Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (BMBF 2002) entwickelt, das unterschiedliche Anleihen bei der Sonderpädagogik (Individualisierung, Förderplanung) der Sozialpädagogik (Begleitung, Beratung, Gemeinwesenorientierung) und der Berufspädagogik (Berufsbezug, Arbeitspädagogik) vornimmt. Die Konzeption nimmt eine Sonderstellung in der Theorieentwicklung ein, weil viele produktive pädagogische Elemente aufgenommen und vielfach eingesetzt werden. Sie bietet gute Anregungen und könnte mittelfristig als Vorarbeit für eine integrative pädagogische Theorie der Benachteiligtenförderung fungieren.

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

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

Zusammenfassende Thesen

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

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

5.2. *Empirisch orientierte Forschungen*

Die empirischen Forschungsprojekte umfassen sowohl quantitative als auch qualitative Studien über den Status Benachteiligter und v. a. über Übergangsprobleme von der Schule in den Arbeitsmarkt, die das Ende der Vollbeschäftigung in Deutschland mit sich brachte. Während die frühen Studien eher quantitativen Survey-Charakter hatten (Höhn 1974; Saterdag, Stegmann 1980), vollzog sich nach Einschätzung einiger Autoren (vgl. Heyn, Schnabel, Roeder 1997) ein Paradigmenwechsel zu qualitativen Untersuchungen des Umgangs mit Rückschlägen bei der Lehrstellensuche (Baethge, Hantsche, Pelull, Voskamp 1988) und offensichtlichen Chancenungleichheiten. Damit rückten Risikogruppen in den Fokus systematischer Untersuchungen- wie Hauptschüler in Gebieten hoher Arbeitslosigkeit (Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl, Witzel 1987; Raab 1996) oder allgemein Jugendliche, die bei der Lehrstellensuche Kompromisse eingehen mussten (Beck, Brater, Wegener 1979). Die durch mangelnde Stellenangebote erzwungenen Kompromisse werden in neueren Untersuchungen ebenso wie in der Studie von Beck et al. auch mit elaborierten statistischen Methoden quantitativ analysiert (Heckhausen, Tomasik 2002). Wir versuchen im Folgenden einen kurzen Durchgang durch das heterogene Feld und stellen einige Studien exemplarisch vor.

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

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

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

2. Ein zentrales Feld der empirischen Forschungsaktivitäten lässt sich schlaglichtartig mit dem Begriff „*Übergangsforschung*“ einfangen. Bedeutsam waren dazu besonders die schon oben erwähnten Studien des Deutschen Jugendinstituts (DJI), das (z. T. gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) mit groß angelegten quantitativen Untersuchungen bundesweit versuchte, schwerpunktmäßig die Übergänge an den wichtigen Schwellen des Bildungswesens (von der allgemeinen Schule in die Berufsvorbereitung: 1. Schwelle, sodann Übergang ins Erwerbsleben: 2. Schwelle) zu erforschen (Braun u. a. 1999; Felber 1996; Lex 1997; Raab u. a. 1996; Rademacker 1999). Eine Studie sticht dabei hervor: Lex befragte schriftlich 2.230 Personen im Alter von 18 bis 25, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem Projekt der Jugendberufshilfe befanden. Stationen der beruflichen Integration wurden durch Abbildung biographischer Zeitreihen erfasst. Lex kann zeigen, dass es unterschiedliche Verlaufstypen gibt, deren Einmündungschancen in den Arbeitsmarkt manchmal eher unproblematisch, manchmal aber auch prekär sein können (Lex 2002, 477). Mit dem Thema der Übergangsforschung lässt sich in den 90er Jahren empirisch erhärten, dass sich inzwischen bundesweit ein „Parallelsystem“ der Benachteiligtenförderung neben das duale System der Berufsausbildung mit seiner Kombination von Schule und Betrieb geschoben hat, das langfristig etabliert ist.

Soziologische Forschungsansätze im Umkreis der Übergangsproblematik bilden insgesamt ein wichtiges Feld in der Benachteiligtenforschung. So existiert eine Fülle von (Regional-)Studien (z. B. Wolf u. a. 1986; Eckert 1989; Institut für Entwicklungsplanung 1994) zu der „Übergangsproblematik“. Eine wichtige Rolle spielt dabei die subjektive Bewältigung des Übergangs. Hierzu bietet die Untersuchung von Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien benachteiligter Ju-

gendlicher im Übergang ein gutes Beispiel: Heinz et al. (1987) untersuchten in einer Hauptschülerstudie Einmündungsprozesse in den Arbeitsmarkt bei Hauptschülern unter schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen. In einem qualitativen Längsschnittdesign führten sie in den Jahren 1979 bis 1983 im Jahresabstand Interviews mit anfangs 208 Bremer Hauptschülern in drei Teilstichproben durch. Die erste Gruppe bestand aus 78 Hauptschülern, die von der 7. Klasse bis Schulende nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt wurden. Die Teilstichproben 2 und 3 bildeten männliche ($n=63$) und weibliche Hauptschulabsolventen ($n=67$), die an Überbrückungsmaßnahmen (BVJ, BGJ) teilnahmen oder Berufsfachschulen besuchten. Als Hauptergebnis wurde abgeleitet, dass die Lage auf dem Arbeitsmarkt alle Berufsvorstellungen dominiert. Nicht Interessen oder Fähigkeiten bestimmen die Berufswünsche, sondern die Angebote des Arbeitsmarktes (Heinz u. a. 1987). Wichtig ist für die Jugendlichen, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen und Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Sie sind bereit, auch Ausbildungsplätze anzunehmen, die weit von ihren ursprünglichen Wünschen abweichen. Im Nachhinein werden diese zufälligen Ausbildungsgänge oft biographisch so umdefiniert, als hätten sie immer schon ihren Vorstellungen entsprochen. Solange der Arbeitsmarkt keine dauerhafte Schönwetterlage vorsieht, „werden solche Entscheidungskriterien wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen von Hauptschülern eine periphere Bedeutung haben“ (Heinz u. a. 1987, 264). Die Einmündung in den Arbeitsmarkt erfolgt dann nicht über die Berufswahl, sondern über Berufszuweisung. Der Frage der subjektiven Bewältigung bei der Einmündung in Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit wird in etlichen weiteren Studien nachgegangen (Kohlheyer, Westhoff, Schiemann 1983; Friebel 1983; Diez u. a. 1997; Bylinski 2002).

Mit anderen Fragerichtungen untersuchten Hiller und seine Mitarbeiter in qualitativen Untersuchungen die Übergangsproblematik. Ihre Längsschnittuntersuchungen verfolgen die „Karrieremuster“ junger Männer im Berufsvorbereitungsjahr und ihre anschließende Lebensbewältigung (Hiller 1997; Giest-Warserwa 1999; Friedemann, Schroeder 2000). Die Studien machen deutlich: Aus einer berufsvorbereitenden Maßnahme eine Lehrstelle oder gar eine normale Erwerbsarbeitskarriere anzustreben, ist angesichts der heutigen Arbeitsmarktsituation fast aussichtslos. Die Befunde verschärfen sich im Laufe der 90er Jahre, allerdings sind die Härten des Übergangs standortabhängig. In diesem Untersuchungsansatz besticht die theoretische Orientierung (s.o.), die mehrmalige Replikation in verschiedenen deutschen Regionen (Reutlingen, Rostock, Hamburg, Hannover: Friedemann, Schroeder 2000; Bickmann, Enggruber 2001) sowie der „Reichtum“ der Ergebnisse. Aus diesen Studien lassen sich Kriterien für eine substantielle Veränderung der Berufsvorbereitung ableiten, wie z.B. Persönlichkeitsbezug, Netzwerkarbeit oder Erweiterung der Berufsorientierung, sowie auch politische Argumente für die Begrenztheit der derzeitigen Berufsvorbereitung gewinnen.

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

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

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

Angesichts der hohen *Qualitätsanforderungen* gerade an die von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Einrichtungen der Benachteiligtenförderung überrascht die geringe Zahl der Studien zu diesem Thema (vgl. Enggruber 1989; Baudisch, Bojanowski 2002; Nicase, Bollens 2000; Bylinski 2001).

4. Besonders erstaunlich ist der Befund, dass das *pädagogisch-didaktische „Kerngeschäft“* der Benachteiligtenförderung (Unterrichten, Ausbilden, Fördern, Beraten etc.) nur wenig empirisch untersucht worden ist. Frühe qualitative Studien aus eher aus randständigen Feldern wie berufliche Rehabilitation (Hackl, Angermeyer 1979), Berufsausbildung in der Heimerziehung (Sturzebecher, Klein 1983; Bojanowski 1988), Biographieforschung (Alheit, Glaß 1986) oder quantitative Untersuchungen zur Qualifikationsentwicklung (Zängle 1988) können nicht wettmachen, was grundlegend fehlt: systematische Überprüfungen der bisherigen Förderkonzepte. Entweder handelt es sich bei wichtigen und die Benachteiligtenförderung beeinflussenden Untersuchungen um Sekundärauswertungen von Modellversuchen (Zielke, Lemke, Popp 1991). Oft aber sind es nur interessante Ad-hoc-Auswertungen bestehender Maßnahmen (Brater u.a. 1983; Schroer 1991; Bojanowski, Carstensen-Bretheuer, Kipp 1996), oder Vergleiche verschiedener Maßnahmeformen (Greinert, Wiemann 1992; Petersen 2003), die pädagogische Folgerungen ziehen oder konstruktive Vorschläge machen. Einige Maßnahmen setzen zumindest auf „sekundär“ erprobte Konzepte: So wird in einigen Handreichungen zum Benachteiligtenprogramm auf Konzepte der psychologischen Verhaltenstherapie zurückgegriffen, die in der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder erprobt und evaluiert wurden. Der Förderplan für ausbildungsbegleitende Hilfen (Bonifer-Dörr 1992) z. B. ist angelehnt an verhaltenstherapeutische und -modifikatorische Breitbandprogramme zur Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens Jugendlicher (Petermann, Petermann 1992). In Handreichungen für die Arbeit im Berufsvorbereitungsjahr werden von Praktikern zudem eine Vielzahl gruppendynamischer und erlebnisaktivierender Methoden empfohlen, die das für den schülerzentrierten Unterricht notwendige vertrauensvolle Klassenklima schaffen sollen (Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung 1994).

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

Zusammenfassende Thesen

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

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

5.3. Benachteiligtenforschung durch Modellversuche, Modellprojekte und Einzelvorhaben

Modellprojekte oder -versuche sind ein konstitutiver Bestandteil der Praxis in der Benachteiligtenförderung. Damit sind sie zugleich ein gewichtiger Teil der Forschung in diesem Feld. Allerdings lag der Schwerpunkt von Modellversuchen in den letzten Dekaden deutlich auf der außerbetrieblichen und außerschulischen Seite der Benachteiligtenförderung, weniger auf der Seite schulischer Projekte, mit der Ausnahme eines größeren Modellversuchs in NRW zum Berufsvorbereitungsjahr in den 80er Jahren (Kell u.a. 1984). Die Literaturlage zu Modellversuchen ist insgesamt schwierig. Es war für uns völlig unmöglich, alle Modellversuche der letzten 20 bis 30 Jahre zu überblicken, die Menge internen „grauen“ Materials zu sichten oder gar die Ergebnisse von Modellprojekten auf ihre möglichen Effekte hin zu überprüfen. Dennoch soll versucht werden, die Bedeutung von Modellversuchen und Einzelprojekten für die Entwicklung der Forschung einzuschätzen.

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

Zu Anfang waren die Modellversuche, ihre wissenschaftliche Begleitung und die Ergebnisse eher singulär, also auf den jeweiligen Modellversuch bezogen, und wurden auch auf Fachtagungen nur tentativ zusammengeführt. In jener Phase gab es seitens des BIBB den Versuch, durch Publikationen im Rahmen von Modellversuchsreihen den Ertrag zu sichern. Den damaligen Moderatoren des Modellversuchsprogramms kam die Aufgabe zu, durch gedankliche Zusammenführungen und fachliche Verallgemeinerungen den Ertrag zu sichern, was auch

vielfach gelang (Zielke, Lemke, Popp 1989). Bei kritischer Betrachtung bleibt jedoch der Eindruck, dass die Erträge zumeist zu wenig aufeinander verweisen.

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

2. Die Themen der Modellversuche und -projekte beziehen sich auf faktisch alle Aspekte der Benachteiligtenförderpraxis. Gewisse Schwerpunkte lassen sich durchaus ausmachen (Zielke 1999): So waren die Ansatzpunkte der BIBB-Modellversuche einmal „Personenorientierung“ und zum anderen „Ausbildungsmethoden“. Personenorientierung umfasst individuelle Ausbildungspläne, Ausbildungswahl, Auszubildungsdifferenzierung und Gelegenheiten zum gegenseitigen Kennenlernen. Benachteiligtengerechte Ausbildungsmethoden akzentuieren die Integration fachpraktischer und fachtheoretischer Inhalte, den Erstcharakter betrieblicher Arbeit und Selbständigkeit des Jugendlichen. Deshalb bildeten Formen projektorientierten Lernens einen wesentlichen Teil der Ausbildungspraxis.

Neben diesen hier knapp zusammengefassten Themen spielten in den Modellprojekten Aspekte der Lernortkooperation oder der Qualifizierung des Ausbildungspersonals oder der biographischen Entwicklungen der Jugendlichen eine genau so bedeutsame Rolle wie Untersuchungen zur den Berufsfeldern oder zu Ausbildungsorganisation. So untersuchte in den 80er Jahren in einer damals Aufsehen erregenden Studie ein Team um Michael Brater in einem betrieblichen Modellversuch (Philipp Wetzlar) mit hauptsächlich qualitativen Methoden eine Gruppe Mädchen und junger Frauen. Diese Gruppe, faktisch schulisch Gescheiterte, bekam nicht nur betriebliche Anlernmöglichkeiten, sondern wurde im Rahmen eines künstlerischen Unterrichts angeregt, neu und anders über sich nachzudenken und neuartige Lernstrategien zu entwickeln (Brater u.a. 1983). Diese Studie steht exemplarisch für die damaligen Modellversuche und ihre wissenschaftliche Beobachtung: In den Benachteiligtenprojekten gab es breiten Raum für „pädagogische Experimente“ (Dietrich Benner), und dieser Freiraum konnte für veränderte Lernsettings und anregende wissenschaftliche Untersu-