

Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung

KURZFASSUNG: Berufliche Ausgrenzung und damit verbundene soziale Benachteiligung haben im berufspädagogischen Kontext lange Zeit an Aufmerksamkeit verloren und erst durch die massive Arbeitslosigkeit wieder an Bedeutung erfahren. Nicht zuletzt die „Neuaufgabe“ von Benachteiligtenprogrammen hat zu einer Renaissance eines altbekannten Problemfeldes geführt. Allerdings öffnen sich Forschungs- und Handlungsansätze unterschiedlichster Couleur nur zögerlich der Vorstellung, dass Benachteiligung weit mehr Personen als die Betroffenen und mehr Aspekte als Arbeitslosigkeit umfasst. Der Beitrag ist daher als ein kritisches Plädoyer für eine stärker problemorientierte statt – wie bisher üblich – personenbezogene Annäherungsweise an das Problemfeld „Benachteiligung in der beruflichen Bildung“ zu verstehen und wird aufgrund des Problemausmaßes am Beispiel Jugendlicher an der ersten Schwelle erörtert.

ABSTRACT: Vocational exclusion and associated social exclusion are important problems in the field of vocational education research and mean first of all unemployment. Extending over years, an uncountable number of actions and programs has been invented to deal with this problem using different kinds of "treatment" for the discriminated. But these efforts did not solve the problem. Furthermore, it is still unclear what exactly we are talking about when referring to "discrimination". This paper discusses the thesis that there is an amalgamation of reasons and effects for social exclusion. It is to be seen as a critical pleading for a more problem-focused instead of a mainly person-focused method of resolution and aims at a better understanding of the missing link between the definition, the attribution and the proof of "discrimination and exclusion". Because of the bigness of this field I will concentrate on young people at the entry to work life.

1. Benachteiligung als berufspädagogisches Problem- und Handlungsfeld

Materielle und soziale Benachteiligungen werden seit langem in Wissenschaft, aber auch in Wirtschaft und Politik als Zeichen beruflicher und sozialer Ausgrenzung diskutiert und analysiert. Dabei steht die Problematik der hohen Arbeitslosigkeit und insbesondere jene der Jugendarbeitslosigkeit im Vordergrund kritischer Diagnosen (vgl. z. B. GANGL 2003; GUIDIKOVA 2001; HAUSER/CREMER-SCHÄFER/NOUVERTNÉ 1981; HEINZ 1996; SEN 1997).

Ziel des Umgangs mit Benachteiligung und Benachteiligten aus berufspädagogischer Perspektive ist es, einen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt und damit gesellschaftliche Teilhabe zu sichern. Dies gilt unabhängig davon, wie der Begriff der Benachteiligten aufgefasst, welche Analyseinstrumente zur Feststellung von Benachteiligung eingesetzt und welche Einzelziele in Theorie und Förderpraxis definiert werden.

Allerdings herrscht Uneinigkeit darüber, welche Problemzugangsweise und daraus abzuleitende Förderstrategien im Umgang mit der Benachteiligtenproblematik zu präferieren sind (vgl. z. B. BYLINSKI 2002; HÖFER/STRAUS 1993; FRIEBEL 1990; LEX 1997; PREISS 1990; WINKEL 1991). So verwundert weder die Vielzahl der aktuellen Analyse- und Handlungsansätze noch der Wandel des Verständnisses von Benachteiligung in der Entwicklungsgeschichte der didaktischen Gestaltungsprinzipien in der beruflichen Bildung Benachteiligter, auf die noch ausführlicher einzugehen sein wird. Zugleich fällt auf, dass aus berufspädagogischer Perspekti-

ve Benachteiligung weniger im Sinne von Nachteile verursachende Situationen, Problem-, Personen- und Institutionenkonstellationen verstanden wird, sondern als notwendige Zuwendungspflicht zu betroffenen Personen – und zwar ausschließlich den „Benachteiligten“ –, die auf unterschiedlichste Arten eine Behandlung erfahren, die wiederum die Benachteiligung eliminieren, zumindest aber reduzieren soll.

Ob nun gerade aufgrund oder aber trotz dieser einseitigen Problembekämpfung mehr und mehr Unklarheit darüber entsteht, was unter Benachteiligung zu verstehen ist, wer davon betroffen ist und wie auf die Problematik reagiert werden kann, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Doch bietet die anhaltende Konfusion um Ansätze, (theoretische) Zugangsweisen, Trägerstrukturen und Förderintentionen den Ausgangspunkt für eine These, die sich aus der Einseitigkeit im Umgang mit der Problematik ergibt und die im Folgenden zu begründen und zu belegen sein wird. Sie lautet:

Trotz der Heterogenität von Begrifflichkeiten, Analyse- und Handlungsansätzen sowie der – wie noch zu zeigen sein wird – Unklarheit darüber, aufgrund welcher Merkmale und Charakteristika eine Person als benachteiligt gilt, sind in der neueren berufspädagogischen Diskussion über Benachteiligung Tendenzen zu erkennen, die auf die Entstehung einer stärker problemorientierten statt einer überwiegend personen- bzw. betroffenenbezogenen Annäherungsweise an Benachteiligung hindeuten und die eine gesellschaftliche Veränderung des Problembewusstseins von Benachteiligung implizieren.

Zur Erörterung dieser These wird zuerst der Frage nachgegangen, wer zu Benachteiligten zählt und – in Abgrenzung davon – was unter Benachteiligung zu verstehen ist. Da es sich hierbei um ein äußerst umfangreiches Problem- und Forschungsfeld handelt, wird die Thematik exemplarisch in Bezug auf junge Menschen an der ersten Schwelle, d. h. beim Einstieg in eine berufliche Ausbildung, diskutiert. Die Auffassung von Benachteiligung und Benachteiligten bildet dabei den Ausgangspunkt für einen kurzen Überblick über die theoretische Erklärung dieser Problematik, die an die Begriffsdefinitionen anschließt. Darauf aufbauend wird die chronologische Entwicklung von Förderkonzepten zum Umgang mit benachteiligten Jugendlichen und die ihnen zugrunde liegende rechtliche Definition im Hinblick darauf analysiert, worin das diesen Konzepten immanente Verständnis von Benachteiligten liegt und wie sich dieses Verständnis in der Zugangsweise zu den Betroffenen ausdrückt. Kern dieser Analyse wird die Fragestellung sein, ob und wenn ja, woran Entwicklungs- und Verschiebungstendenzen von einer personen- hin zu einer problemorientierten Zugangsweise zu erkennen sind.

Abschließend werden einige mögliche Entwicklungstrends der Zugangsweise zu Benachteiligung vorgestellt, die von einer personenorientierten zu einer problemfokussierenden Annäherungsweise an dieses Problemfeld führen können.

2. Benachteiligung als ein gemeinsamer Begriff für unterschiedliche Problemlagen

Obwohl der Begriff „Benachteiligung“ häufig benutzt wird, um pädagogisch ausgerichtete Handlungsansätze und sozialpolitische Rahmenrichtlinien zu bestimmen, ist seine Verwendungsweise sehr heterogen, er dient gewissermaßen als Allegorie für verschiedene Formen der Benachteiligung, die von relativer Benachteiligung bis hin zu tatsächlichem Ausschluss reichen. Seine theoretischen und kon-

zeptionellen Grundlagen sind ebenso vielfältig und lassen weder eine eindeutige Verwendungsweise noch einen eindeutigen Analysezugang zu.

So können als benachteiligend wirken

- soziale Faktoren wie die soziale Schicht, die Nationalität, die regionale Herkunft, die Religion oder das Geschlecht¹,
- individuelle Faktoren wie psychische und physische Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie
- Marktbenachteiligungen, die durch die konjunkturelle Lage, strukturelle Einflussfaktoren und regionale Inhomogenitäten des Bildungssystems verursacht werden.

Bei dieser Kategorisierung handelt es sich keineswegs um eine statische und uneingeschränkt gültige Einteilung von benachteiligend wirkenden Faktoren, sondern vielmehr *können* diese Merkmale je nach individuellem Fall zu Benachteiligung führen, wobei die Faktoren kumulieren oder sogar additiv wirken, zumal die Kategorisierung je nach Autor modifiziert wird (vgl. z. B. BIERMANN/RÜTZEL 1991, 414; LAUR-ERNST 2002, 57).

Zugleich hat dieser allgemeine und umfassende Charakter von Benachteiligung nicht nur zahllose Definitionen und Dimensionen der Problematik zur Folge, sondern darüber hinaus ist die Kluft zwischen theoretischem Zugang und empirischer Fundierung erheblich. So liegt nach wie vor keine eindeutige oder unstrittige Operationalisierung von „Benachteiligung“ vor. Vielmehr lässt die gängige Differenzierung zwischen Marktbenachteiligten einerseits und sozial Benachteiligten andererseits (sowie sämtliche darauf aufbauende feinere Differenzierungen) derzeit lediglich zweifelsfrei darauf schließen, dass für Benachteiligung unterschiedliche Wirkungsgefüge ursächlich sind, deren zugrunde liegende Faktoren kumulieren – summa summarum eine sehr schwache empirische Stütze, um Wirkungsgefüge für Benachteiligung zweifelsfrei zu identifizieren. Wenn also STEINMETZ, HOMFELDT und RIES (1994, 15) feststellen, dass benachteiligte Jugendliche „aufgrund ihrer soziokulturellen und ökonomischen Voraussetzungen nicht in ausreichendem Maße als arbeits- und berufsfähig *definiert* sind“², so zeigt dies, dass der Übergang von tatsächlich fehlenden Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen zur bloßen Zuschreibung dieses Fehlens zur Kaschierung anderer Problemursachen fließend ist.

Als Fazit lässt sich aus den gegebenen Definitionen keine kontext- und intensionsunabhängige Begriffsbestimmung für Benachteiligung ableiten, sondern lediglich eine Interdependenzthese von Benachteiligung und Umfeld, deren Ausprägungsgrad mehr oder minder stark von der Perspektive des Betrachters, von zeitlich und kontextuell gebundenen sozialen und politischen Rahmenbedingungen und damit verbundenen Machtgefügen einer Gruppe abhängt.

Während eine eindeutige Begriffsbestimmung von Benachteiligung im berufs-pädagogischen Kontext nicht zuletzt deshalb fehlt, da diese durch Rekurs auf

1 Auf die Frage, warum und inwiefern Geschlecht als sozialer Faktor fungiert, kann hier nicht in einem der Thematik gebührenden Umfang eingegangen werden. Vielmehr soll der Hinweis genügen, dass die „Kategorie Geschlecht also als Klassifizierungsmoment [fungiert], als Maßstab, der bestimmte (naturhafte) Ausstattungen, Fähigkeiten und, daraus abgeleitet, Wertigkeiten zuordnet und auf diesem Wege den Zugang zur gesellschaftlichen und politischen Macht regelt“ (Rendtorff 1998, 15).

2 Hervorhebung durch die Autorin.

soziologische Theorien wie dem Etikettierungsansatz oder der Theorie von Gruppe und Gruppenhandeln erfolgt, erweist sich die Auseinandersetzung mit Merkmalen von Benachteiligung als wesentlich stärker. Dennoch: Während unumstritten ist, dass Merkmale von Benachteiligung miteinander kumulieren, herrscht Uneinigkeit darüber, in welchem Maße welche Faktoren zu Benachteiligung beitragen. Problematisch ist dabei auch, dass Benachteiligung meist ausschließlich am Merkmal der Unversorgung resp. des Scheiterns am Arbeitsmarkt und damit am Merkmal der *beruflichen* Ausgrenzung festgemacht wird. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass Benachteiligung und daraus resultierende (soziale) Ausgrenzung weit mehr Aspekte umfasst als fehlendes oder unzureichendes Einkommen.

3. Theoretische Fundierung der Benachteiligtenproblematik

Gilt die begriffliche Differenzierung von Benachteiligten, Benachteiligung und damit verbundener sozialer Ausgrenzung als kritisch und relativ, so gilt dies erst recht für die berufspädagogisch-theoretische Fundierung der Benachteiligtenproblematik. Dies kann darauf zurück geführt werden, dass zwar die berufliche Bildung Benachteiligter als „Spezialdisziplin nicht nur ein Teilgebiet der Berufspädagogik, sondern auch der Sozial- und Sonderpädagogik und der Erwachsenenbildung“ (BIERMANN/RÜTZEL 1999, 12) ist, die der Problematik zugrunde liegenden Wirkungsmechanismen allerdings zumeist – und dies gilt für den deutschsprachigen Raum gleichermaßen wie für den angelsächsischen – mit Rekurs auf existierende soziologische Erklärungsansätze beschrieben werden (vgl. z. B. MCGINNITY/HILLMERT 2002; MOYNIHAN/BUTLER 2001).

Während in der Berufspädagogik Begriffe wie „Benachteiligte“, „Randgruppe“, „Zielgruppe mit besonderem Förderbedarf“ und „Problemgruppe“ überwiegend im Hinblick auf ihre Merkmale und Formen sowie Begriffe wie „Stigmatisierte“, „Etikettierte“ und „Marginalisierte“ synonym verwendet werden, dient in der Soziologie jeder einzelne dieser Begriffe einem eigenen Erklärungsansatz für gesellschaftliche Phänomene.

Zwei Beispiele mögen dies verdeutlichen: Während in der Berufspädagogik der Stigmabegriff schlicht als „Ausgrenzung“ verwendet wird, verwendet GOFFMANN (1988, 11) eine deutliche Nuancierung zur Beschreibung des Phänomens:

„Der Terminus Stigma wird also in bezug auf eine Eigenschaft gebraucht, die zutiefst diskreditierend ist, aber es sollte gesehen werden, dass es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf. Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen bestätigt, und ist daher als ein Ding an sich weder kreditierend noch diskreditierend“.

Zugleich gibt GOFFMANN selbst zu bedenken, dass eines der gravierenden Charakteristika von Stigmatisierung darin liegt, dass sich das Individuum meist selbst nicht selbst als „anders“ wahrnimmt, während die Gesellschaft eben dieses Individuum als andersartig definiert und behandelt (vgl. GOFFMANN 1988, 136). Während also ein Teil der Stigmatisierungstheorie durchaus auf Benachteiligte im berufspädagogischen Kontext zutrifft, erscheint die „Andersartigkeit“ – angewendet auf die gleiche Zielgruppe – als eher fragwürdig, weil die Betroffenen nicht per se von der Gesellschaft als benachteiligt gesehen werden: Jugendliche, die auf dem Arbeitsmarkt unversorgt bleiben und aufgrund dessen einen allgemein bil-

denden Schulabschluss anstreben, werden von der Gesellschaft keineswegs als benachteiligt eingestuft. Gleichwohl kann diese Benachteiligung aus der Perspektive der Betroffenen selbst durchaus gegeben sein.

Ähnliche Unklarheiten ergeben sich mit einem Blick auf die Theorie des Labeling Approach, dem sogenannten Etikettierungsansatz nach TANNENBAUM (1938)³ und BECKER (1963), die davon ausgehen, dass die Etikettierung als Abweichung von der Normalität eine Art self-fulfilling prophecy in Bewegung setzt, die weitere als abweichend definierbare Verhaltensweisen erwarten lässt. Im berufspädagogischen Kontext findet dieses Modell indirekt Anwendung bei der Erklärung von Maßnahmekarrieren: Jugendliche, die keine Ausbildungsstelle erhalten, durchlaufen bei anhaltender Konjunkturschwäche und teils auch aufgrund persönlicher Lern- und Leistungsschwächen eine Vielzahl von berufsvorbereitenden Maßnahmen, ohne dass diese die tatsächlichen Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Dabei wird mit jeder weiteren Maßnahme das „Versagen“ am Arbeitsmarkt mehr und mehr den Jugendlichen zugeschrieben und die Zuschreibung der Abweichung von der Norm (im Sinne der self-fulfilling prophecy) in Form der Unversorgung am Arbeitsmarkt wird mit jeder neuen Maßnahme ein weiteres Mal erfüllt.

Diese Art des theoriegeleiteten Rekurs auf den Etikettierungsansatz verkennt allerdings, dass die andauernde Misserfolgszuweisung am Arbeitsmarkt nicht zwangsläufig auf dem Verhalten der Jugendlichen basiert, sondern auch auf strukturellen Defiziten, nämlich der zu geringen Anzahl an Ausbildungsstellen. Auch die Feststellung, dass es sich bei benachteiligten Jugendlichen grundsätzlich um Personen mit „Abweichungen“ oder „abweichenden“ oder „ungünstigen“ Merkmalen handelt (vgl. KOLLATZ 2002, 41), lässt sich vor der Unklarheit über strukturell versus sozial und/oder individuell bedingte Benachteiligungen nicht aufrecht halten.

Gleichgültig, welcher soziologische oder – in weit geringerem Ausmaß – psychologische Erklärungsansatz für Benachteiligung in der Berufspädagogik Anwendung findet, er wird nahezu ausnahmslos ohne Berücksichtigung weiterer Akteure in der beruflichen Bildung angewendet. Die Ausblendung weiterer Personen und Institutionen sowie die einseitige Anwendung theoretischer Modelle verzerren das Erklärungsbild von Benachteiligung erheblich und mögen ein entscheidender Grund dafür sein, warum die Entwicklung einer eigenständig berufspädagogischen, wissenschaftlich fundierten Benachteiligungstheorie stagniert.

Wenngleich im Zentrum der Mehrheit der berufspädagogischen *Erklärungsansätze* aus jüngerer Zeit die gesellschaftliche Struktur von sozialer Ungleichheit steht und dafür immer wieder auf Klassiker der Soziologie zurück gegriffen wird, so basiert die überwiegende Anzahl der *Handlungsansätze* im Umgang mit Benachteiligung dennoch auf der „Therapie“ der Betroffenen, d. h. ihrer Integration in den Arbeitsmarkt, statt auf einer Analyse und Modifikation der benachteiligend wirkenden Strukturen, Situationen und Problemkonstellationen. Vielmehr werden die Betroffenen als abnorme Personengruppe definiert, die in das bestehende Bil-

3 Korrekterweise muss hier angemerkt werden, dass Tannenbaum nicht als Begründer des Labelling Approach bezeichnet werden kann, allerdings durch seine Theorie „the dramatization of evil“ vor allem nach einer Erklärung für kriminelles Verhalten unter Berücksichtigung des symbolischen Interaktionismus zwischen Gruppe und Individuum suchte.

derungssystem eingegliedert werden muss. Weitere Akteure wie politische Entscheidungsträger bei Steuerungsprozessen gegen Benachteiligung, gesellschaftliche Gruppen, die Benachteiligung durch ihr Verhalten auslösen oder mit verursachen, spielen in nur wenigen Ansätzen eine wichtige Rolle. Nur zögerlich werden bei dieser Vorgehensweise das vorhandene System und seine Ausgrenzungsmechanismen in Frage gestellt, was die Entwicklung der pädagogisch-didaktischen Gestaltungsprinzipien in den vergangenen Jahrzehnten zeigt.

4. Leitlinien in der Förderung von Benachteiligten

Seit Jahren werden unterschiedlichste Maßnahmen durchgeführt, um benachteiligten jungen Menschen einen Einstieg in die berufliche Qualifizierung und darauf aufbauend eine Eingliederung in das Beschäftigungssystem zu ermöglichen.

Diese Maßnahmen beruhen überwiegend auf a) der jeweils aktuellen rechtlichen Definition von Benachteiligung (auf die ich noch eingehen werde) und b) wie STRIKKER es 1991 in seinem Gutachten zur „zukünftigen Bildungspolitik“ formulierte, auf der politischen Definition von Benachteiligung, die sich wiederum ausschließlich an der Vermittelbarkeit betroffener Jugendlicher in eine Ausbildungsstelle orientiert. Dabei kumulieren die Aussagen von Bund und Ländern zur Förderung benachteiligter Jugendlicher in der Forderung, die beruflichen Chancen junger benachteiligter Menschen im Rahmen des geltenden Rechts zu verbessern und alle Fördermöglichkeiten voll auszuschöpfen. Die Entscheidungsträger sind dafür zwar dazu bereit zu prüfen, inwieweit das Spektrum der vorhandenen Ausbildungsberufe um verstärkte fachpraktische Anforderungen erweitert werden kann, doch richten sie die Förderintensionen vorwiegend auf *zusätzliche* Maßnahmen im Rahmen der regulären Ausbildungsordnungen, nicht aber auf eine Änderung des Systems.

Diese grundlegende Haltung einer personen- bzw. betroffenenorientierten Bekämpfung von Benachteiligung zeigt sich mit einem Blick auf die Entwicklung der Handlungsansätze. So stand in den 50er und 60er Jahren im Vordergrund der Benachteiligtenförderung die Jungarbeiterbeschulung. Die ihr zugrunde liegenden vielzähligen didaktischen Konzepte und Varianten reichten vom kompensatorischem Defizitausgleich über technische Grundbildung bis hin zur werkstattbezogenen Facherziehung. Im Zentrum aller dieser Anstrengungen stand die Eingliederung der Berufslosen und der Jungarbeiter in den Arbeitsmarkt sowie deren berufliche Erziehung. Folge der didaktischen Fixierung auf Lehrberufe und dem Verfolgen eines Alles-oder-Nichts-Prinzips war eine Ignoranz der tatsächlichen Bedürfnisse der Zielgruppen und ein Verkennen der Realität, in der die Jungarbeiterbeschulung nicht über den Status eines Gelegenheitsunterrichts hinausreichte (vgl. ABEL 1961; BIERMANN/RÜTZEL 1999, 25).

Zwar wird in den beiden folgenden Jahrzehnten die Berufsvorbereitung als Vollzeitbeschulung durchgeführt und reicht von berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit bis hin zur sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung, doch bilden den Kern aller pädagogisch-didaktischen Konzepte auch weiterhin nahezu ausschließlich die Jugendlichen und deren Berufsreife. Zugleich sind in diesen Konzepten erstmals persönlichkeitsorientierte und ganzheitlichkeitsfördernde Ansätze verankert. Ursache für diesen Kurswechsel ist die Feststellung, dass

„Berufspädagogik als theoretischer Bezugspunkt der Praxis der Berufsausbildung in ihrer pädagogischen Ausrichtung für die Gruppe der Benachteiligten zu einseitig auf den beruflichen Qualifizierungsaspekt, mit den darin geltenden Leistungs- und Wertmaßstäben ausgerichtet ist.“ (BIERMANN/RÜTZEL 1999, 27).

Dieser Wandel wird u. a. dadurch forciert, dass der Begriff „Benachteiligte“ keine innerwissenschaftliche Begriffsbestimmung bleibt, sondern eine konstitutionelle Konkretisierung im sogenannten „Benachteiligtenprogramm“ erfährt, welches 1980 zunächst für ca. 500 junge ausbildungslose, aber grundsätzlich ausbildungsfähige und damit nicht behinderte Jugendliche aufgelegt wird (vgl. ECKERT 1999, 27).

Im Laufe der folgenden Jahre werden die pädagogisch-didaktischen Gestaltungsprinzipien ausgeweitet. Schlagworte und Leitlinien wie „Sozialpädagogik als flankierende Maßnahme mit eigenen Gesetzmäßigkeiten“, „projektorientierte Ausbildungsgestaltung“, „Stütz- und Förderunterricht“ sowie die „integrierte Vermittlung von Fachpraxis und Fachtheorie“ bilden neben sonderpädagogisch ausgerichteten Konzepten wie der Untergliederung des Lernstoffes in kleine Schritte und eine „innovative Förderdiagnostik“ neue und reformierte Schwerpunkte der Benachteiligtenförderung.

Parallel zu den Förderansätzen für Betroffene ist für einen problemorientierten Zugang u. a. die Frage nach der Qualifizierung des Ausbildungspersonals zu stellen, wobei der Begriff hier Ausbilder, Berufsschullehrer und pädagogische Mitarbeiter von Maßnahmen gleichermaßen umfasst.

So existieren z. B. in der Gewerbelehrausbildung unterschiedlichste Modelle für die Zusatzqualifizierung im sonder- und sozialpädagogischen Bereich. Für die spezielle Fortbildung für Mitarbeiter sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildungen bieten einige Institute von der Bundesanstalt für Arbeit finanzierte Seminare an, die die Handlungskompetenz der Mitarbeiter, d. h. z. B. eine sozialpädagogische Denk- und Handlungsweise oder soziale Kompetenzen im Umgang mit der Benachteiligtengruppe, fördern sollen (vgl. z. B. BMBF 2002, 211ff.; RÜTZEL 1995; STACH 1992).

In dieser Entwicklung ist eine vorsichtige Öffnung der Förderkonzepte für weitere Beteiligte und deren Weiterbildung zu erkennen. Zugleich werden die Persönlichkeitsorientierung und die Ganzheitlichkeit wichtige Eckpfeiler der beruflichen Bildung Jugendlicher. Damit wird zwar eine Sensibilisierung des Ausbildungspersonals für die Benachteiligtenproblematik angestrebt, doch inwieweit diese eine Reflexion des eigenen und gesellschaftlichen Beitrags zur Aufrechterhaltung benachteiligend wirkender Strukturen initiieren kann, bleibt fraglich.

Heute umfassen die Förderansätze das Spektrum der Eingliederung in das Beschäftigungssystem, die Berufsvorbereitung sowie die Berufsausbildung. Die Benachteiligtenförderung umfasst dabei grundlegend zwei Säulen: Zum Einen die außerbetriebliche Ausbildung, in der benachteiligte Jugendliche bei einem Träger der Benachteiligtenförderung eine sozialpädagogisch begleitete Ausbildung durchlaufen. Zum Anderen die ausbildungsbegleitenden Hilfen: Durch sie erhalten benachteiligte Jugendliche ergänzend zur betrieblichen Ausbildung Unterstützung und Begleitung durch einen Lehrer und einen Sozialpädagogen. Diese beiden Förderinstrumente stehen für ein sozialpädagogisch orientiertes Ausbildungskonzept.

Die aktuellen Grundsätze der Förderung zielen insbesondere auf die Ganzheitlichkeit, das Anknüpfen an vorhandene Stärken statt dem Ausgleichen und Betonen von Schwächen.

Zugleich ist die Förderung bzw. Fortbildung des pädagogischen Personals ein fester Bestandteil der Benachteiligtenförderung geworden. Allerdings existieren keine einheitlichen inhaltlichen Vorgaben, Qualitätsstandards oder Konzepte für diese Fortbildung, sondern die Teilnahme bleibt ebenso wie die inhaltliche Konzeption der Motivation und dem Interesse der jeweiligen Programmträger überlassen.

5. Innovationsstärke und Umsetzungshemmnisse durch die rechtlichen Grundlagen

Wie in zahlreichen anderen Bereichen stellt sich auch hier die Frage, welcher Innovationsschub durch die rechtliche Verankerung der Benachteiligtenförderung geleistet werden kann – oder aber, ob sich die rechtlichen Rahmenbedingungen vielmehr als Hindernis für neue Förderkonzepte und strukturelle Veränderungen erweisen.

§ 1 SGB I legt das Recht zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und Sicherheit fest und soll damit zur Sicherung eines menschenwürdigen Daseins beitragen. Es garantiert gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere für junge Menschen. Die Einlösung dieses Anspruchs wurde ehemals durch § 40c (2) des Arbeitsfördergesetzes (AFG) sowie nach §1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) durch das Recht auf Erziehung, Elternverantwortung und Jugendhilfe gewährleistet.

Grundprinzip der Förderung war und ist dabei, dass nicht beliebige Jugendliche, sondern „geeignete“ gefördert werden, d. h. solche, die von einem Abbruch bedroht oder nicht vermittelbar sind oder ohne weitere Unterstützung ihre Ausbildung nicht erfolgreich beenden können. Die Ausdifferenzierung „geeigneter“ Jugendlicher in ausländische, lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen findet sich gleichermaßen im AFG als auch in der neueren Version der Förderungsgrundlagen im SGB III.

Der Überführung der Benachteiligtenförderung vom AFG und KJHG 1998 in das SGB III wurde mit massiver Kritik begegnet, deren Kern das Argument bildete, die Überführung verstärke den Leistungsdruck auf das Individuum, dem das Scheitern mehr denn je als persönliche Schwäche attestiert werde. Doch diese Überführung kann auch völlig anders interpretiert werden, nämlich als Anerkennung der Notwendigkeit von *ganzheitlicher* Personenförderung. Damit bietet die größte Stärke dieser rechtlichen Verankerung zugleich ihren größten Angriffspunkt, denn die Anerkennung der individuellen Lebenslage der Jugendlichen, ihrer Einstellungen und Bedürfnisse als zentrales Merkmal einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung impliziert zugleich, dass eben diese individuellen Merkmale und Beeinträchtigungen die Benachteiligung verursachen. Damit bleibt die Frage offen, ob die Jugendlichen per se nicht vermittelbar sind oder ob sie unter anderen gesellschaftlichen und konjunkturellen Bedingungen in eine reguläre betriebliche Ausbildung hätten einmünden können.

Die Frage danach, ob die rechtlichen Grundlagen die Reduktion von Benachteiligung fördern oder eher zu ihrer Verstärkung beitragen, kann damit nicht eindeutig beantwortet werden: Wenngleich die rechtliche Verankerung zwingende Voraussetzung für flächendeckende und langfristige Handlungsansätze zur Förderung Betroffener ist, so wird dieses Gesetz heute mehr und mehr dadurch ausgehöhlt,

dass „das ursprüngliche Ziel des Benachteiligtenprogramms, tatsächlich beeinträchtigte Jugendliche zu unterstützen, verschoben [wird]: Es entwickelt sich partiell zu einem Instrument, um fehlende betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen“ (LAUR-ERNST 2002, 65).

Auch diese Kritik ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass bei der Förderung von benachteiligten jungen Menschen trotz rechtlicher Verankerung der Persönlichkeitsentwicklung und Ganzheitlichkeit, trotz Weiterbildung der Auszubildenden und trotz dem unübersehbaren Mangel an qualifizierten und qualifizierenden Ausbildungsplätzen nur schwerlich von strukturellen Systemveränderungen gesprochen werden kann. Diese wären allerdings nicht nur auf einer theoretischen Betrachtungsebene von Benachteiligung, sondern auch auf rechtlicher Basis unumgänglich, um eine andere Zugangsweise zu der Problematik zu schaffen.

6. Von der personen- zur problemorientierten Zugangsweise von Benachteiligung

Der Abriss der Entwicklung von Benachteiligtenförderung zeigt, dass im Vordergrund aller Bemühungen eine Anpassung der Betroffenen an das gegebene System steht. Dies gilt gleichermaßen für die Förderkonzepte, die nicht auf eine strukturelle Veränderung, sondern auf eine Passung innerhalb des dualen Systems ausgerichtet sind und nach wie vor den beruflichen Erstabschluss fokussieren (vgl. HARNEY/KISSMANN 2000, 58f.). Auch die in den vergangenen Jahren angestrebte Integration von Persönlichkeits- und Berufsbildung ist letztlich nicht auf die Ganzheitlichkeitsbildung des menschlichen Daseins einer Person ausgerichtet, sondern soll durch das rechtlich definierte Ziel der beruflichen Qualifizierung nur ein Teil des Menschseins formen, nämlich jenen, der für den Arbeitsmarkt Verwertung findet und damit einen Beitrag zur Volkswirtschaft leistet. Denn wengleich auch nicht explizit formuliert, so gilt doch nach wie vor, dass der Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt und deren Zugänge letztlich der maßgebliche Bezugspunkt aller curricular-didaktischen und strukturellen Vorgaben der Benachteiligtenkonzepte ist. So zeigt die Analyse der Entwicklungen in der Didaktik beruflicher Bildung jugendlicher Benachteiligter, dass eine Vielzahl von Ansätzen und Förderkonzepten vorliegen, die eine sehr ausdifferenzierte und komplexe didaktische Praxis ermöglichen. Doch zugleich lässt sich feststellen, dass sich sämtliche entwickelten Ansätze nur auf zwei von insgesamt vier Ebenen bewegen:

Erstens eine *Prozessebene*, auf der das konkrete Durchführen und Handeln von Lehr-/Lernprozessen von Lehrenden und Lernenden zu beobachten ist. Zweitens eine *Analyse- und Planungsebene*, auf der die Lehr-/Lernprozesse von Ebene eins geplant, analysiert und rechtlich verankert werden.

Zwei weitere Ebenen stagnieren dagegen trotz zahlreicher Kritiker seit langem in ihrer Entwicklung: Zu nennen ist hier zum Einen die *Ebene grundlegender didaktischer sowie institutioneller Strukturen* und deren kritischen Reflexion. Dazu gehört – wie BIERMANN und RÜTZEL (1999, 13) es formulieren – u. a. „eine Reflexion grundlegender Strukturmomente der Lehr-/Lernprozessplanung und -analyse“, die allerdings darüber hinaus auch eine Reflexion der Organisations- und Institutionsstruktur umfassen muss.

Zum Anderen wird das Fehlen bzw. die fehlende Weiterentwicklung der *Metaebene der Berufspädagogik* bemängelt. Auf dieser theoretischen Zugangsebene

zu Benachteiligung müssten der Stellenwert, die Funktion und Aussagekraft von Didaktiken, Methodiken, normativen Bezügen diskutiert werden. Zugleich könnte auf dieser Ebene eine wissenschaftlich fundierte, eigenständig berufspädagogische theoretische Erklärung für und Zugangsweise zum Problem von Benachteiligung und damit verbundener sozialer Ausgrenzung entwickelt werden.

Gerade eine Weiterentwicklung dieser beiden letztgenannten Ebenen könnte den wissenschaftlichen und praktischen Mehrwert erbringen, sozialpädagogische und berufspädagogische Ansätze stärker zu verzahnen und zu einer Art „integrativen“ oder „interdisziplinären“ Berufspädagogik⁴ in dem Sinne zu führen, dass benachteiligte Jugendliche nicht nur an der ersten Schwelle in die berufliche Ausbildung gefördert werden, sondern auch konkrete Unterstützung an der zweiten Schwelle erfahren, die sich für zunehmend mehr Jugendliche als ebenso schwierig wie der Übergang in die berufliche Erstausbildung erweist. Eine solche interdisziplinäre Berufspädagogik könnte nicht nur einen sozialpädagogischen Beitrag durch die Persönlichkeitsförderung und die individuelle Betreuung leisten, sondern auch die Persönlichkeitsförderung der Auszubildenden berücksichtigen. Ihre Aufgabe würde nicht nur darin bestehen, auf einen Beruf und auf Erwerbstätigkeit vorzubereiten, sondern zugleich auf „ein Leben mit Beschäftigungsrisiken, auf diskontinuierliche Erwerbsverläufe, die durch berufsbiographische Brüche gekennzeichnet sind“ (BYLINSKI 2002, 37), was nicht als Vorbereitung auf ein Leben in Arbeitslosigkeit, sondern auf eine Vorbereitung für selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen und als Vorbereitung auf (unterschiedliche) berufliche und nichtberufliche Tätigkeiten zu verstehen ist.

Die Aufgabe der Berufspädagogik liegt in diesem Kontext nicht nur in ihrer Rolle als Wissenschaft der Fachdidaktiken und der Methodik der Berufsbildung jugendlicher Benachteiligter, sondern gleichermaßen in der Realisierung ihres Anspruchs als erziehungswissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Qualifizierung von Menschen durch „Maßnahmen für eine Erwerbstätigkeit und für das Leben in der Gesellschaft beschäftigt“ (LIPSMEIER 1972). Orientiert an den verschiedenen Lernorten ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der Ausbildung der Auszubildenden, der kontinuierlichen Analyse und Entwicklung der Berufsschul-, der Betriebs- und Arbeitspädagogik, die sich dem Wandel der Arbeitsanforderungen stellt und daraus Berufsbilder flexibel an gesellschaftliche Veränderungen anpasst.

Zugleich ist es ihre Aufgabe, auf individuelle Problemlagen in der Benachteiligtenförderung einzugehen, Problemlagen als solche, benachteiligende Situationen in ihrer Gesamtheit zu analysieren und aufbauend auf dieser problemorientierten Sichtweise Förderansätze und – wo nötig – strukturelle Veränderungen, vorurteilsfrei, kritisch und die ihr immanenten Disziplingrenzen überschreitend zu initiieren.

4 Berufspädagogik wird hier nicht in Abgrenzung zu Wirtschaftspädagogik verstanden, sondern als Disziplin, die sich mit der beruflichen Bildung junger Menschen befasst.

Literatur

- ABEL, Heinrich (1961): Jungarbeiter und Berufsschule, in: Abel, Heinrich/Döring, Erich (Hg.): Sorgenkinder in der Berufsschule, Frankfurt am Main, S. 35–41
- BECKER, Howard S. (1963): *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York
- BIERMANN, Horst/RÜTZEL, Josef (1991): Benachteiligte in der beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken?, in: *Berufsbildung*, 45(1991)11/12: 414–421
- BIERMANN, Horst/RÜTZEL, Josef (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter, in: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard/Rützel, Josef (Hg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Stuttgart, S. 11–37
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.) (2002): *Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher*, Bonn
- BYLINSKI, Ursula (2002): „Ein Leben mit Beschäftigungsrisiken“ als Herausforderung an die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, Hannover
- BYLINSKI, Ursula (2002): „Ein Leben mit Beschäftigungsrisiken“, in: *Berufsbildung*, 56(2002)2: 37–40
- ECKERT, Manfred (1999): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, in: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard/Rützel, Josef (Hg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Stuttgart, S. 56–75
- FRIEBEL, Harry (1990): Berufsstart, Familiengründung und Weiterentwicklung, in: *Projekt Jugend und Arbeit* (Hg.): Jugendliche beim Einstieg in das Arbeitsleben, München, S. 77–106
- GANGL, Markus (2003): Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(2003)1: 72–89
- GUIDIKOVA, Irena (2001): *Developing a European Gateway for Youth Social Inclusion Programmes*, Strassbourg
- HARNEY, Klaus/KISSMANN, Guido (2000): Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland, in: *Forschungsinsitut für Arbeiterbildung* (Hg.): *Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur*, Band 18, Bochum, S. 43–68
- HAUSER, Richard/CREMER-SCHÄFER, Helga/NOUVERTNÉ, Udo (1981): *Armut, Niedrigeinkommen und Unterversorgung in der Bundesrepublik Deutschland, Bestandsaufnahme und sozialpolitische Perspektiven*, Frankfurt am Main, New York
- HÖFER, Renate/STRAUS, Florian (1993): *Von Beginn an ohne Chance?*, München, Wien
- FRIEBEL, Harry (1990): Berufsstart, Familiengründung und Weiterentwicklung, in: *Projekt Jugend und Arbeit* (Hg.): Jugendliche beim Einstieg in das Arbeitsleben, München, S. 77–106
- KOLLATZ, Heidemarie (2002): Förderung von Mädchen und jungen Frauen mit Benachteiligungen durch Berufsausbildung in innovativen Berufsfeldern, in: BIBB (Hg.): *Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern!*, Bonn, S. 41–51
- LAUR-ERNST, Ute (2002): Das Berufskonzept – zukunftsfähig – auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen?, in: BIBB (Hg.): *Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern!*, Bonn, S. 52–63
- LAUR-ERNST, Ute (2002): Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung: Welche Auswirkungen haben sie auf Jugendliche mit schlechten Startchancen?, in: BIBB (Hg.): *Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern!*, Bonn, S. 64–77
- LEX, Tilly (1997): *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung, Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit*, München
- LIPSMEIER, Antonius (1972): Vom Beruf des Berufspädagogen, *Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik*, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68(1972)1: 21–49
- MCGINNITY, Frances/HILLMERT, Steffen (2002): *Social Class, Labour Market Risks and Institutions*, Oxford

- MOYNIHAN, Colin/BUTLER, Jacqueline (2001): Social Exclusion and Youth Unemployment – An Overview from a European Perspective, Manila
- PREISS, Christine (1990): Berufsstart in München – Chancen für alle?, in: Projekt Jugend und Arbeit (Hg.): Jugendliche beim Einstieg in das Arbeitsleben, München, S. 165–184
- RENTORFF, Barbara (1998): Geschlecht und *différance*, die Sexuierung des Wissens, Königstein/Taunus
- RÜTZEL, Josef (1995): Qualifizierung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern für die berufliche Bildung Benachteiligter, in: Die berufsbildende Schule, 47(1995)9: 288–291
- SEN, Amartya (1997): Inequality, unemployment and contemporary Europe, in: International Labour Review, 136(1997)2: 155–171
- STACH, Meinhard (1992): Zur Ausbildung von Berufsschullehrern in Sonder- und Sozialpädagogik, in: Berufsbildung, 46(1992)1: 47–50
- STEINMETZ, Bernd/HOMFELDT, Hans G./RIES, Heinz A. (1994): Von der Benachteiligung zur Benachteiligung: Benachteiligte Jugendliche in Europa und der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung in sozialpädagogischen Fragestellungen, in: Steinmetz, Bernd/Ries, Heinz A./Homfeldt, Hans G. (Hg.): Benachteiligte Jugendliche in Europa, Opladen, S. 13–28
- STRIKKER, Frank (1991): Benachteiligte im Berufsbildungssystem – Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklungen und Maßnahmen, Bonn
- TANNENBAUM, Frank (1938): *Crime and the Community*, New York, London
- WINKEL, Rolf (1991): Problemverschiebung statt Problemlösung: Keine Entwarnung an der zweiten Schwelle, in: Westhoff, Gisela/Bolder, Axel (Hg.): Entwarnung an der zweiten Schwelle? Übergänge von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben, S. 77–80

Anschrift der Autorin: Dr. Sandra Bohlinger, Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt (Technische Universität Darmstadt, Institut für Berufspädagogik)