

LERNEN VON EUROPA

Europäische Ansätze zur Benachteiligtenförderung

EXPERTISE



www.good-practice.bibb.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

Lernen von Europa

Europäische Ansätze zur Benachteiligtenförderung

Eine Expertise
für das

Good Practice Center zur Förderung von
Benachteiligten in der beruflichen Bildung (GPC)

Autoren:

Axel Pohl

Andreas Walther

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Präsident
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de
e-mail: gpc@bibb.de

Inhaltsverzeichnis

1. EINFÜHRUNG, ZIEL UND AUFBAU DER EXPERTISE.....	5
2. „LERNEN VON EUROPA“: INTERNATIONALER VERGLEICH ALS METHODE ZUR WEITERENTWICKLUNG DER BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG	7
3. „BENACHTEILIGTE JUGENDLICHE“: EUROPÄISCHE ANSÄTZE ZUR FÖRDERUNG SOZIALER INTEGRATION VON JUGENDLICHEN.....	10
4. ÜBERBLICK ÜBER EUROPÄISCHE ANSÄTZE DER BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG	14
4.1 MAßNAHMEN GEGEN VORZEITIGES VERLASSEN DES BILDUNGSSYSTEMS	14
4.2 MAßNAHMEN GEGEN JUGENDARBEITSLOSIGKEIT	18
4.3 AKTIVIERUNG UND INDIVIDUELLE FÖRDERPLÄNE	21
5. EUROPÄISCHE ANSÄTZE IM VERGLEICH: EIN RASTER.....	25
6. GOOD PRACTICE-BEISPIELE	26
6.1 VERKNÜPFUNG VON BILDUNG UND BERUFSORIENTIERUNG: PRODUKTIONSSCHULEN, DÄNEMARK.....	26
6.2 BERUFSORIENTIERUNG UND -VORBEREITUNG FÜR SCHULABBRECHER/-INNEN: „GETTING CONNECTED“, UK	27
6.3 AUSBILDUNGSPROJEKT FÜR ALLEIN ERZIEHENDE JUNGE MÜTTER: „LIFTING THE LIMITS“, NORDIRLAND.....	28
6.4 BERUFSORIENTIERUNG IM NETZWERK: „TOTAL COUNSELLING NETWORK“, SLOWENIEN	30
6.5 KOMMUNALES SYSTEM BERUFLICHER ORIENTIERUNG, DÄNEMARK.....	31
6.6 GANZHEITLICHER ANSATZ DER BERUFLICHEN ORIENTIERUNG: „CONNEXIONS“, UK	33
6.7 BESCHÄFTIGUNGSENTWICKLUNG UND EXISTENZGRÜNDUNG: „ALMERE ENTERPRISE“, NIEDERLANDE	35
6.8 INTEGRATION NON-FORMALER LERNFORMEN IN DIE BERUFSAUSBILDUNG FÜR MIGRANTEN/ -TINNEN: „TEAMTEACHING“, ÖSTERREICH	36
6.9 STRUKTURENTWICKLUNG: MODULARISIERUNG VON BERUFSAUSBILDUNGEN, SLOWENIEN	37
6.10 NACHHOLENDE QUALIFIZIERUNG: ANERKENNUNGS-, VALIDIERUNGS- UND ZERTIFIZIERUNGSZENTREN (RVCC), PORTUGAL	38

7. QUALITÄTSKRITERIEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DER BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG IN DER BUNDESREPUBLIK	40
7.1 QUALITÄTSKRITERIUM "RESSOURCEN"	40
7.2 QUALITÄTSKRITERIUM "ZUGANG UND ZUGÄNGLICHKEIT VON FÖRDERMAßNAHMEN"	41
7.3 QUALITÄTSKRITERIUM "KOORDINATION VON FÖRDERANSÄTZEN"	42
7.4 QUALITÄTSKRITERIUM "REFLEXIVITÄT"	43
7.5 QUALITÄTSKRITERIUM "EMPOWERMENT"	44
7.5 VON EUROPA LERNEN	45
GLOSSAR.....	46
LITERATUR	51

1. Einführung, Ziel und Aufbau der Expertise

Im Zuge der Arbeitsmarktreformen werden in Deutschland Förderansätze und Regelungen eingeführt, die in anderen europäischen Ländern bereits seit längerem erprobt werden. Dazu zählt neben dem Prinzip des „Förderns und Forderns“ auch die Bündelung der Vermittlung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Gleichzeitig haben sich die europäischen Staaten auf gemeinsame Ziele, etwa bei der Erhöhung des Qualifikationsniveaus der jeweiligen Bevölkerung, geeinigt, die anhand von konkreten Kennzahlen jährlich überprüft werden. Dadurch und durch das alarmierend schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems in internationalen Schulleistungsvergleichen (IGLU, PISA) hat das Interesse an einem „Lernen von Europa“ auch über den Bereich allgemeiner Bildung hinaus zugenommen.

- Welche Strategien nutzen andere Länder, um benachteiligte Jugendliche nach der Schule in Ausbildung zu bringen?
- Welche pädagogischen Konzepte zur Förderung verfolgen unsere europäischen Nachbarn?
- Welche Strategien haben erfolgreiche Ergebnisse erzielt?
- Welche Voraussetzungen braucht es, um solche Erfolgsmodelle in die deutsche Praxis der Benachteiligtenförderung zu übertragen?

Diese Fragen stehen im Zentrum der vorliegenden Expertise. In einem ersten Schritt werden dazu aktuelle europäische Entwicklungen dargelegt, die gemeinsame europäische politische Trends aufzeigen, die gleichzeitig aber auch belegen, welche politische Rolle die Benachteiligtenförderung auf europäischer Ebene hat. In Kapitel 2 wird die Herangehensweise der Autoren an das Thema des internationalen Vergleichs erklärt und ein theoretisches Modell vorgestellt, mit dem sich Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern systematisch aufeinander beziehen lassen. Wie Benachteiligung von Jugendlichen in einem europäischen Rahmen verstanden werden kann, wird in Kapitel 3 diskutiert. Zu welcher Bandbreite an Ansätzen das in den unterschiedlichen Ländern führt, wird in Kapitel 4 vorgestellt, in dem die jeweils wichtigsten Maßnahmen in unterschiedlichen Handlungsfeldern verglichen werden. Kapitel 5 fasst diese Überlegungen in einem Raster zusammen, vor dessen Hintergrund in Kapitel 6 zehn Good Practice-Beispiele vorgestellt werden. In Kapitel 7 wird der Versuch unternommen, allgemeine Kriterien für die Förderung benachteiligter Jugendlicher abzuleiten, die zu Handlungsempfehlungen für die Bundesrepublik verdichtet werden.

Die Halbzeitbilanz der so genannten **Lissabon-Strategie**¹ der EU zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und der sozialen Kohäsion hat ergeben, dass junge Frauen und Männer weniger von inklusions- und arbeitsmarktpolitischen Anstrengungen profitiert haben als andere Altersgruppen. Im Rahmen des **Aktionsprogramms zur Bekämpfung der sozialen Ausgren-**

¹ Die fettgedruckten Termini werden im Anhang in einem Glossar näher erläutert.

zung wurde die soziale Integration von Jugendlichen 2003 zu einer von sechs Prioritäten aufgewertet und eine Studie zu politischen Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche in Auftrag gegeben, die zur offenen Methode der Koordinierung in diesem Bereich beitragen soll².

Zusätzliches politisches Gewicht bekommt eine breit angelegte Debatte über jugendspezifische Aspekte von sozialer Benachteiligung und von integrations- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen durch den **Europäischen Pakt für die Jugend**, den der Europäische Rat im Frühjahr 2005 verabschiedet hat und der die „Erneuerung von Wegen für junge Leute in das Beschäftigungssystem“ anstrebt. Die Politik der Europäischen Union - vor allem die arbeitsmarkt- und eingliederungspolitischen Programme - baut in den letzten Jahren verstärkt auf die Methode der offenen Koordinierung. Diese Form der „New Governance“ setzt auf Steuerung durch „**Benchmarks**“ und das wechselseitige Lernen von guter Praxis auf dem Weg zum Erreichen dieser Ziele. Damit wird der internationale Vergleich als Mittel politischer Steuerung auf der einen Seite voraussetzungsreicher als häufig angenommen, während die eindimensionale Perspektive des Leistungsvergleichs auf der anderen Seite auch Lernpotenziale verdeckt. Spezifische Praxismodelle können keineswegs einfach übernommen und importiert werden, sondern müssen in ihrer historischen Entstehung, ihrer Verknüpfung mit institutionellen und ökonomischen Strukturen sowie ihrer Einbettung in das nationale (oder lokale) Klima der Normalität verstanden werden. Im Laufe eines solchen Prozesses des interkulturellen Austauschs erfahren die Akteure/Akteurinnen dabei mindestens genauso viel über ihre eigenen Strukturen und Deutungsmuster - d.h. auch die Grenzen und Beschränkungen, die erst zum Blick über den Zaun motivieren - wie über die Voraussetzungen der jeweils anderen Maßnahmen.

Das Ziel dieser Expertise ist zweigeteilt: Einerseits soll durch interessante Good-Practice-Beispiele auf Praxis- und Programmebene das Interesse geweckt werden, andererseits durch den Hinweis auf das komplexe Geflecht politischer Rahmenbedingungen und fundamentaler institutioneller Unterschiede dazu angeregt werden, genauer hinzuschauen, warum gewisse Ansätze in einem bestimmten Kontext erfolgreich sind.

² Diese Studie wurde vom Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS) e.V. koordiniert und von einem Netzwerk von Expert/-innen aus 13 Mitgliedstaaten und Beitrittsländern durchgeführt. Der Fokus der Studie lag auf den beiden Themen Jugendarbeitslosigkeit und Schulabbruch bzw. vorzeitiges Verlassen des Bildungssystems als zwei zentrale Indikatoren, denen sich die Mitgliedstaaten gemeinsam verpflichtet haben. Die Studie ist von der Website der Generaldirektion Beschäftigung und Soziale Angelegenheiten der EU-Kommission herunterladbar unter http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/studies_de.htm. Zusätzliche Informationen zur Studie unter <http://www.iris-egris.de/projekte/disyouth>.

2. „Lernen von Europa“: internationaler Vergleich als Methode zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung

Der Ansatz der Expertise schließt die Frage ein, wie die gesellschaftlichen Strukturen und Förderstrukturen angesichts der immensen Unterschiede in den Übergangssystemen überhaupt verglichen werden können. Will man überlegen, was die Benachteiligtenförderung in Deutschland von Erfahrungen in anderen europäischen Ländern lernen kann, stellt sich zudem die Frage, ob die sozioökonomischen und institutionellen Ursachen für Benachteiligung überhaupt von Sozial- und Arbeitsmarktpolitik beeinflusst werden können. Nicht nur angesichts einer zunehmenden internationalen Verflechtung wirtschaftlicher Prozesse, sondern auch angesichts der Pfadabhängigkeit politischer Entwicklungen. Dieses Konzept aus der vergleichenden Sozial- und Arbeitsmarktpolitikforschung postuliert ein großes Maß an historischer Gebundenheit und Typik von Ansätzen, mit Schwierigkeiten sozialer Integration staatlich und institutionell umzugehen, die große Veränderungen in politischen Ansätzen als „Systemwechsel“ relativ unwahrscheinlich oder zumindest sehr voraussetzungsreich erscheinen lässt. In der internationalen Forschung haben sich verschiedene Modelle etabliert, die diese typischen Konstellationen von historischen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung anhand von Ähnlichkeiten und fundamentalen Unterschieden in der Organisation von wohlfahrtsstaatlichen Regulierungen zu so genannten Wohlfahrtsstaatsregimen verdichten. Ausgehend von diesen Typologien von Esping-Andersen (1990), Gallie und Paugam (2000) und Ferrera und Rhodes (2000) sowie deren Kritik³ haben wir ein Modell entwickelt, wie die Kontextbedingungen der Benachteiligtenförderung systematisch in den Vergleich zwischen Ländern einbezogen werden können. Dieses Modell reduziert die Masse an Daten und relevanten Informationen auf einem abstrakteren Niveau, indem es sowohl sozioökonomische und institutionelle Faktoren als auch kulturelle Muster der Aushandlung von gesellschaftlichen Bedarfen einbezieht (Pierson (2000), Cox (2004)).⁴

³ Aus geschlechtertheoretischer Perspektive beispielsweise: Lewis (1992), eher generelle Kritik an Regime-Modellen: Art und Gelissen (2002)

⁴ Zu den Aspekten, die für die Benachteiligtenförderung von Belang sind, zählen aus den genannten, in den etablierten Modellen zum Einsatz kommenden Faktoren, ferner:

- die Organisation des Bildungssystems, seine Selektivität und Durchlässigkeit (Allmendinger 1989, OECD 2001);
- das System beruflicher Bildung, z.B. der Grad seiner Standardisierung oder die Unterscheidung schulischer versus dual organisierter Erstausbildung (vgl. Lasonen und Young 1998);
- Bedingungen des Eintritts in den betrieblichen Arbeitsmarkt (organisationell-betrieblich versus berufsbasierter Zugang, vgl. Shavit und Müller 1998; Gangl 2003);
- Mechanismen geschlechtsspezifischer und ethnischer Zugangsbarrieren zu beruflichen Positionen (Sainsbury 1999; Julkunen und Malmberg 2003; Castles und Miller 2003);
- Deutungs- und Politikmuster zum Thema Jugendarbeitslosigkeit (Furlong und McNeish 2001);
- vorherrschende Konzepte von Jugend und Benachteiligung (IARD 2001, Walther 2006).

Ausgehend von diesen Überlegungen legten wir unserer Analyse das folgende auf fünf Typen von Übergangssystemen aufbauende Modell zugrunde (Tabelle 1).

Tabelle 1: Vergleich von "Übergangssystemen" in Europa

System - Typ	<i>Schul-system</i>	<i>Berufs-bildungs-system</i>	<i>Arbeits-markt</i>	<i>Erklärungsmuster von Jugendar-beitslosigkeit</i>	<i>Jugend-konzept</i>	<i>Veränderungs-richtung</i>
Universa-listisch (DK, FI)	Integ-riert	Flexibel Vorw. schu-lisch	Flexibel und offen	Fehlende Orien-tierung	Persönlich-keitsent-wicklung	Aktivierung (libe-ral)
Liberal (UK)	Integ-riert	Flexibel Vorw. schu-lisch	Flexibel, aber ho-hes Risi-ko	Abhängigkeit, mangelnde An-gepasstheit an Nachfrage	Frühe Un-abhängig-keit	Workfare und Le-benslanges Lernen
Beschäfti-gungs-zentriert (AT, DE)	Selektiv	Standardi-siert Vorw. be-trieblich	Stark reguliert	Individuelle So-zialisationsdefi-zite	Verteilung sozialer Po-sitionen	Eingeschränkt Richtung liberal
Subpro-tektiv oder unterinstitu-tionalisiert (ES, GR, IT, PT)	Integ-riert	Vorw. schu-lisch	Stark reguliert, hohes Risiko	Mangelnde Pas-sung zwischen Angebot und Nachfrage, seg-mentierter Ar-beitsmarkt, Man-gel an Unterstüt-zungsstrukturen	Status-vakuum	Beschäftigungs-zentriert, liberal
Postsozia-listisch (BG, PL, SI, SK, RO)	Integ-riert	Vorw. schu-lisch	Reguliert, geschlos-sen, schneller Wandel	Mangelnde Pas-sung zwischen Angebot und Nachfrage, Man-gel an Unterstüt-zungsstrukturen	Statusva-kuum, sozia-les Inno-vationspo-tenzial	Beschäftigungs-zentriert, liberal

Dieser Überblick enthält zusätzlich zu den Einschätzungen der Übergangssysteme länderspezifische Tendenzen zu zwei vorherrschenden politischen Diskursen in Europa: lebenslangem Lernen und Aktivierung. Diese beiden Diskurse stehen für eine veränderte Wahrnehmung staatlicher Aufgaben im Hinblick auf die Absicherung von Mustern des Lebenslaufs durch die Regulierung von Bildung, Zugang zum Arbeitsmarkt und zu wohlfahrtsstaatlicher Unterstützung. Die Zunahme struktureller Arbeitslosigkeit hat zu einer Politik der Flexibilisierung der Arbeitsmärkte beigetragen, die wiederum einhergeht mit einer Politik der Individualisierung der

Verantwortung für Lernen und für den Zugang zu Beschäftigung. Dieser Trend bedeutet, dass Benachteiligung europaweit zunehmend auf der Ebene der Individuen angegangen wird und sich die Unterscheidung zwischen Prävention und kompensatorischer Intervention zunehmend verwischt.

3. „Benachteiligte Jugendliche“: europäische Ansätze zur Förderung sozialer Integration von Jugendlichen

Wer gilt wo warum als „benachteiligt“? Welche sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Konzepte liegen welchem „policy-mix“ in den unterschiedlichen Wohlfahrtsstaaten Europas zugrunde? Wie lassen sich diese so aufeinander beziehen, dass Lernen voneinander möglich wird? Das sind die Themen dieses Kapitels, das mit einer Arbeitsdefinition von „Benachteiligung“ abschließt, die diese unterschiedlichen Aspekte berücksichtigt.

Im Gegensatz zu Deutschland, wo Benachteiligung in einer Reihe von Leistungsgesetzen kodifiziert ist (SGB II, III, VIII), gibt es in den meisten anderen europäischen Ländern keine allgemein gültige, rechtsverbindliche Definition, wer als benachteiligt gilt. Vielmehr herrscht in den meisten europäischen Ländern eine programmbezogene Definition vor, wer die entsprechenden Leistungen und Angebote in Anspruch nehmen darf oder soll. Das deutsche System mit einer rechtlichen Festschreibung von Anspruchsberechtigten hat bestimmte Vorteile, z.B. die Rechtsverbindlichkeit und Einklagbarkeit von Förderleistungen, aber auch bestimmte Nachteile, wie z.B. die geringe Flexibilität von Maßnahmen oder Stigmatisierungseffekte (vgl. Walther, 2003). In den anderen europäischen Ländern finden sich folgende Gruppen als häufig genannte Zielgruppen von Programmen und Maßnahmen für „Benachteiligte“: Migranten/-tinnen, Flüchtlinge, Frauen und Mädchen, Behinderte.

Die auf unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Regimen basierenden Übergangssysteme unterscheiden sich beispielsweise in den jeweiligen Vorstellungen von und Erwartungen an Jugend: Im universalistischen System ist dies die individuelle persönliche Entwicklung, weshalb Motivation zentrales Ziel sowohl von Bildung als auch von Fördermaßnahmen ist. Jugendliche sehen sich nur wenigen einengenden Normalitätserwartungen gegenüber - außer der, sich ihren Lebensentwurf individuell zu erarbeiten. Im liberalen System dagegen herrscht - trotz realer Veränderungen - nach wie vor die Norm einer kurzen Jugendphase mit relativ früher ökonomischer Unabhängigkeit. Im erwerbsarbeitszentrierten Übergangssystem ist Jugend primär (Aus-)Bildungsjugend und sofern sie nicht über die Hochschulreife verfügt - was aufgrund selektiver Schulsysteme wesentlich mehr sind als in den anderen Systemen, bedeutet dies die frühe Zuweisung zu sozialen Positionen entsprechend einer Berufsausbildung. In den unterinstitutionalisierten Systemen verfügen Jugendliche und junge Erwachsene im Prinzip über keinen klar anerkannten Status. Ein soziales Vakuum, das in erster Linie durch die Familie kompensiert wird.

In der IARD-Studie (IARD 2001) wurden politisch institutionalisierte Jugendbegriffe entlang der Perspektive "Jugend als Problem" versus "Jugend als Ressource" verglichen: Beziehen sich

jugendpolitische Maßnahmen in erster Linie auf die Prävention und Kompensation von sozialen Problemen Jugendlicher oder darauf, die Potenziale Jugendlicher für die gesellschaftliche Zukunft zu nutzen? Im liberalen Regime herrscht der IARD-Studie zufolge immer noch der Jugend als Problem-Ansatz vor, zumindest auf politisch-institutioneller Ebene (weniger bei den Praktiker/-innen). Im erwerbsarbeitszentrierten wie auch im unterinstitutionalisierten System finden sich beide Ansätze, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Bedeutung. Das erwerbsarbeitszentrierte System zeichnet sich durch stark protektive Züge⁵ aus. Diese Form bezieht sich auf eine besondere Bedürftigkeit und Verletzlichkeit Jugendlicher, während im unterinstitutionalisierten System der Mangel an institutionellen Strukturen Jugend zum Problem werden lässt. Im universalistischen System schließlich überwiegt deutlich der Jugend-als-Ressource-Ansatz, wobei das Besondere darin liegt, dass Jugendliche nicht nur als Ressource für die Gesellschaft (bzw. Wirtschaft) gesehen werden, sondern als Ressource für sich selber, für ihr eigenes Leben und auch darin unterstützt werden, jung zu sein (Ungdomsstyrelsen 1999; IARD 2001; Mørch 2003).

Unterschiedliche Jugendbegriffe prägen auch die jeweiligen Deutungen von Benachteiligung:

- Im universalistischen System ist Jugendarbeitslosigkeit ein Paradox, das nicht vorgesehen ist, da Jugend eigentlich nicht auf dem Arbeitsmarkt, sondern im Bildungssystem stattfindet. Trotzdem ist Jugendarbeitslosigkeit (v.a. in Schweden und Finnland) relativ hoch. Deshalb ist das Ziel von Benachteiligtenförderung die (Re-)Integration in das Bildungssystem. Und auch die weit verbreiteten Aktivierungsprogramme haben über abgesicherte Wahlmöglichkeiten das Potenzial "Persönlichkeitsentwicklung" zu fördern.
- Im liberalen Übergangssystem wird Arbeitslosigkeit den Individuen als Weigerung, unabhängig zu werden, zugeschrieben, einer „Kultur der Abhängigkeit“, weswegen Benachteiligtenförderung auf möglichst direkte Arbeitsmarkteingliederung zielt.
- Im erwerbsarbeitszentrierten System wird der Selektionsprozess über individuelle Sozialisationsunterschiede bzw. -defizite gesteuert und legitimiert. Kompensatorische Berufsvorbereitungsmaßnahmen zielen darauf, Widersprüche zwischen individuellen Wettbewerbsvoraussetzungen und Ansprüchen zu regulieren.
- Im unterinstitutionalisierten System geht es schließlich darum, Jugendlichen überhaupt einen institutionellen Status zu vermitteln: über Schule, Ausbildung oder Beschäftigung.

Dementsprechend unterschiedlich sind auch die Bedeutungen des Konzepts „benachteiligte Jugendliche“ und dies hat entsprechende Konsequenzen für die Benachteiligtenförderung:

⁵ siehe auch der deutsche Begriff ‚Jugendhilfe‘

- Zum einen gibt es individualisierende Zuschreibungen von Benachteiligung im Sinne von (Sozialisations-)Defiziten in Bezug auf Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit bzw. Arbeitswilligkeit, vor allem in den liberalen und erwerbsarbeitszentrierten Übergangssystem, die dann eher kompensatorische oder „Workfare“-Maßnahmen rechtfertigen.
- In den unterinstitutionalisierten Systemen werden Benachteiligungen von Jugendlichen eher strukturellen Defiziten wie segmentierten Arbeitsmärkten und fehlenden Berufsbildungs- und Wohlfahrtsstrukturen zugeschrieben.
- In den universalistischen Systemen sind die Zuschreibungen individualisiert - (noch) nicht für eine Wahlbiografie bereit zu sein, die Maßnahmen sind jedoch strukturbezogen: Erweiterung von Zugängen zum regulären Übergangssystem.

In der Benachteiligtenförderung spiegeln sich diese Kategorien darin, welche Jugendlichen Adressaten/-tinnen besonderer Förderung sind:

- Im universalistischen System erstreckt sich spezielle Förderung auf Jugend im Allgemeinen. Um Stigmatisierung zu vermeiden, gilt das Prinzip, keine Problemgruppen zu bilden.
- Im erwerbsarbeitszentrierten System bezieht sich Jugend auf die Altersgruppe von 0 bis 25 bzw. 30 und die Zuständigkeit bezieht sich sowohl auf Angebote, die sich an alle Jugendlichen richten, als auch auf spezifische Angebote für „benachteiligte Jugendliche“. In Deutschland zeigt sich dies, dass die verlängerte Jugendphase im KJHG nur im Fall von Sozialisationsrückständen (Benachteiligung) eine verlängerte Zuständigkeit der Jugendhilfe bedeutet.
- Im unterinstitutionalisierten System schließlich sind alle Jugendlichen zwischen 15 und 30 Jahren gemeint.

Verschiedene Vorstellungen und Erwartungen an Jugend spiegeln sich schließlich in unterschiedlichen Bildungsbegriffen und Berufsbildungssystemen:

- ein ganzheitlicher Bildungsbegriff in den skandinavischen Ländern,
- ein sehr instrumenteller in den angelsächsischen,
- ein status-, berufs- und positionsbezogener in den kontinentalen Staaten und schließlich
- ein statusbezogener Bildungsbegriff in den südeuropäischen Ländern in dem Sinn, dass Jugendliche im Bildungssystem verbleiben, um (wenigstens) vom Status „Schüler/-in“ bzw. „Student/-in“ zu profitieren.

Entsprechend diesen unterschiedlichen Erwartungen, was denn eigentlich der „normale“ Weg in das Beschäftigungssystem ist, werden auch die Abweichungen von diesem Weg unterschiedlich interpretiert und Unterstützungsbedarfe abhängig davon formuliert und anerkannt. So ist beispielsweise in Ländern mit einer generell hohen Arbeitslosenquote unter jungen

Leuten unter 25 Jahren die Tendenz höher, Phasen der Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung als „normal“ zu betrachten und sie nicht auf individuelle Defizite zurückzuführen.

Die Expertise basiert angesichts dieser Unterschiede auf einem theoretischen Verständnis von Benachteiligung im Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, das wie folgt zusammengefasst werden kann:

- Übergänge zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem haben sich zunehmend entstandardisiert. Deshalb sind europaweit Maßnahmen notwendig, die eine Diversifizierung anerkannter und unterstützter Wege in das Beschäftigungssystem aus einer ganzheitlichen, lebenslaufbezogenen Perspektive möglich machen.
- Als eine Folge aus dieser Entstandardisierung muss soziale Integration oder Inklusion ganzheitlich als ein Zusammenspiel von sozialen Strukturen und individuellen Handlungsmöglichkeiten betrachtet werden. Eine solche Betrachtungsweise schließt eine individualisierende, defizitorientierte Zuschreibung von Benachteiligung genauso aus wie die Verkürzung sozialer Integration auf Eingliederung in das Beschäftigungssystem. Vielmehr stellt sie subjektive Motivation – gedacht als Resultante aus Partizipationschancen und realistischer subjektiver Einschätzung dieser Chancen – ins Zentrum politischer Überlegungen.

Benachteiligung steht also als Konzept für die ungleiche Verteilung von Partizipationschancen und das Risiko sozialen Ausschlusses in den individuellen Übergangsverläufen von Bildung in Beschäftigung. Benachteiligung resultiert in dieser Lesart aus einem Zusammenspiel von strukturell und institutionell bedingten Faktoren. Dazu zählen einerseits die mangelhafte Zugänglichkeit und Erreichbarkeit sowie die geringe subjektive Relevanz von verfügbaren Möglichkeiten im Übergang zwischen Schule und Beruf. Andererseits steht diesen strukturellen Mängeln ein individueller Mangel an Ressourcen gegenüber, die die Voraussetzung darstellen, diese Chancen als solche wahrzunehmen. Anstatt auf „Problemgruppen“ und einzelne Übergangsschwellen richtet sich der Blick deshalb auf Konstellationen von Benachteiligung.

4. Überblick über europäische Ansätze der Benachteiligtenförderung

Im Folgenden soll ein Überblick über verschiedene Typen von Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche und deren Bedeutung in den an der Studie beteiligten Ländern geboten werden.⁶ Entsprechend den im vorigen Kapitel erarbeiteten unterschiedlichen Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Übergangssysteme lassen sich Maßnahmen der Benachteiligtenförderung vorläufig in drei Maßnahmenfelder unterteilen:

- Maßnahmen gegen das frühzeitige Verlassen des Bildungssystems,
- konkrete Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit sowie - in etwas allgemeinerer Perspektive –
- Modelle aktivierender Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche und junge Erwachsene.

Diese Unterteilung folgt der Logik der in Kapitel 1 genannten zwischen den Ländern vereinbarten politischen Prioritäten. Da außer Österreich keines der untersuchten Länder ein dem deutschen dualen Ausbildungssystem vergleichbares Berufsbildungssystem hat, ist die spezifisch deutsche Unterteilung nach Maßnahmen an der 1. und 2. Schwelle nicht anwendbar. In vorwiegend schulisch oder rein betrieblich („On the job“) organisierten Berufsbildungssystemen herrschen Übergangswege vor, die mit diesem Konzept nicht erfassbar sind.

4.1 Maßnahmen gegen vorzeitiges Verlassen des Bildungssystems

Auf europäischer Ebene hat sich inzwischen ein Perspektivwechsel durchgesetzt: als Bildungsverlierer/-innen gelten nicht mehr nur Schulabbrecher/-innen⁷, sondern alle 18 - 24-Jährigen ohne allgemein- oder berufsbildenden Sekundarabschluss - **ISCED-Stufe 3**, die an keiner Bildungsmaßnahme teilnehmen. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung des Anteils an vorzeitigen Aussteiger/-innen aus dem Bildungssystem in den letzten 10 Jahren.

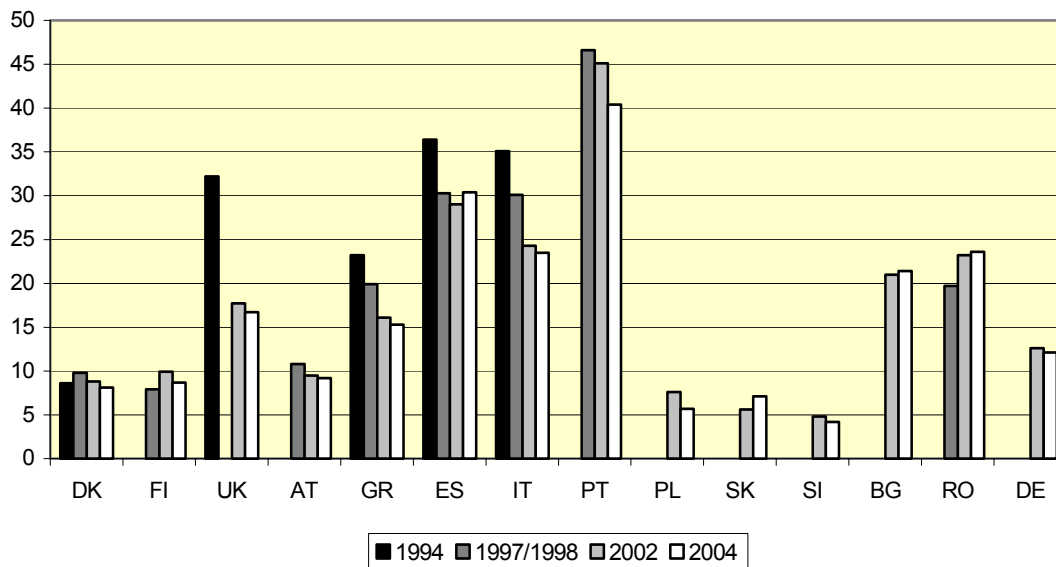
Abkürzungen:

Österreich (AT), Bulgarien (BG), Deutschland (DE), Dänemark (DK), Finnland (FI), Griechenland (GR), Italien (IT), Polen (PL), Portugal (PT), Rumänien (RO), Slowakische Republik (SK), Slowenien (SI), Spanien (ES) und dem Vereinigten Königreich (UK).

⁶ Wo diese in Bezug zu Bildungs- und Arbeitsmarktstatistiken gebracht werden, wird auch Deutschland in den entsprechenden Schaubildern aufgeführt, um die Relevanz der Aussagen für die deutsche Perspektive zu verdeutlichen.

⁷ Worunter man in Deutschland lange Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss verstand.

Abbildung 1: Schulabgänger/-innen mit niedrigen Abschlüssen 1994-2004 (Eurostat)



In Deutschland werden in diese Zahl alle jungen Frauen und Männer einberechnet, die das Bildungs- und Ausbildungssystem weder mit dem Abitur noch mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung verlassen haben. Der Platz Deutschlands im europäischen Vergleich zeigt, dass trotz der hohen Anteile der Jugendlichen, die vom dualen Ausbildungssystem erreicht werden, die Anteile der gering Qualifizierten relativ konstant und im Vergleich mit Ländern wie Österreich und Dänemark, aber auch Polen, Slowakei und Slowenien, relativ hoch sind. Welche Anstrengungen werden nun unternommen, den Anteil derer zu senken, die das Bildungssystem unterhalb der angenommenen Schwelle von ISCED 3 verlassen? Die folgende Übersicht beginnt bei den eher strukturbezogenen, präventiven Ansätzen und endet in der Tendenz bei den individualisierenden, kompensatorischen:

- *Schulreformen:* Verlängerung der Schulpflicht, Verbreiterung der Zugänge zu weiterführender Schulbildung, Ausbildung und Hochschulbildung sowie Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen; Anpassung von Bildung und Ausbildung an individuelle und ökonomische Bedürfnisse; Entwicklung nationaler Bildungsrahmen wie in Großbritannien und Slowenien.
- *Bildungsgeld* zum Ausgleich sozialer Ungleichheit; dies gilt entweder für alle, weil der Anspruch an die Staatsbürgerrechte gekoppelt ist wie in Dänemark, oder abhängig von der Feststellung von Bedürftigkeit wie z.B. in Großbritannien, oder, als negativer Anreiz, indem Familienleistungen an den Schulbesuch der Kinder geknüpft ist (z.B. Portugal, Slowakei). Ein basaler Ansatz sind freie Mahlzeiten und Schulbücher für benachteiligte Gruppen wie die Roma (Bulgarien, Griechenland, Rumänien, Slowakei).
- *Beratung:* niedrige Schwellen, um Probleme festzustellen und individuelle Bildungsentscheidungen zu beeinflussen. Quantitative Breite und Qualität reichen von Vertrauenslehrer/-innen, Schulsozialarbeit bis hin zu spezialisierten Berater/-innen in den Schulen für al-

le Schüler/-innen, um gestiegene Bildungsanforderungen zu bewältigen; Good Practice ist das kommunale Beratungssystem in Dänemark oder das slowenische Beratungsnetzwerk, das unterschiedliche Akteure in einer personalisierten Perspektive zusammenbringt.

- *Stützunterricht und sonderpädagogische Maßnahmen* innerhalb der Regelschule: Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen werden durch individualisierte Lehrpläne, zusätzliches Personal und flexible Unterrichtsformen gefördert. Im Falle von ethnischen Minderheiten werden *Assistenzlehrer/-innen* aus den jeweiligen Ethnien ausgebildet und beschäftigt; individualisierte Unterstützung kombiniert formelle und non-formelle Bildung; Good Practice für eine deutliche Reduktion von Schulabbruch durch eine Vielfalt von Maßnahmen ist Griechenland; Good Practice für interkulturelle Bildung ist das Programm „Team-teaching für Einwanderer in Handelsschulen für Beschäftigte“ (Österreich).
- „*Second-Chance*“-*Schulen* bieten denen, die schon abgebrochen haben, Möglichkeiten, Abschlüsse nachzuholen. Programme müssen mit Arbeit und Familie vereinbar sein, z.B. durch Abendschulen, die Verbindung von formeller und non-formeller Bildung oder in Verbindung mit beruflicher Bildung. Der Fall Griechenlands ist bemerkenswert. Dort sind 6 % der 14- bis 24-Jährigen in Abendschulen eingeschrieben.
- *(Berufs)vorbereitende Maßnahmen* zielen meistens darauf ab, Sozialisations- und Bildungsdefizite auszugleichen; nur manche vermitteln Abschlüsse, andere sind reine Warteschleifen. Der Schwerpunkt liegt auf persönlichen Kompetenzen und praktischem Lernen. Good Practice Beispiele sind „Getting Connected“ (UK) und die „Produktionsschulen“ (Dänemark), weil sie Jugendlichen Raum zum Ausprobieren und „Learning by Doing“ lassen. Die „Ausbildungsvorbereitungskurse“ (Österreich) sind „Gute Praxis“, weil sie Berufsvorbereitung auf eine spätere Ausbildung anrechnen lassen.
- *Anerkennung informeller Kompetenzen* kann das Fehlen formaler Abschlüsse ausgleichen und Zugang zu Weiterbildung oder Beschäftigung öffnen. Good Practice sind nationale Bildungsrahmen (siehe oben) oder die portugiesischen „Zentren zur Feststellung, Anerkennung und Zertifizierung“.
- Schließlich gibt es auch noch zahlreiche Fälle, in denen schwache Schüler/-innen in *Sonderschulen* abgeschoben werden, was sich u.a. auch im niedrigeren Status von Abschlüssen widerspiegelt.
- Berücksichtigt man, dass individuelle Bildungsentscheidungen mit strukturellen Bedingungen zusammenhängen, sind *koordinierte Maßnahmen* am wirksamsten. Ein Beispiel ist die rumänische „Strategie für verbesserte Zugangsbedingungen der Roma zu Bildung und Ausbildung“, ein anderes ist die britische Politik, die Schulreformen, individuelles Bildungsgeld und das Beratungsprogramm „Connexions“ verbindet.

Tabelle 2 zeigt einen groben Überblick über Profile nationaler Förderansätze. Die quantitative und qualitative Bedeutung einzelner Maßnahmetypen wird in Beziehung gesetzt zum Ausmaß von Schulabbrüchen in der oben genannten „europäischen“ Definition und deren Entwicklung:

Tabelle 2: Ansätze gegen niedrige Bildungsabschlüsse

Ausmaß u. Entwicklung niedriger Bildungsabschlüsse	Länder	Reformen	Bildungsgeld	Beratung	Sonderpäd. Hilfen in der Regelschule	‘Second chance’	Berufsvorbereitung	Sonderschulen	Integrierte Ansätze
Niedrig									
Stabil	DK, FI	+	++	++	++	+/-	++	+/-	++
Abnahme	AT	+/-	+	+/-	+(+)	+	++	+	+
	SI	++	+	+	++	+	+	+/-	+(+)
Unklar	PL, SK	++	+/-	+/-	+	+	+	++	+/-
Mittel									
Abnahme	GR	+/-	+/-	+	++	++	+/-	+	+/-
	UK	+(+)	+(+)	+(+)	+	+	+	+	++
Hoch									
Stabil	PT	++	+/-	+/-	+	+	+	+	+/-
Abnahme	ES, IT	++	+/-	+/-	+	+	+	+/-	+
Unklar	BG, RO	++	+/-	+/-	+(+)	+	+	+/-	+

Bewertungsskala: - nicht vorhanden; +/- unbedeutend; + wichtig; ++ sehr wichtig; Einschätzung durch nationale Experten/-tinnen anhand von NAPs und NAPIncls in Bezug auf quantitative Abdeckung und qualitative Erfolgsfaktoren.

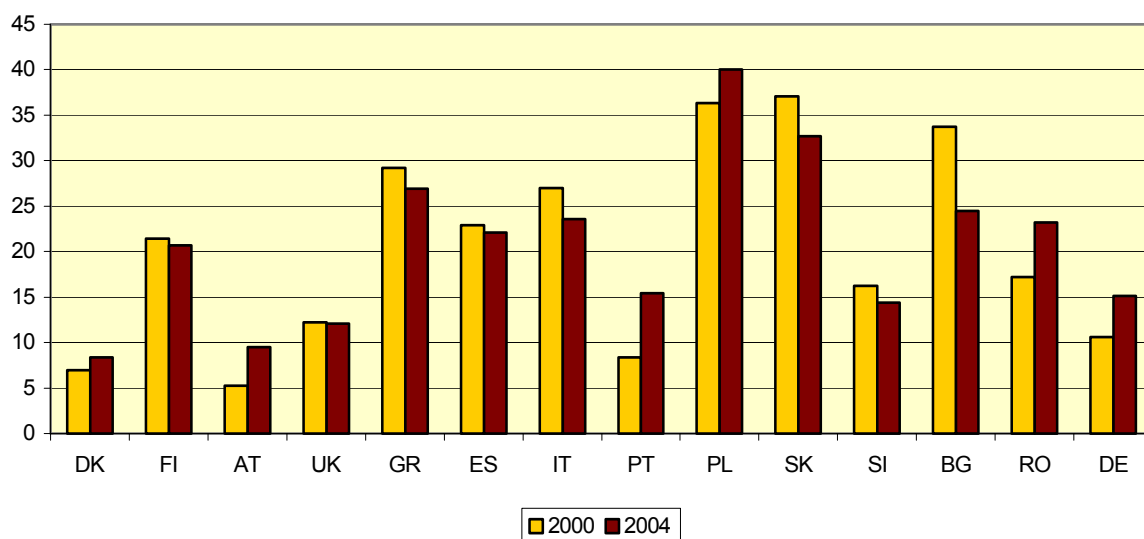
Zusammengefasst zeigt sich, dass Schulreformen, Bildungsgeld und flexible Unterstützungsformen die wichtigsten Instrumente bei der Senkung von Schulabbrüchen sind. Ein häufiger Ansatz ist außerdem der Ausbau berufsbildender Ausbildungs- und Qualifikationsmaßnahmen, obwohl gerade in den berufsbildenden Ausbildungsgängen die Quote der Abbrecher und Abbrecherinnen am höchsten ist. Während dies als möglicher Hinweis auf unterschiedliche pädagogische Qualität im Berufsbildungsbereich gewertet werden kann, so sollte gleichzeitig

nicht übersehen werden, dass es in der Regel schwächere Schüler/-innen sind, die sich für berufsbildende Zweige entscheiden.

4.2 Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit

Versucht man die Wirkungen von Maßnahmen im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik auf die Entwicklung von Jugendarbeitslosigkeit zu analysieren, stößt man auf größere Schwierigkeiten, da andere Faktoren - vor allem wirtschaftliche Entwicklung und Bildungspolitik - unter Umständen eine wesentlich größere Rolle spielen als einzelne Fördermaßnahmen oder -programme. Ein Vergleich der Jugendarbeitslosenquote zeigt jedoch unterschiedlich starke Schwankungen in verschiedenen Ländern über die Zeit, die nicht allein aus der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung erklärt werden können.

Abbildung 2: Jugendarbeitslosigkeit (<25 Jahre) 2000-2004 in Prozent (Eurostat LFS)



Im Folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten Maßnahmetypen gegeben:

- *Deregulierung des Zugangs zum Arbeitsmarkt* durch die Minderung der Anstellungskosten bei jungen Frauen und Männern mithilfe von Befristung oder gemindertem Sozialschutz. In manchen Ländern wird dies durch eine Ausweitung von staatlichen Sozialleistungen und Zugängen zu Bildung und Ausbildung abgedeckt (Finnland, Slowenien und vor allem Dänemark). In Südeuropa und in gewisser Hinsicht auch im Vereinigten Königreich ist dies jedoch nicht der Fall, so dass Prekärität und Armut unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugenommen haben.
- *Berufliche Bildung*: Zu niedrige Bildungsabschlüsse sowie die mangelnde Passung zwischen Bildung und Beschäftigung (engl.: mismatch) gelten als zentrale Probleme. Generell gilt, dass „mismatch“ am niedrigsten ist, wo Akteure der Wirtschaft an der Steuerung, Fi-

finanzierung und Umsetzung beruflicher Bildung beteiligt sind, während Lernen außerdem in den Kontext „realer“ Arbeit eingebettet ist. In Deutschland wie in Österreich nimmt das „duale System“ der Lehrlingsausbildung einen hohen Anteil von Schulabgänger/-innen auf und ermöglicht ihnen damit einen anerkannten Sekundarabschluss sowie einen vergleichsweise reibungslosen Übergang zu qualifizierter Beschäftigung. Ein Problem ist allerdings die Abnahme angebotener Ausbildungsplätze und die Schwierigkeit, das duale System veränderten Wirtschafts- und Arbeitsmarktstrukturen anzupassen (z.B. Dienstleistungsberufe). Dennoch hat in den vielen anderen Ländern, in denen berufliche Bildung primär schulisch angeboten wird, die Einführung betrieblicher Berufsbildung oberste Priorität: Lehrlingsausbildung als Alternative zur berufsbildenden Sekundarstufe (Italien, Portugal, Polen und UK); die Modernisierung berufsbildender Lehrpläne und die Integration von Praxisanteilen (Spanien, Portugal, Dänemark, Finnland, Griechenland, Slowakei); betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche unterhalb der Ebene von Sekundarabschlüssen (Bulgarien, Spanien, Griechenland, Polen, Rumänien, Slowenien, Slowakei).

- *Lohnkostenzuschüsse* zielen darauf, Arbeitgeber für die Anstellung Jugendlicher und junger Erwachsener trotz ihres Mangels an Erfahrung zu entschädigen. Das können Lohnkostenzuschüsse oder Steuervergünstigungen für die Anstellung von Schulabgänger/-innen sein; dies ist vor allem in Mittel- und Osteuropa, aber auch in Südeuropa wichtig, wo Jugendarbeitslosigkeit auch diejenigen mit höherer Bildung trifft und/oder kein ausgedehntes duales System beruflicher Bildung besteht (Bulgarien, Rumänien, Polen, Slowenien, Slowakei, Italien, Griechenland). Lohnkostenzuschüsse für arbeitslos gewordene Jugendliche haben eher die Funktion der „Re-Sozialisierung“ in Bezug auf Arbeit und überwiegt eher dort, wo vor allem diejenigen mit niedrigen Schulabschlüssen von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Dänemark, Finnland, UK, aber auch Griechenland und Portugal). Während diese Programme potenziell Einstiegsmöglichkeiten für Jugendliche und junge Erwachsene in Beschäftigung und On-the-job-Training erhöhen, beinhalten sie gleichzeitig das Risiko, dass sie reguläre Arbeitsplätze ersetzen und somit zur Deregulierung des Arbeitsmarktes beitragen.
- *Schaffung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten*: Ein anderer Typ aktiver Arbeitsmarktpolitik zielt darauf, Übergänge durch die Schaffung zusätzlicher Beschäftigungsmöglichkeiten von der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes unabhängig zu machen. Beschäftigung im öffentlichen Sektor spielt dabei im Allgemeinen eine geringere Rolle (Ausnahme ist das französische Programm „Emploi-jeunes“), während die Unterstützung bei Existenzgründungen und Selbstständigkeit an Bedeutung gewonnen hat. Dies gilt vor allem in Kontexten, in denen auch hoch qualifizierte Arbeitslose an den Segmentationsstrukturen des Arbeitsmarktes scheitern (vor allem Griechenland, Italien und Polen). Oft richten sich solche Maßnahmen

ausdrücklich an junge Frauen. Beschäftigungsmaßnahmen richten sich in der Regel vor allem an Jugendliche, denen der Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung über längere Zeit nicht gelingt, vor allem Behinderte und diejenigen mit gesundheitlichen und psychischen Beeinträchtigungen (vor allem in Dänemark, Griechenland, Italien, Österreich und Polen). Besonders die Beschäftigung im Dritten Sektor gilt als erfolgreicher Ansatz, da die soziale Einbettung von Unterstützung und Beschäftigung auch die Motivation der Adressaten und Adressatinnen erhöht; vor allem die Kooperativen in Italien - soziale Unternehmen - gelten hierbei als Good Practice.

- Schließlich sollen noch die Gleichstellungs- und Anti-Diskriminierungsmaßnahmen erwähnt werden, die potenziell eine Rolle für den Übergang Jugendlicher in Ausbildung und Arbeit spielen könnten (auch wenn dies bisher nur bedingt der Fall ist). Dies gilt vor allem in Bezug auf Geschlecht und Ethnizität, obwohl auch Einstellungshemmnisse mit Verweis auf die fehlende Arbeitserfahrung Jugendlicher als altersbedingte Diskriminierung angegangen werden könnten. Die Europäische **Anti-Diskriminierungs-Direktive** ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung, obwohl bisher keine Erkenntnisse darüber vorliegen, inwieweit die Ratifizierung durch die Mitgliedstaaten Auswirkungen auf die Übergänge Jugendlicher, besonders die von jungen Frauen, Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Angehörigen von Minderheiten hat.

Tabelle 3 vermittelt einen Überblick über verschiedene Profile und Schwerpunkte aktiver Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche und junge Erwachsene. Ausgenommen sind Beratungsangebote, da diese im nächsten Abschnitt gesondert behandelt werden.

Tabelle 3: Profile aktiver Arbeitsmarktpolitik

Jugendarbeitslosigkeit (JA)		Länder	Arbeitsmarktderegulierung**	Relevanz von Ausbildungsmaßnahmen***	Relevanz von Lohnkostenzuschüssen	Relevanz von Beschäftigungsförderung****
JA-Rate	Tendenz					
Niedrig (<10%)	Stabil	DK, FI	++	++	+/-	+/-
	Zunahme	AT	+/-	++	+/-	+/-
	Stabil	UK	+(+)	+(+)	+	+/-
Mittel (10-20%)	Stabil	SI	++	+(+)	++	+/-
	Zunahme	PT	++	+(+)	+	+/-
Hoch (>20%)	Abnahme	GR	+	+	+	+(+)
	Abnahme	ES	++	+	+	+
	Abnahme	IT	+(+)	+	+(+)	+(+)
	Abnahme	SK	+	+	++	+/-
	Zunahme	PL	+	+	++	+/-
	Abnahme	BG	+	+	++	+/-
	Zunahme	RO	+	+	++	+/-

* Niedrig = < 7%; Mittel = 7-10%; Hoch = >10%; ** Anteil befristeter Arbeitsverträge und Lohnkostenzuschüsse mit befristeter Vertragsdauer (EUROSTAT LFS, 2004; NAPs 2004); *** nach Zunahme von Beteiligung an beruflicher Bildung (EURYDICE, 2005) und Bedeutung in den NAPs 2004; **** in Griechenland und Italien vor allem Selbstständigkeit; Dritter Sektor v.a. für Zielgruppen mit eingeschränkter Wettbewerbsfähigkeit (NAPs 2004);

Bewertungsskala: - nicht vorhanden; +/- unbedeutend; + wichtig; ++ sehr wichtig (NAPs und NAPincls).

4.3 Aktivierung und individuelle Förderpläne

In Deutschland gilt seit der Reform des SGB III die Maxime des „Förderns und Forderns“, also ein Ansatz, der die Aktivierung der Selbsthilfekräfte der Individuen in den Mittelpunkt stellt. Damit folgt Deutschland einem europaweiten Trend.

Wie wird dieser allgemeine Trend zur Aktivierung in den unterschiedlichen Ländern interpretiert und gestaltet? Dabei sollen zwei Aspekte näher untersucht werden. Zum einen der Zugang junger Frauen und Männer im Übergang zu Sozialleistungen, die im Kontext von Aktivierung häufig als negative (sanktionierende Kürzung) oder positive Anreize (belohnende Erhöhung) eingesetzt werden; zum anderen die Gestaltung von (Berufs)Beratung in Form von individuellen Handlungsplänen bzw. Eingliederungsvereinbarungen.

Schlüsselt man die unterschiedlichen Ansätze anhand ihrer Auswirkungen auf die Gewährung von Sozialleistungen auf, so zeigen sich - in Übereinstimmung mit vergleichenden Sozialpolitikanalysen⁸ - vier grundsätzliche Konstellationen:

- *Unterstützende Aktivierung*: Sozialleistungsansprüche sind universell und individuell an den Bürgerstatus gekoppelt; der Bezug ist an Bedingungen geknüpft, doch bestehen breite Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit (vor allem Dänemark und Finnland);
- *Aktivierung als „workfare“* eröffnet *begrenzte Wahlmöglichkeiten*. Der Sozialleistungsbezug ist an enge Bedingungen geknüpft, die mittels strikter Sanktionen (Kürzung von Leistungen) bestraft werden (vor allem UK);
- *Begrenzte Aktivierung* auf Grund eines begrenzten Zugangs zu Sozialleistungen; teilweise Sanktionierung mangelnder aktiver Arbeitssuche durch Blockierung des Zugangs zu Beratungs- und Bildungsangeboten und Löschung aus dem Register (Österreich, Portugal, Spanien, Slowenien). In Bulgarien, Polen, Rumänien und der Slowakei wird die Beschränkung durch den begrenzten Ausbau der Arbeitsverwaltung verstärkt.
- In Ländern ohne nennenswerten Ausbau der Arbeitsverwaltung, in denen junge Arbeitssuchende de facto keinerlei Anspruch auf Sozialleistungen haben, besteht im Prinzip kein Ansatzpunkt für aktivierende Arbeitsmarktpolitik (Griechenland, Italien).

Das Hauptziel aktivierender Ansätze ist, zu vermeiden, dass sich Arbeitslosigkeit verfestigt und zu Langzeitarbeitslosigkeit wird oder erst gar nicht entsteht.

Kern der meisten Ansätze sind individuelle Handlungspläne bzw. Eingliederungsvereinbarungen. Dies sind in den meisten Fällen schriftliche Vereinbarungen, die auf einer Auswertung der persönlichen Umstände, Fähigkeiten und beruflichen Qualifikationen des oder der Einzelnen basieren sollen, die Art und Umfang notwendiger Unterstützung bestimmt und die Schritte des beruflichen Eingliederungsprozesses festlegt.

⁸ s.u.

Solche Maßnahmen für Jugendliche und junge Erwachsene reichen von der Beschränkung auf berufliche Eingliederungsvereinbarungen bis hin zu kontinuierlicher Beratung in verschiedenen Lebensbereichen. Die unterschiedliche Prioritätensetzung spiegelt sich auch in einer unterschiedlichen Institutionalisierung:

- *Beschäftigungszentriert*: Auf die berufliche Eingliederung beschränkte Vereinbarungen mit der Arbeitsverwaltung (Bulgarien, Polen, Slowakei, Rumänien, Griechenland, Italien, teilweise auch Österreich und Deutschland), die primär dazu dienen, Arbeitssuchende in Aktivierungsprogramme zu vermitteln; in vielen Fällen ist die quantitative Abdeckung aber noch nicht erreicht (in Bulgarien und Rumänien nur marginal).
- *Multidisziplinär*: Umfassende Prozesse der Eignungsfeststellung durch heterogene, spezialisierte Teams der Arbeitsverwaltung (Portugal, Spanien, Slowenien und UK).
- *Integrierte Dienste* der Arbeitsverwaltung in Kooperation mit anderen Akteuren (z.B. Schulen, soziale Dienste, Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit), die berufliche Orientierung und Information in andere Bereiche integrieren (Griechenland, Italien, Polen, Slowenien, UK).
- *„Dienstleistungen aus einer Hand“*: Individuelles Assessment und Eingliederungspläne im Kontext stabiler Kooperation („One-Stop-Shops“), z.B. zwischen Arbeitsverwaltung und Sozialämtern, innerhalb derer unterschiedliche Probleme bearbeitet werden, ohne die Adressaten/-tinnen hin- und herzuschieben (z.B. Finnland; in anderen Ländern vor allem im Fall von „mehrfacher Benachteiligung“).
- *Ganzheitliche Systeme* entwickeln individuelle Handlungspläne in vertraulichen und anonymen Beratungssettings; Bildung, Erwerbskarriere und persönliche Entwicklung bleiben der individuellen Perspektive entsprechend ineinander verschränkt; es werden individuelle Netzwerke zu anderen Institutionen und Akteuren gesponnen (Schule, Berufsberatung, Arbeitsverwaltung usw.); häufig liegt die Koordination bei der Kommunalverwaltung (z.B. in Dänemark).

Vor diesem Hintergrund lassen sich im Folgenden verschiedene Ansätze von aktivierender Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche skizzieren:

Tabelle 4: Typen von Beratung

Typen von Beratung	Länder	Zielgruppe	Ansprüche auf Sozialleistungen	Akteure	Schwerpunkt	Langzeitarbeitslosigkeit*
Beschäftigungszentriert	AT (und D)	Alle Arbeitssuchenden	Begrenzt	Arbeitsverwaltung	Arbeitssuche, Maßnahmevermittlung	Niedrig
	BG, PL, RO, SK, GR, IT	Alle Arbeitssuchenden (aber geringer Ausbau)	Begrenzt, niedriges Leistungsniveau			Hoch
			Keine			
Multi-disziplinär	ES, PT, SI	Alle Arbeitssuchenden	Begrenzt, niedriges Leistungsniveau	Arbeitsverwaltung	Arbeitssuche, Maßnahmevermittlung	Mittel-Hoch
	UK (New Deal)	Arbeitslose	Workfare			Niedrig
Koordinierte Dienste	GR, IT, PL	Schulabgänger, Arbeitssuchende	Begrenzt bzw. keine	Arbeitsverwaltung, Schulen, soziale Dienste	Berufs- und Bildungsberatung	Hoch
	UK (Connexions)	Schüler,- abgänger	Bildungsgeld bzw. Workfare			Niedrig
Dienste aus einer Hand (One-Stop Shops)	FI	Benachteiligte Jugendliche	Universell	Arbeitsverwaltung, Schulen, soziale Dienste	Arbeitssuche, Maßnahmevermittlung, Bildungs-/ Berufsberatung, psychosoziale Hilfen	Niedrig
Ganzheitliches System	DK	Schüler, alle Schulabgänger, benachteiligte Jugendliche	Universell	Arbeitsverwaltung, Schulen, soziale Dienste, Kommunalverwaltung	Lebens- und Bildungsplanung (Arbeitssuche und Maßnahmevermittlung sekundär)	Niedrig

Quellen: NAPs 2004, Länderberichte in Walther/Pohl 2005

5. Europäische Ansätze im Vergleich: ein Raster

Bevor in Kapitel 6 unterschiedliche Good-Practice-Modelle zur Benachteiligtenförderung vorgestellt werden, lassen sich die unterschiedlichen Ansätze noch einmal in einem Raster zusammenfassen. Es müssen strukturelle, institutionelle und individuelle Bedingungen und Ebenen unterschieden werden, um zu vermeiden, dass Benachteiligung ausschließlich als individuelles Defizit zugeschrieben wird, für das die Individuen selbst verantwortlich gemacht werden.

Eine erste Ebene zur Unterscheidung von Ansätzen zur Benachteiligtenförderung ist deshalb die Unterscheidung zwischen strukturellen versus individualisierenden Maßnahmen. (siehe Tabelle 5)

Eine zweite Ebene unterscheidet verschiedene Interventionsfelder: Schule und Schulabbruch, Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Ausbildung, Ausbildungsbegleitung, Beschäftigungsförderung und nachgehende Begleitung.

Tabelle 5: Individualisierende versus strukturelle Ansätze

Ansatz	Individualisierend (<i>Employability-Fokus</i>)	Strukturell (<i>Fokus auf Zugänge und Optionen</i>)
Diagnose		
Individualisierend (<i>Mangelhafte Anpassung an Arbeitsmarkterfordernisse</i>)	Berufsvorbereitung, „Workfare“	Ausdehnung des Zugangs zu und der Unterstützung in regulärer Ausbildung
Strukturell (<i>Marktbenachteiligung</i>)	Berufsvorbereitung, Nachqualifizierung	Arbeitsbeschaffung, Lohnzuschüsse, Gründungsförderung

Ausgehend von diesem Raster lassen sich also Good Practice-Beispiele sowohl aufgrund der unterschiedlichen Interventionsfelder als auch anhand ihres Ansatzpunktes aufschlüsseln.

6. Good Practice-Beispiele

Die in diesem Kapitel vorgestellten Good Practice-Beispiele wurden aufgrund der Relevanz von darin enthaltenen Teilaspekten für den deutschen Kontext ausgewählt⁹. Einbezogen für die Aufbereitung wurde die Vorlage für Good- Practice-Lösungen des GPC. Weil jedoch nicht alle Rubriken in jedem Beispiel interessant sind, wurden die Beispiele entsprechend auf diese Aspekte hin verdichtet.¹⁰

6.1 Verknüpfung von Bildung und Berufsorientierung: Produktionsschulen, Dänemark

Region:	Dänemark
Träger:	Kommunen
Finanzierung:	Kommunen, Staat
Zielgruppe:	Schulmüde und Schulabbrecher/-innen
Handlungsfeld:	Berufsorientierung, Berufsvorbereitung
Umsetzungsebene:	Lernorganisation

Die dänischen Produktionsschulen wurden in den 1980-er Jahren zu einem Mittel gegen Jugendarbeitslosigkeit weiterentwickelt. Sie richten sich in erster Linie an diejenigen, die keinen weiterführenden allgemein- oder berufsbildenden Abschluss erwerben. Die Produktionsschulen verstehen Bildung primär als Persönlichkeitsentwicklung, weswegen weder akademische noch direkt auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen, sondern „Leben lernen“. Soziale, persönliche und körperliche Kompetenzen stehen im Mittelpunkt und werden von formalen Bereichen wie Mathematik, Umgang mit dem Computer oder Sprachen lediglich ergänzt. Gelernt wird sowohl in Werkstätten als auch in unterschiedlichen Unterrichtsförmern. Grundsätzlich ist der Unterricht freiwillig. Die Schüler/-innen sind jedoch frei, sich ihre Lernpläne individuell zu organisieren; idealerweise so, dass Selbstbestätigung und Herausforderung im Gleichgewicht stehen. Während die Produktionsschulen selber keinen Abschluss vermitteln, nehmen viele Jugendlichen parallel dazu außerhalb an zertifizierten Bildungsangeboten teil.

Vor allem aber gilt „Learning by Doing“ in einer Reihe von Produktionswerkstätten, die von Schule zu Schule unterschiedlich sind: Schreinerei, Küche, Bau, Elektronik, Gesundheit, Tourismus, Verwaltung, Textil, Medien, Schauspiel usw. Alle Produkte, ob dies Güter, Dienstleistungen oder Darbietungen sind, werden verkauft, so dass die Jugendlichen Anerkennung für

⁹ Weitere Analysen von Good-Practice-Modellen finden sich in Band 2 der Studie „Politische Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche in Europa“. Dieser Band steht unter http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/studies_de.htm als PDF-Datei zur Verfügung.

¹⁰ Ausführlichere Diskussionen der Ansätze finden sich in der angegebenen Referenzliteratur der Fußnote 8.

ihre Arbeit erhalten. Die Werkstätten kooperieren sowohl untereinander als auch mit dem lokalen Gemeinwesen. Die Teilnehmer/-innen können außerdem sowohl vierwöchige Praktika in privaten oder öffentlichen Einrichtungen absolvieren als auch an Austauschprogrammen teilnehmen. Während der gesamten Zeit erhalten sie eine Vergütung, die für die unter 18-Jährigen 70 € und 140 € für die über 18-Jährigen pro Woche beträgt.

Bis 2005 unterlag die Teilnahme keinerlei Beschränkungen. Seitdem wurde sie auf unter 25-Jährige ohne sekundären Bildungsabschluss, Schulabbrecher und -abbrecherinnen und/oder mit sozialen und Verhaltensproblemen eingeschränkt. Eine Evaluationsstudie der OECD bestätigte bereits 1994, dass Produktionsschulen wesentlich erfolgreicher Jugendliche für Bildung motivieren als das formale Bildungswesen. Es bestehen keinerlei zeitliche Beschränkungen für den Ein- und Austritt in die Schule. Im Moment existieren 100 Produktionsschulen mit 1.769 Schülern und Schülerinnen. Unter der Aufsicht des nationalen Bildungsministeriums ist jede Schule frei, ihre Ziele und Aktivitäten in Entsprechung mit den örtlichen Bedarfen und Gegebenheiten zu bestimmen und umzusetzen. Die Finanzierung erfolgt zu Teilen von den Kommunen und vom Staat (Bechmann, Jensen & Holmboe 2004; Bojanowski 2005).

Weiterführende Informationen:

Bechmann, Jensen & Holboe (2004); Bechmann, Jensen (2005); Bojanowski (2005)

Beschreibung des Produktionsschulensatzes im GPC-Wissensarchiv: <http://www.good-practice.de/1063.php#1487>

6.2 Berufsorientierung und -vorbereitung für Schulabbrecher/-innen: „Getting connected“, UK

Region:	England
Träger:	Freie Träger und Kommunen
Finanzierung:	Staat
Zielgruppe:	Schulmüde und Schulabbrecher/-innen
Handlungsfeld:	Berufsorientierung und Berufsvorbereitung
Umsetzungsebene:	Lerninhalte

„Getting Connected“ ist ein curriculares Rahmenkonzept, um jungen Frauen und Männern, die aus dem System beruflicher und allgemeiner Bildung herausgefallen sind, neue Wege des Lernens anzubieten. Es zielt darauf ab, eine Annäherung zwischen den existierenden Ausbildungswegen und den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen zu schaffen. Durch ein methodisches Konzept, das Handlungsforschung und Erfahrungslernen durch die jungen Teilnehmer/-innen umfasst, sollen die Herangehensweise der Teilnehmer/-innen an Lernen, Lehren und Bewerten weiterentwickelt werden. Dazu wurde ein Curriculum entwickelt, das in neun

thematische Einheiten untergliedert ist: „Mich selber besser kennen lernen; mit Gefühlen umgehen; eigene Ansichten vertreten; Beziehungen gestalten; Unterstützung geben und bekommen; Risiken abwägen; mein eigener Manager sein; Informationen nutzen sowie Rechte und Pflichten.“

Diese neun Einheiten werden von erfahrenen Jugendarbeiter/-innen im Rahmen eines Kurses in Jugendklubs und anderen Jugendorten mit Jugendlichen bearbeitet. Kursleiter und -leiterinnen stammen aus den Bereichen Offene Jugendarbeit, Connexions-Berater und Beraterinnen (s.u.), Gesundheit, Bewährungshilfe, Sozialarbeit und aus dem Bereich des ehrenamtlichen Engagements. Der Erfolg des Programms hängt dabei sehr stark davon ab, ob es gelingt, zwischen Jugendlichen und Kursleiter und -leiterinnen eine persönliche Beziehung zu etablieren. Das Curriculum kann entweder als eine Arbeitshilfe verwendet werden oder aber als anerkannter und bei erfolgreichem Abschluss zertifizierbarer Ausbildungskurs auf dem NVQ-Level.

Hintergrund dazu ist die Modularisierung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich mit dem Nationalen Qualifikationssystem (NVQ= National Vocation System), das berufliche Qualifikationen zu unterschiedlichen „Levels“ zusammenfasst.

Weiterführende Informationen:

Getting Connected (2005); Biggart (2005)

Website von Getting Connected: <http://www.gettingconnected.org.uk>

Überblick über das britische System beruflicher Qualifizierungen NVQ:

<http://www.connexions.gov.uk/whichwaynow/subjects/qualificationsframework.html>

6.3 Ausbildungsprojekt für allein erziehende junge Mütter: „Lifting the Limits“, Nordirland

Region:	Armagh/Nordirland
Träger:	YouthAction Northern Ireland
Finanzierung:	Staat, Stiftungen
Zielgruppe:	Alleinerziehende ohne Ausbildung
Handlungsfeld:	Berufsausbildung
Umsetzungsebene:	Lernorganisation

Das liberale britische Übergangssystem wird normalerweise mit einem hohen Druck auf die Individuen verbunden, für sich selbst zu sorgen: „rights and responsibilities“, also „Rechte und Verpflichtungen“, ist die von der Labour-Regierung ausgegebene Leitformel. Jugendliche sollen schnellstmöglich ökonomische Unabhängigkeit erreichen. Prominent geworden ist das Programm „New Deal for Young People“, das arbeitslose Jugendliche nach einer kurzen Orientierungsphase vor die Wahl zwischen Erwerbsarbeit, Ausbildung oder gemeinnütziger Tä-

tigkeit stellt. Weigern sie sich, eine dieser Optionen anzunehmen, wird ihnen die Sozialhilfe gekürzt¹¹. Dieses Programm wurde auch auf allein erziehende Mütter ausgedehnt. In diesem Kontext sind Projekte entstanden, die Aktivierung durchaus im Sinne positiver Anreize konzipieren:

„Lifting the Limits“ ist ein solches Modellprojekt in einer ländlichen Region Nordirlands. Die jungen Mütter waren zum größten Teil längere Zeit Sozialhilfeempfängerinnen, bevor sie ins Projekt eingemündet sind. Dort sind sie - einer Ausbildung im deutschen dualen System vergleichbar - angestellt, erhalten einen Lohn und werden in 1½ Jahren zu „Community Leaders“ ausgebildet (Gemeinwesenarbeiterinnen). In dieser Zeit bauen sie selber Jugendgruppen oder Selbsthilfegruppen für andere junge Mütter auf. Das Projekt ist in hohem Maße durch „peer learning“ geprägt, d.h. Lernen voneinander und die gegenseitige Unterstützung unter den Teilnehmerinnen. Die jungen Mütter arbeiten nach einer sechswöchigen Trainingsphase weitgehend selbstständig in einem Gemeinwesen. Sie sind dabei gleichzeitig Lernende und Tutorinnen in den Projekten, die sie in ihren lokalen communities aufbauen. Begleitende Trainingseinheiten in den Bereichen Jugend- und Gemeinwesenarbeit, Kommunikation, Persönlichkeitsentwicklung und IT verknüpfen praktisches Können mit theoretischem Wissen. Der Abschluss entspricht dem dritten von fünf Bildungsniveaus des modularisierten britischen Bildungssystems und berechtigt zum Hochschulstudium in verwandten Fächern (vergleichbar Fachhochschulreife).

Viele der jungen Frauen machen nach jahrelangem gesellschaftlichen Ausschluss die Erfahrung, dass allein erziehend zu sein nicht notwendigerweise ein Hinderungsgrund für einen eigenständigen Lebensentwurf darstellen muss. Die Erfolgsquoten - gemessen an der Erreichung des staatlich anerkannten Abschlusses und den Übergängen in Höhere Bildung - sind entsprechend hoch.

Weiterführende Informationen:

Hayes und Biggart (2004); Walther u.a. (2004)

Fallstudie zum Projekt: http://www.delni.gov.uk/youthaction_northern_ireland.pdf

Website des Trägers YouthAction Northern Ireland: <http://www.youthaction.org>

¹¹ Auf diese hat jeder ab 18 ohne Job unabhängig von seiner Familie Anspruch.

6.4 Berufsorientierung im Netzwerk: „Total counselling network“, Slowenien

Region: Slowenien

Träger: Ministerium und Freie Träger

Finanzierung: EU, Staat

Zielgruppe: Jugendliche ohne Ausbildung

Handlungsfeld: Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Netzwerk

Umsetzungsebene: Partnerschaften und Kooperationen

Ausgangspunkt für den „Total counselling network“-Ansatz in Slowenien war ein im Programm Leonardo da Vinci gefördertes Pilotprojekt, bei dem eine Untersuchung zu den Beratungsbedarfen von Jugendlichen durchgeführt wurde, die vorzeitig von der Schule abgegangen waren und sich nicht arbeitslos gemeldet hatten. Hintergrund dafür waren konstant hohe Abbruchquoten über alle Bildungsgänge im Bereich sekundärer und tertiärer Bildung, aber insbesondere im Bereich beruflicher Bildung. Resultat des Pilotprojekts war ein Konzept ganzheitlicher Beratung und beruflicher Orientierung für Jugendliche, die aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem herausfallen und nicht über das öffentliche Berufsberatungssystem erreicht werden. Besonderheiten dieses Ansatzes sind zum einen seine Orientierung an der ganzen Lebenssituation der Jugendlichen und die konsequente Ausrichtung an interdisziplinärer Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Berufsorientierungsmaßnahmen, Gesundheitsprävention und Sexualaufklärung, der persönlichen Finanzberatung sowie dem Bereich schulischer Beratung und Unterstützung. Zielgruppe sind junge Frauen und Männer zwischen 16 und 25 Jahren, die aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem herausgefallen sind und die sich nicht arbeitslos gemeldet haben. Die absolute Zahl dieser Jugendlichen wird auf etwa 5.000 Personen pro Jahr geschätzt. Auf nationaler Ebene wird das Programm federführend vom Ministerium für Bildung und Sport in Kooperation mit unterschiedlichen administrativen und beratenden Institutionen durchgeführt. Die nationale Koordination wurde dem „RS Zentrum für berufliche Bildung“ übertragen, das für die fachliche Weiterentwicklung und kontinuierliche Evaluierung des Konzepts, die Weiterbildung der Berater und Beraterinnen und die Entwicklung von Praxismaterialien zuständig ist. Auf regionaler Ebene wurden fünf „Kompetenzzentren für Berufsorientierung“ und ein privater Bildungsträger mit der Umsetzung beauftragt. Diese sind Anstellungsträger für die lokalen Berater und Beraterinnen und verantwortlich für die Einrichtung von lokalen Beratungszentren. Zentraler Ansatzpunkt der lokalen Umsetzung ist die Vernetzung aller für Jugendliche zuständigen Dienste. Dies schließt die Kooperation mit Primar- und Sekundarschulen, den Sozialen Diensten, der öffentlichen Arbeitsverwaltung, Beratungsstellen, Sportvereinen, Jugendorganisationen, Gesundheitsdiensten usw. ein. Die lokalen Dienststellen bündeln alle Informationen über Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in der jeweiligen Region und organisieren den fachlichen Austausch zwischen den beteiligten

Netzwerkpartnern. Gleichzeitig sammeln sie Informationen über Jugendliche, die von den bisherigen Unterstützungs- und Bildungsangeboten nicht erreicht werden, und versuchen, mit diesen in Kontakt zu treten. Kommt ein Erstkontakt zustande, wird in der Beratung der Unterstützungsbedarf gemeinsam mit der oder dem Jugendlichen erarbeitet, indem vorhandene Ressourcen und Barrieren für die Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung analysiert werden und realistische Ziele erarbeitet werden. Dem Konsensprinzip folgend wird eine mündliche oder schriftliche Vereinbarung über weitere Schritte getroffen, auf der Folgeberatungen und der Einbezug von Fachstellen aus dem Netzwerk aufbauen. Der Beratungsprozess ist also als ein Aushandlungsprozess „auf gleicher Augenhöhe“ angelegt und den Jugendlichen wird die Möglichkeit gegeben, ihre Bewertung des Beratungsprozesses und entsprechende Verbesserungsvorschläge bei der Programmevaluation abzugeben.

Weiterführende Informationen:

Ule u.a. (2005)

Website des LEONARDO DA VINCI-Projekts „Total Counselling Network“:

<http://www.careerseurope.co.uk/PAH/Index.htm>

6.5 Kommunales System beruflicher Orientierung, Dänemark

Region:	Dänemark
Träger:	Kommunen
Finanzierung:	Kommunen, Staat
Zielgruppe:	Alle Jugendlichen
Handlungsfeld:	Berufsorientierung
Umsetzungsebene:	Partnerschaften und Kooperationen

Viele Akteure beklagen die Unübersichtlichkeit der Förderangebote im deutschen System der Benachteiligtenförderung sowohl für betroffene Jugendliche als auch für Experten und Expertinnen aus Bildung und Sozialer Arbeit. Beklagt wird, dass die Unübersichtlichkeit mit einer Vielfalt an institutionellen Zuständigkeiten innerhalb des Systems zusammenhängt (Braun und Lex, 2005). Hier hat Dänemark ein nachahmenswertes Vorzeigemodell entwickelt.

Im Jahr 2004 trat in Dänemark die Reform der Berufsorientierung in Kraft, die eine bessere Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Förderinstanzen auf lokaler Ebene zum Ziel hat. Dazu wurde die Zuständigkeit für schulische Berufsorientierung auf die Städte und Gemeinden übertragen. Gleichzeitig wurde ein neues Berufsorientierungskonzept erarbeitet, das bisherige Konzepte bündeln und vereinheitlichen soll, indem etwa die Qualifizierung der Beraterinnen vereinheitlicht wird. Beraterinnen und Berater brauchen seither eine mindestens zweijährige Hochschulausbildung und zwei Jahre Praxiserfahrung als Einstiegsvoraussetzung, bevor sie eine sechsmonatige Ausbildung durchlaufen. Diese Ausbildung umfasst Theorien der be-

ruflichen Orientierung, Beratungsmethoden, Kenntnisse über Arbeitsmarktmechanismen, das Bildungs- und Berufsbildungssystem, die Lebenssituation der unterschiedlichen Zielgruppen sowie theoretische Kenntnisse in Entwicklungspsychologie und Lernpsychologie. Als zentrale Koordination der Ausbildung der Berater und Beraterinnen wurde ein Kompetenzzentrum für Berufsorientierung beim Bildungsministerium eingerichtet, das auch für die Inhalte des nationalen Internetportals für Bildungs- und Berufsorientierung zuständig ist. Über dieses Portal sind Informationen zu Bildungs- und Ausbildungsgängen, Arbeitsmarkttrends, Berufsbildern und Arbeitsmöglichkeiten im In- und Ausland abrufbar. Das Besondere an dieser Reform lässt sich am besten an einem konkreten Beispiel aufzeigen. Die Stadtverwaltung Silkeborg hat Standards für die Durchführung von berufsorientierenden Maßnahmen erlassen, die unter anderem Folgendes festlegen: Nachgehende Begleitung von Ratsuchenden bis zwei Jahre nach dem Verlassen der Sekundarstufe, die Vertraulichkeit des Beratungsprozesses, einen personenzentrierten Beratungsansatz, der an den Interessen und persönlichen Kompetenzen der Ratsuchenden ansetzt, die Unabhängigkeit der Beratung von institutionellen und sektoralen Interessen. Ein Ziel der Berufsberatungszentren ist die Vermittlung von Jugendlichen zwischen unterschiedlichen Unterstützungs- und Bildungsangeboten in der Region, den regionalen Berufsberatungszentren, der Wirtschaft und der öffentlichen Arbeitsverwaltung. Zur permanenten Evaluation und Qualitätskontrolle wurde ein Qualitätssicherungssystem installiert, dessen Ergebnisse im Internet veröffentlicht werden. Hier können auch die Ergebnisse der unterschiedlichen Zentren miteinander verglichen werden. Qualitätskriterien sind dabei Prozessvariablen wie die Qualität der Beratungsmethoden, die Qualifikation der Mitarbeiter/-innen sowie die Effektivität der berufsorientierenden Maßnahmen.

Weiterführende Informationen:

Bechmann Jensen u.a. (2005)

Website des nationalen Internetportals zur Bildungs- und Berufsorientierung: <http://www.ug.dk>

Website mit Hintergründen zur Reform (englisch): <http://eng.uvm.dk/guidance/>

Factsheet über das dänische Berufsorientierungssystem (englisch):

http://www.ciriusonline.dk/Files/Filer/Faktablade/Fakatabladeeng/factsheet_careers-education-and-guidance-in-Denmark.pdf

Publikation des dänischen Bildungsministeriums über die Reform der Berufsorientierung (englisch): <http://pub.uvm.dk/2004/guidance/>

6.6 Ganzheitlicher Ansatz der beruflichen Orientierung: „Connexions“, UK

Region:	England
Träger:	Lokale Trägerverbünde
Finanzierung:	Staat
Zielgruppe:	alle Jugendlichen zwischen 13 und 19
Handlungsfeld:	Berufsorientierung
Umsetzungsebene:	Methoden der Zielgruppenansprache

Ziel von „Connexions“ ist die Erhöhung des Qualifikationsniveaus und der Beteiligung von Jugendlichen an Bildung und Ausbildung nach dem Erfüllen der allgemeinen Schulpflicht. Diese beiden Dinge genießen hohe politische Priorität und schließen das politische Ziel ein, die Anzahl der Jugendlichen, die weder im Bildungs- und Ausbildungssystem noch in Beschäftigung integriert sind, zu reduzieren - die so genannte „NEET“-Gruppe = „Not in Education, Employment or Training“. Neben „Connexions“ existieren noch eine Reihe anderer Programme mit dieser Zielsetzung, von denen hier nur die „Educational Maintenance Allowance (EMA)“, ein Stipendiensystem für alle Arten von Bildung und Ausbildung, erwähnt werden sollen.

„Connexions“ richtet sich an alle Jugendlichen zwischen 13 und 19 Jahren und ist Teil einer tief greifenden Umstrukturierung des Systems beruflicher Orientierung im Vereinigten Königreich. Träger auf lokaler Ebene sind 47 „Connexions“-Trägerverbünde, die neben den zuständigen Beratungsstellen auch andere Akteure einschließen, um die Zusammenarbeit mit Jugendlichen, Eltern und dem lokalen Gemeinwesen zu verbessern. Das Ziel ist, alle 13- bis 19-Jährigen Informationen über Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten und beruflicher Orientierung in Form von Berufsberatung zukommen zu lassen. Der Schwerpunkt liegt in der Praxis auf intensiver und längerfristiger Unterstützung von Jugendlichen, die mit einer Vielzahl von Problemstellungen konfrontiert sind und daher riskieren, aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem herauszufallen. Arbeitsprinzipien sind die individuelle Stärkung von Bildungs- und Lernaspirationen, das Überwinden von Integrationshürden. Der Ansatz an individuellen Bedürfnissen und die Integration in das Gemeinwesen oder die lokale „community“. Der Ansatz, Integrationsmöglichkeiten über Bildung und Ausbildung zu schaffen, wird realisiert durch die Schaffung von Zugängen zur Unterstützung in den Bereichen Sicherung des Lebensunterhalts, Gesundheit, Freizeitgestaltung, künstlerische Betätigung, Sport und dem Aufbau von Unterstützungsnetzwerken. Die Programmrichtlinien sehen explizit die Beteiligung von Jugendlichen an der Planung, der Umsetzung und der Evaluation der Angebote vor, vor allem von Jugendlichen, die sonst nur schwer zu erreichen sind.

Kern des „Connexions“-Ansatzes sind so genannte „Persönliche Beraterinnen und Berater“, die alle einen beruflichen Hintergrund aus der Berufsberatung oder aus Jugend- und Sozialar-

beit mitbringen. Der Kontakt zwischen den BeraterInnen und den Jugendlichen findet in Schulen, in „Connexion Centres“ genannten Beratungsstellen, in Verbundberatungsstellen („One-stop-shops“) oder über Streetwork statt. Dadurch sind die Persönlichen Berater/-innen der zentrale Anlaufpunkt für alle Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen und kümmern sich entweder selbst um entsprechende Unterstützung oder vermitteln an spezialisierte Dienste in ihrem professionellen Netzwerk weiter. Die einzelnen „Connexions“-Dienststellen haben unterschiedliche, an den lokalen Bedarf angepasste Schwerpunkte. Einige verstehen sich als Hilfe zur beruflichen Orientierung für alle Jugendlichen, andere konzentrieren sich auf Jugendliche in besonderen Problemlagen, wieder andere sind Teil eines multiprofessionellen Teams aus unterschiedlichen Diensten. Neben den lokalen Dienststellen gibt es einen zentralen Infopoint im Internet, wo Informationen zu beruflicher Orientierung, Gesundheit, Wohnen, rechtlichen Fragen, Umgang mit Geld, dem Thema Partnerschaft usw. zugänglich gemacht werden. So genannte „Direct Advisers“ stehen sieben Tage in der Woche für vertrauliche Beratung via Handy, SMS oder online Chat zur Verfügung. Jugendliche bekommen auch eine so genannte „Connexions Card“, auf der sie - in Anlehnung an kommerzielle Kundenbindungssysteme - Punkte für die Teilnahme an Bildungs- oder Ausbildungskursen und ehrenamtlichen Tätigkeiten sammeln können und die zu einer Reihe von Rabatten berechtigt.

Wichtigstes Arbeitsprinzip ist die permanente Überprüfung der professionellen Arbeit durch ein System von Fremd- und Selbstevaluation. Diese Evaluation schließt die permanente Überprüfung der Erreichung der Zielgruppe und deren Anpassung an aktuelle Gegebenheiten im Bildungs- und Ausbildungssystem sowie ein System der externen Qualitätskontrolle ein. Eine Evaluation auf Programmebene ist jedoch schwieriger aufgrund der Unterschiedlichkeit der Umsetzung des Ansatzes auf lokaler Ebene. Bisherige Auswertungen hoben die hohe Wirksamkeit des partizipatorischen und ganzheitlichen Ansatzes an einigen Standorten hervor, wo die Umsetzung besonders gut funktionierte. Ebenso positiv evaluiert wird der hohe Grad an fachlicher Reflektiertheit der Berater/-innen und der institutionalisierte Austausch zwischen einigen Standorten. Die jungen Leute selbst sowie die kooperierenden Stellen hoben in einer Befragung ihre Zufriedenheit mit dem Dienst hervor, auch wenn es an einigen Orten vor allem in der Jugendarbeit Irritationen über die hastige Umsetzung gab. Connexions wird vom „Education and Skills Department“ - vergleichbar dem Bildungsministerium in der Bundesrepublik - mit 750 Mio. Euro pro Jahr gefördert. Die lokale Verteilung der Gelder über die Standorte erfolgt nach statistischen Kriterien wie z.B. der Anzahl der Jugendlichen in der Altersgruppe in einer Region oder der Anzahl der Jugendlichen, die zur oben genannten „NEET“-Gruppe gehören.

Im Moment ist die Weiterführung des Programms in Frage gestellt, da die Frage nach der weiteren Entwicklung zwischen „Berufsberatung für alle“ und „Konzentration auf besonders Be-

nachteiligte“ nicht geklärt werden konnte. Ein weiterer kontrovers diskutierter Aspekt ist die Kontrollfunktion der Dienste durch das Monitoring der Jugendlichen.

Weiterführende Informationen:

Biggart (2005)

Website des Connexions-Services: <http://www.connexions.gov.uk>

Überblick über das britische System beruflicher Qualifizierungen:

<http://www.connexions.gov.uk/whichwaynow/subjects/qualificationsframework.html>

6.7 Beschäftigungsentwicklung und Existenzgründung: „Almere Enterprise“, Niederlande

Region:	Almere/Niederlande
Träger:	Freier Träger SSCA
Finanzierung:	Kommune, EU
Zielgruppe:	alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen
Handlungsfeld:	Beratung
Umsetzungsebene:	Lernorganisation

„Starters Service Centrum Almere (SSCA)“ ist ein neuartiges Angebot eines privaten Bildungsträgers, der außerdem Information und Beratung in Bezug auf Existenzgründung und Selbstständigkeit anbietet. SSCA wurde in Kooperation mit der Stadt Almere entwickelt und wurde seitdem außerdem mit europäischen Mitteln finanziert. Aufgrund seiner Nähe zu Amsterdam hat Almere auch die Funktion einer „Schlafstadt“, weshalb die Beschäftigungsmöglichkeiten begrenzt sind.

Dem Projekt liegt die Annahme zugrunde, dass das „Angebot an talentierten Unternehmer/-innen weit größer ist als die Zahl derer, die sich tatsächlich selbstständig machen“. Auch wenn weder alters- noch bildungsmäßige Zugangsbeschränkungen bestehen, entwickelt SSCA in erster Linie Einrichtungen und Dienstleistungen für Jugendliche und junge Erwachsene mit einer eher schwachen Arbeitsmarktposition. Mit der Zeit sollen ein sicherer Rahmen, intensive Einzelberatung und -begleitung sowie die Möglichkeit, Dienstleistungen „einzukaufen“, ermöglichen, erfolgreich als Selbstständige zu bestehen. Andere Beratungsangebote für Existenzgründer und -gründerinnen und Selbstständige, wie etwa der Handelskammer, erschienen als ungeeignet, vor allem dann, wenn es um Selbstständigkeit als Alternative für abhängige Beschäftigung geht - gerade für junge Menschen mit einer gewissen Distanz zum Arbeitsmarkt. Die Bereiche, in denen sich junge Frauen und Männer selbstständig machen, sind vielfältig von Internet- und Computerdienstleistungen über Gastronomie und Einzelhandel bis hin zu Tanzschulen.

Wie in anderen Existenzgründungsberatungsansätzen sind die Erstellung eines Business Plans sowie die Suche nach Startkapital Kern der Arbeit. Diese sind jedoch eingebettet in ein

ganzheitliches Beratungskonzept, das flexibel an individuell unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse anpasst. Primär überwiegen informelle Lernprozesse (z.B. auch Hospitationen), der Prozess kann aber auch den Erwerb formaler Qualifikationen mit einschließen. Ein zentraler Punkt ist außerdem das Knüpfen tragfähiger sozialer und geschäftsbezogener Netzwerke.

Flankiert von informellen wie formellen Bildungsmöglichkeiten vor allem in Bezug auf die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten, entspricht die Förderung von Selbstständigkeit der Bewältigungsanforderung individualisierter Übergänge in die Arbeit bzw. Unternehmer/-in der eigenen Arbeitskraft zu werden. Wesentliche Ressource ist die hohe Motivation der jungen Frauen und Männer, die aus der Identifikation mit dem eigenen, selbst gewählten Projekt entsteht (Plug & du Bois-Reymond, 2004).

Weiterführende Informationen:

Plug und du Bois-Reymond (2004)

Website von Starters Service Centrum Almere (SSCA): <http://www.ssc.nl>

6.8 Integration non-formaler Lernformen in die Berufsausbildung für Migranten/-tinnen: „Teamteaching“, Österreich

Region:	Österreich
Träger:	Berufsschulen
Finanzierung:	ESF
Zielgruppe:	BerufsschülerInnen mit Migrationshintergrund
Handlungsfeld:	Berufsausbildung
Umsetzungsebene:	Lernorganisation

In Österreich gab es in der letzten Zeit die Entwicklung, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem in den Städten verstärkt auf Handelsschulen auswichen, da diese keine spezielle Vorbildung als Zugangsberechtigung verlangen. Dadurch ergab sich für die Handelsschulen das Problem, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler aufgrund von Sprachproblemen Schwierigkeiten im Unterricht hatten, was zu einer erhöhten Abbruchquote führte. Das Programm „Teamteaching“ organisiert für diese Schülerinnen und Schüler zusätzlichen Unterricht sowohl in Deutsch als auch in ihrer Muttersprache. Das Programm basiert auf einem Ansatz „Offenen Lernens“ und schließt Elemente „interkulturellen Lernens“ mit ein. Die Klassen werden in den Fächern Deutsch, Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen in Gruppen aufgeteilt. Die Arbeit in kleinen Gruppen stellt die aktive Beteiligung aller Schüler und Schülerinnen am Unterricht sicher, indem ein besonderes, weil tolerantes Arbeits- und Lernklima möglich wird. Gleichzeitig wird das Niveau des Unterrichtsstoffes jedoch nicht abgesenkt, sondern durch den Einsatz zusätzlicher Lehrkräfte gehalten. 2004 brachen von den 634 Teilnehmern/-innen 94 das Programm ab, die Hälfte davon, weil sie direkt auf den Arbeitsmarkt ein-

mündeten. Die sprachlichen Kenntnisse und die Leistungen der Teilnehmenden verbesserten sich erheblich durch die Teilnahme am Programm und die Abbruchrate von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sank seit der Einführung des Programms erheblich. Das Programm wird aus ESF-Ziel 3-Mitteln als Pilotprojekt an Regelschulen finanziert. Das Budget für drei Jahre beläuft sich auf 4 Mio. Euro für die Jahre 2003 - 2006. Insgesamt ist das Programm für 1.950 Schüler/-innen aus 13 Schulen ausgelegt. Eine Anschlussfinanzierung über das Jahr 2006 ist noch nicht gesichert (Quelle: Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur).

Weiterführende Informationen:

Steiner (2005)

Infoblatt zu „Teamteaching und offenes Lernen“ von esf.at:

http://www.esf.at/downloads/update/update_16_05/lerneinheit_ausbildung.pdf

6.9 Strukturentwicklung: Modularisierung von Berufsausbildungen, Slowenien

Region:	Slowenien
Träger:	Staat
Finanzierung:	Staat
Zielgruppe:	Jugendliche ohne Ausbildung, Betriebe, Bildungsträger
Handlungsfeld:	Feststellung des lokalen Qualifikationsbedarfs
Umsetzungsebene:	Lernorganisation

In Slowenien wurde 1999 ein Nationaler Rahmen für Berufsbildung festgelegt, der die Modularisierung des Bildungs- und Berufsbildungssystems einführte. Hintergrund dafür ist das politische Ziel, die Anzahl Jugendlicher, die das Bildungssystem ohne jede Qualifikation verlassen, zu reduzieren. Die neue Regelung erlaubt es Individuen, ihre außerhalb des Berufsbildungssystems erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen als Qualifikation anerkannt zu bekommen. Zusätzlich wurde 2001 eine Regelung zur Modularisierung des Sekundarschul- und des Berufsschulbereichs eingeführt. Diese Initiativen basieren auf dem Befund, dass eine große Anzahl junger Leute die bestehenden Ausbildungsprogramme nicht abschließen, weil diese zu anspruchsvoll angelegt sind oder sie diese nicht durchhalten können. Die gesetzliche Regelung der Modularisierung von Bildung und Ausbildung soll nun dafür sorgen, dass sowohl Erwachsene als auch Jugendliche ohne formale Qualifikation sich weiterqualifizieren können. Der Prozess der Modularisierung verbindet zwei Teile: Zum einen integriert die Modularisierung existierende Ausbildungsstandards vergleichbar zu den deutschen Ausbildungsordnungen. Zum anderen werden aber auch neue Qualifikationsprofile entwickelt, die mit dem bisherigen System nicht abgedeckt sind. Ein interessanter Aspekt aus Sicht der deutschen Debatte ist dabei die Möglichkeit der regionalen Aushandlung dieser Qualifikationsprofile, in die alle re-

levanten Akteure von den Sozialpartnern bis zu den Schulen in der jeweiligen Region beteiligt sind.

Weiterführende Informationen:

Ule u.a. (2005)

Svetlik, Ivan (2004): Reaktion auf das nachlassende Interesse an beruflicher Bildung in Slowenien, In Berufsbildung, Europäische Zeitschrift des CEDEFOP, Nr. 33 September – Dezember 2004, http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-33/33_de_svetlik.pdf

6.10 Nachholende Qualifizierung: Anerkennungs-, Validierungs- und Zertifizierungszentren (RVCC), Portugal

Region:	Portugal
Träger:	Staatliches Ministerium, lokale Bildungsträger und Behörden
Finanzierung:	Staat
Zielgruppe:	Jugendliche ohne Ausbildung
Handlungsfeld:	Nachqualifizierung
Umsetzungsebene:	Partnerschaften und Kooperationen

Drängendstes Problem des portugiesischen Arbeitsmarkts ist die niedrige Durchschnittsqualifikation der Erwerbsbevölkerung und die geringe Quote von Jugendlichen mit berufsbildenden Schulabschlüssen, was zu hohen Anteilen an prekären Beschäftigungsverhältnissen besonders unter jungen Erwachsenen führt. Deshalb wurde 2001 ein System der Anerkennung, Überprüfung und Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen eingeführt. Zielgruppe sind neben Erwachsenen auch Jugendliche und junge Erwachsene, die keine berufliche Qualifikation erworben und keinen Sekundarschulabschluss haben. Ziel des Systems ist die Zertifizierung von non-formal erworbenen beruflichen Kenntnissen und Kompetenzen. In den Jahren 2001 bis 2004 wurden 56 RVCC-Zentren im ganzen Land aufgebaut, die vom Bildungsministerium im Zeitraum von 2001 bis 2006 mit einem Gesamtbudget von ca. 34 Mio. Euro finanziert werden. Diese Zentren sind mit durchschnittlich sechs Trainern und Berufsberatern/-rinnen besetzt und bei lokalen oder regionalen Behörden und Institutionen angesiedelt, darunter Berufsschulen, Wirtschaftsverbände, allgemeinbildende Schulen, lokale Schulbehörden. Aufgaben der Zentren sind die Unterstützung und Beratung der Nutzer/-innen, die Evaluierung der zu zertifizierenden Kenntnisse und die Ausstellung der Zertifikate. Die Beratung schließt die Weitervermittlung der Teilnehmer/-innen in Bildungs- und Ausbildungsangebote mit ein, sollten sich die zu zertifizierenden Kompetenzen als nicht ausreichend erweisen. Jedes der Zentren ist deshalb mit lokalen und regionalen Akteuren der Aus- und Weiterbildung vernetzt. Zusätzlich wurde ein nationales Netzwerk der Zentren eingerichtet. Der Zertifizierungsprozess erfolgt mithilfe des Referenzrahmens für Schlüsselqualifikationen, der in unterschiedliche Levels unterteilt ist, die den Niveaus der allgemeinbildenden und beruflichen Schulabschlüsse

entsprechen. Von den 11.500 Personen, die bis Ende 2003 erfolgreich einen Zertifizierungsprozess durchlaufen haben, sind ca. 1.600 unter 25 Jahren. Die Evaluation des Programms hebt neben der hohen Relevanz der nachholenden Qualifizierung für den sich rasch verändernden Arbeitsmarkt in Portugal insbesondere die effiziente Umsetzung des Programmansatzes hervor, für die die Ausbildung der Trainer/-innen ein Schlüsselfaktor ist.

Weiterführende Informationen:

Capucha (2005)

Factsheet zu RVCC-Zentren:

http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/docs/pt3_de.pdf

RVCC als Mittel zur Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen:

[http://www.bildungspass.de/medien/download/BP_B\(1\).pdf](http://www.bildungspass.de/medien/download/BP_B(1).pdf)

7. Qualitätskriterien und Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung in der Bundesrepublik

Die aus dem Vergleich der nationalen Förderstrategien abgeleiteten Qualitäts- und Erfolgskriterien gehen von einer subjektorientierten Perspektive aus, die weniger von einer institutionellen Ebene ausgeht, sondern (lokale, regionale und nationale) Übergangssysteme in den Blick nimmt. Die Qualitätskriterien lassen sich unter folgende Kategorien fassen: Ressourcen, Zugang und Zugänglichkeit, Koordination mit anderen Maßnahmen und Politikfeldern, Reflexivität, Empowerment. Im Folgenden werden die Qualitätskriterien zunächst allgemein dargestellt, bevor jeweils Schlussfolgerungen für Politik und Praxis der Benachteiligtenförderung in der Bundesrepublik daraus abgeleitet werden.

7.1 Qualitätskriterium "Ressourcen"

Nachhaltige Erfolge in der Benachteiligtenförderung brauchen zuallererst ausreichende Ressourcen, um alle jungen Frauen und Männer erreichen zu können, die Unterstützung im Übergang ins Erwerbsleben brauchen. Diese Unterstützung ist in einer hinreichenden fachlichen Qualität im Hinblick auf ausreichendes und angemessen qualifiziertes Personal, zugängliche, adäquate räumliche Ausstattung sowie eine Basis an finanzieller Absicherung für die Teilnehmer/-innen, um die Teilnahme attraktiv zu machen. Der internationale Vergleich zeigt hierbei erhebliche Unterschiede, auch wenn die direkte Vergleichbarkeit von Ausgaben für die Benachteiligtenförderung schwierig ist. Eindeutiger ist jedoch der Zusammenhang zwischen der Höhe der Ausgaben für allgemeine Bildung und dem Anteil von arbeitslosen oder laut Statistik „inaktiven“ Jugendlichen.

Handlungsempfehlung: Deutschland hat mit der Einführung des SGB II und der damit einhergehenden Reform der aktiven Arbeitsmarktpolitik einen Politikwechsel vollzogen, dessen Folgen für einzelne Bereiche wie die Benachteiligtenförderung noch kaum abschätzbar sind. Aus dem internationalen Vergleich lässt sich jedoch ableiten, dass die Investition in allgemeine und berufliche Bildung wichtiger für die soziale und berufliche Integration ist als der Umfang und die Ausrichtung aktiver Arbeitsmarktpolitik. Im Vergleich zu Ländern wie Dänemark (8,5 %), Finnland (6,4 %) und Slowenien (6 %) beträgt der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland nur 4,5 % (2001; Eurostat). Insbesondere angesichts der schwindenden Integrationskraft des dualen Ausbildungssystems müssten die Investitionen in diesem Bereich verstärkt werden.

7.2 Qualitätskriterium "Zugang und Zugänglichkeit von Fördermaßnahmen"

Voraussetzung für die Effektivität von Benachteiligtenförderung ist das tatsächliche Erreichen der unterschiedlichen Zielgruppen. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund oder Angehörige ethnischer Minderheiten sind in einigen Ländern unterrepräsentiert in Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen oder sie profitieren weniger im Sinne sinnvoller Anschlussperspektiven. Die Zugänglichkeit von Maßnahmen hängt u.a. ab von der Breite der Angebote: Nur wenn ausreichend Ressourcen für Benachteiligtenförderung zur Verfügung stehen, gelingt ein breites Angebot mit unterschiedlichen, auch niedrigschwelligen Zugangsmöglichkeiten. Ein Erfolgsfaktor ist dabei die verlässliche Kommunikation in institutionellen Netzwerken, z.B. zwischen unterschiedlichen Trägern, Institutionen und Jugendlichen. Entscheidender Faktor für die Zugänglichkeit ist jedoch die Steuerung über die Zugangsvoraussetzungen, die junge Frauen und Männer mitbringen müssen, um die entsprechende Förderung zu erhalten: Flexibel handhabbare oder offene Zugangsvoraussetzungen verhindern, dass Jugendliche von sinnvoller Unterstützung aufgrund bürokratischer Hürden ausgeschlossen werden. Die Umsetzung von Anti-Diskriminierungsgesetzen könnten ein Ansatzpunkt sein, verbesserten Zugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Unterstützungsleistungen einzuklagen. Das Gleiche gilt für die Diskriminierung nach Geschlecht und Alter. Die anhaltend hohen Anteile von Jugendlichen, die das Bildungs- und Ausbildungssystem ohne Qualifikation verlassen und auch nicht nach Unterstützung nachfragen, legen den Schluss nahe, dass die Unterstützungssysteme nicht nur an strukturelle oder administrative Grenzen stoßen, sondern auch darunter leiden, dass sie in der Wahrnehmung eines Teils ihrer potenziellen Nutzer/-innen keine ausreichenden Perspektiven bieten.

Handlungsempfehlung: In der Bundesrepublik liegen aufgrund der Zersplitterung der institutionellen Zuständigkeiten nur wenige Erkenntnisse zur Erreichung der Zielgruppen der Benachteiligtenförderung vor. Klar ist jedoch, dass die Zugänglichkeit von Bildung und Ausbildung vielfältige Einstiegs- und Wiedereinstiegspunkte braucht, um Anknüpfungspunkte für die sich ausdifferenzierenden Problemlagen zu bieten, die dafür verantwortlich sind, dass Jugendliche und junge Erwachsene schlechtere Startchancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Die Beispiele aus Portugal und Slowenien zeigen, dass die Kombination aus modularisierten Berufsausbildungen und einem System der Zertifizierung von informell erworbenen, arbeitsmarktrelevanten Kenntnissen und Kompetenzen geeignet ist, hier zusätzliche Verbesserungen im Sinne der Anschlussfähigkeit von Einzelmaßnahmen oder im Sinne von „Lernbrücken“ (vgl. Bowyer & Geudens 2005) zu erbringen.

Unter dem Aspekt des Zugangs zu Erfolg versprechenden Übergangspfaden muss gerade vor dem Hintergrund der PISA-Studien von 2000 und 2003 auch die Selektivität des deutschen Schulsystems erwähnt werden. Ein Drittel eines Jahrgangs verlässt die Schule höchstens mit dem Hauptschulabschluss. Dieser garantiert jedoch immer seltener den Übergang in eine re-

guläre Ausbildung, sondern führt in Maßnahmekarrieren und/oder prekäre Erwerbsverhältnisse. Auf pädagogischer Ebene müssen Maßnahmen auf ihre Zugangsbarrieren hin überprüft werden. Prozesse der interkulturellen Öffnung können dabei helfen, pädagogische Konzepte auf mögliche Zugangsbarrieren oder Stigmatisierungseffekte gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu untersuchen. Das österreichische Good-Practice-Beispiel zu Team-teaching und Offenem Lernen beinhaltet Elemente, wie zusätzliche Förderung in reguläre Bildungs- und Ausbildungsgänge integriert werden kann.

7.3 Qualitätskriterium "Koordination von Förderansätzen"

Integrierte Förderansätze, die von unterschiedlichen Politikbereichen oder auch von Marktteuren sowie Einrichtungen der Zivilgesellschaft getragen werden, sind notwendig, um der Vielschichtigkeit der Problemlagen von Jugendlichen im Übergang in die Erwerbsarbeit angemessen Rechnung zu tragen. Dazu beitragen kann eine Neujustierung des Machtdifferenzials zwischen nationalen Politikansätzen und Jugendorganisationen, da diese (zusammen mit Gewerkschaften) dafür sorgen können, dass nicht nur über Jugendliche, sondern auch mit Jugendlichen verhandelt wird. Das gegenseitige Vertrauen zwischen lokalen und regionalen Akteuren hängt davon ab, dass Partnerschaften und Netzwerke nicht nur top-down als Förderkriterium durchgesetzt werden, sondern wachsen können. Dagegen stellt sich im Bereich der Berufsausbildung heraus, dass es positive Anreize braucht, um die Anstrengungen der Wirtschaft in diesem Bereich zu verbessern. Effektive Koordination dieser Bereiche miteinander setzt jedoch Flexibilität auf Seiten der Förderprogramme und der Träger voraus.

Handlungsempfehlung: Das dänische Beispiel der Kommunalisierung der beruflichen Orientierung wie auch das slowenische Modell ganzheitlicher Beratung bieten einige Anknüpfungspunkte für die deutsche Diskussion:

- Flexible, personenzentrierte statt institutionelle Netzwerke, in denen alle relevanten Akteure/-rinnen „an einen Tisch“ kommen;
- Netzwerke, um vertrauliche und auf Vertrauen basierende Beratungssettings zu sichern;
- Partizipations- und Verhandlungsrechte Jugendlicher gegenüber institutionellen Akteuren; Balance zwischen Top-down und Bottom-up Strategien;
- Verankerung der lokalen und regionalen Koordinierung von Maßnahmen durch rechtliche Regelungen (wie z.B. die Jugendhilfeplanung im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes).

7.4 Qualitätskriterium "Reflexivität"

Diese Form von Flexibilität setzt den Einbau von „reflexiven Schleifen“ in die Wege voraus, wie Förderprogramme geplant und durchgeführt werden. Diese soll sicherstellen, dass festgestellte Effekte und Nebeneffekte von Programmen frühzeitig berücksichtigt werden können. „Reflexive Schleifen“ setzen jedoch voraus, dass Evaluationsmechanismen von vornherein in Programme eingebaut und umfassender gedacht sind, als die bisher üblichen Verbleibs- und Vermittlungsquoten. Dies schließt qualitative Elemente ebenso ein wie die Erforschung längerfristiger Effekte der Programme für die Teilnehmer/-innen sowie die Integration von Qualitätsmanagement und fachlicher Weiterentwicklung in die alltägliche Praxis der Benachteiligtenförderung.

Handlungsempfehlung: Die Entstandardisierung von Übergängen und die Komplexität von Konstellationen von Benachteiligung bedeuten, dass standardisierte Maßnahmen immer weniger geeignet sind, Jugendliche bei der sozialen Integration nachhaltig zu unterstützen. Flexibilität setzt dabei Reflexivität voraus, d.h. die biografische Passung von Maßnahmen im individuellen Fall ständig zu überprüfen, Entscheidungen zu revidieren, wenn sich negative (Neben)Folgen abzeichnen und auch für subjektive Ansprüche und Bedürfnisse der Adressaten/-tinnen offen zu sein. Reflexivität bedarf Voraussetzungen auf unterschiedlichen Ebenen:

- Symmetrie der Kommunikation zwischen Einrichtung und Jugendlichen; nur wenn Jugendliche keine Angst davor haben, offen zu vermitteln, was sie von institutionellen Angeboten und Maßnahmen halten, erhalten die Professionellen ein zuverlässiges Feedback darüber, ob ihre Maßnahmen biografisch sinnvoll sind und ob die Individuen motiviert sind, sie auch weiter umzusetzen;
- auch im Kontext der Koordinierung von Maßnahmen auf lokaler Ebene ist Symmetrie von Kommunikation und Aushandlung notwendig, um die Flexibilität von Netzwerken zu erhalten, tatsächlich Synergien für individuelle Biografien zu ermöglichen und nicht auf der Ebene institutioneller Vernetzung zu bleiben;
- Evaluation und Forschung müssen über die quantitative Dimension von Vermittlungsraten hinaus auch die qualitativen Zugewinne der Adressaten/-tinnen und den langfristigen Verlauf ihrer Übergangsprozesse nach dem Verlassen von Maßnahmen beinhalten. Evaluation muss deshalb stärker mit Praxis und Politik verschränkt werden, um Reflexionsprozesse direkter und frühzeitiger zu initiieren;
- auf Maßnahmenebene sind Mechanismen des Einbezugs von Jugendlichen in die Planung und Gestaltung von Inhalten und Methoden sinnvoll, wie zum Beispiel die Produktionsschulen zeigen.

7.5 Qualitätskriterium "Empowerment"

Wir benutzen das Konzept Empowerment in dem Sinn, dass Jugendliche dazu motiviert werden, ihren Übergang aktiv gestalten zu wollen. Motivation braucht zum einen die Identifikation mit einem Ziel und zweitens die Überzeugung, zur Erreichung dieses Ziels aktiv beitragen zu können. Motivation hängt also sowohl von strukturellen Gegebenheiten als auch von individuellen Ressourcen ab. Angewandt auf das Feld der Benachteiligtenförderung bedeutet das, dass Motivation vom Vertrauen gegenüber Einrichtungen und Professionellen abhängt, von der Qualität der angebotenen Erfahrungsräume, von Lern- und Bildungskonzepten, die an den Stärken statt an den Defiziten ansetzen und zuallererst von den individuellen Wahlmöglichkeiten. Empowerment lässt sich deshalb als Qualitätskriterium nicht reduzieren auf die Anzahl von versorgten Jugendlichen, sondern bedeutet, dass Jugendliche mit Rechten und Ressourcen ausgestattet werden, die es ihnen ermöglichen, Verantwortung für ihren Übergang zu übernehmen.

Handlungsempfehlung: Die deutsche Diskussion prägt zurzeit das Thema um das Verhältnis von „Fördern und Fordern“. Erfahrungen aus anderen Ländern und vor allem die Analyse der Vielfalt der Interpretationen und Umsetzungen von Aktivierung können hier wichtige Impulse setzen. Während häufig auf die große Verbindlichkeit der Aktivierung in Dänemark verwiesen wird, scheint es angezeigt, auf zwei Aspekte zu verweisen, die in der Diskussion bisweilen unterbelichtet erscheinen oder gar nicht auftauchen. Zum einen hängt der Erfolg der Aktivierungsmaßnahmen von den Optionen ab, die den Jugendlichen zur Wahl stehen. In Dänemark steht bei Aktivierung jedoch nicht das „Hauptsache, die Jugendlichen machen irgendwas“ im Vordergrund, sondern Bildung, verstanden als individuelle Persönlichkeitsentwicklung, im Mittelpunkt und entsprechend breit ist die Palette der Maßnahmen, aus denen die Jugendlichen auswählen können. In den meisten Beratungssettings garantiert der Grundsatz der Vertraulichkeit, dass Jugendliche tatsächlich ihren Interessen entsprechend wählen können und nicht unter Druck gesetzt werden, sich für bestimmte Maßnahmen zu entscheiden. Der zweite Aspekt ist, dass Jugendliche in Dänemark einen eigenständigen Anspruch auf Sozialhilfe haben, der als „Sicherheitsnetz“ einen relativ positiven Anreiz für Jugendliche schafft, sich auf institutionelle Beratung, Bildung und Ausbildung einzulassen.

In Großbritannien wird Aktivierung wesentlich rigider im Sinne von „Workfare“ interpretiert, d.h. fehlende Aktivität bei der Arbeitssuche oder das Ausschlagen von Maßnahmen wird mit Leistungskürzungen sanktioniert. In Großbritannien ist allerdings seit dem Wechsel zu aktivierenden Maßnahmen sowohl die Armut unter Jugendlichen als auch der Anteil derer gestiegen, die weder in Arbeit, Bildung oder Ausbildung noch arbeitslos gemeldet sind.

So unterschiedlich beide Modelle von Aktivierung strukturiert sind und so unterschiedlich sie zu bewerten sein mögen - sie stehen beide im Kontext von Übergangssystemen, die sich deutlich vom erwerbsarbeitszentrierten Übergangssystem unterscheiden.

7.5 Von Europa lernen

Die europäischen Diskurse zeigen, dass die Benachteiligtenförderung unter den Vorzeichen der Zwischenbilanz der Lissabonner Ziele höher auf der politischen Agenda als zuvor steht. Es bleibt jedoch abzuwarten, wie viel Substanz der Europäische Pakt für die Jugend im Laufe seiner Umsetzung bekommt. Die Offene Methode der Koordinierung in den Bereichen Soziale Eingliederung und Beschäftigung belässt die Verantwortung der Umsetzung der gemeinsamen Leitlinien bei den Einzelstaaten. Einen wichtigen Beitrag zum gegenseitigen Lernen stellen jedoch die in beiden Feldern installierten „peer review“-Prozesse dar, bei denen ausgewählte Länder einzelne Politikbereiche durch Expertengremien evaluieren und auf ihre Übertragbarkeit in andere Länder überprüfen lassen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Expertise hängt der Erfolg eines solchen Prozesses jedoch erstens davon ab, wie stark er durch eindimensional quantitative Indikatoren dominiert wird, die soziale Integration mit Arbeitsmarktintegration gleichsetzen; zweitens, ob in den interkulturellen Austausch auch die Frage einbezogen wird, was erfolgreiche soziale Integration bedeutet – und nicht nur, wie sie zu erreichen sei; drittens, inwieweit an Prozessen gegenseitigen Lernens nur RegierungsvertreterInnen und EU-BeamtenInnen oder auch PraktikerInnen beteiligt sind. Nur wenn Letztere die (kulturelle und strukturelle) Herkunft neuer Maßnahmen verstehen, können Sie auch TrägerInnen bzw. AkteurInnen neuer Kulturen des Förderns entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit der erfolgreichen dänischen Politik heißt deshalb in erster Linie, vor den Methoden die Kriterien erfolgreicher Politik für benachteiligte Jugendliche zu überdenken: Motivation für eine aktive, selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Übergangs; Motivation, die abhängig ist von strukturellen Voraussetzungen wie der Erreichbarkeit unterschiedlicher Bildungs- und Erwerbskarrieren und individuellen sozialen Sicherungsansprüchen, die sich weder vom Erwerbs- noch vom Familien-, sondern vom Bürgerstatus ableiten; und kulturellen Deutungsmustern wie dem Vorrang von Persönlichkeitsentwicklung vor dem Unterkommen auf dem Arbeitsmarkt.

Glossar

Aktionsprogramms zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung

Der Europäische Rat in Lissabon hat im März 2000 die Bekämpfung der Armut und der sozialen Ausgrenzung in der Europäischen Union zu einer Priorität erklärt und zur Umsetzung dieses Ziels die Anwendung der Methode der offenen Koordinierung vorgesehen. Die Methode der offenen Koordinierung umfasst nationale Aktionspläne, einen gemeinsamen Bericht des Rates und der Kommission zur sozialen Eingliederung und das Aktionsprogramm zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung. Das Aktionsprogramm soll die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördern.

http://www.peer-review-social-inclusion.net/peer/en/general_information/index.html

Good Practice-Beispiele aus dem Aktionsprogramm finden sich auf der Website des Peer review Prozesses innerhalb des Aktionsprogramms.

<http://www.peer-review-social-inclusion.net>

Benchmarking

Innerhalb unterschiedlicher Politikansätze haben sich die Staaten der EU auf eine Reihe von Leitlinien geeinigt, an denen sich die nationalen Politiken orientieren sollen. Die Überprüfung der Einhaltung geschieht über ein System von gemeinsam festgelegten Indikatoren, den so genannten „Benchmarks“. So sollen z.B. im Rahmen der Lissabon-Strategie bis zum Jahr 2010 folgende Benchmarks erreicht werden: Der Prozentsatz der Jugendlichen unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Allgemein- oder Berufsbildung (Schulabbrecher) soll in allen Ländern auf unter 10 Prozent gesenkt werden; allen Jugendlichen unter 25 Jahren soll innerhalb von sechs Monaten nach Beginn ihrer Arbeitslosigkeit ein individueller Aktionsplan mit Angeboten zur Qualifizierung oder Beschäftigung angeboten werden.

Europäische Anti-Diskriminierungsrichtlinien

Die Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1950) begründet das Engagement der Europäischen Gemeinschaft für die Wahrung des Rechts auf Nichtdiskriminierung. Ihre Zuständigkeiten für Diskriminierungen wurden durch den Vertrag von Amsterdam 1997 erweitert und 2000 wurde eine besondere Rechtsgrundlage für die Aktion zur För-

derung der Gleichbehandlung durch die Richtlinie zur Gleichbehandlung ohne Unterschied der Rasse und die Richtlinie zur Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf geschaffen. Diese Richtlinien/Direktiven gewährleisten den Unionsbürgerinnen und Unionsbürgern ein gemeinsames Mindestschutzniveau gegen alle Formen von Diskriminierung.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/fundamental_rights/policy/policy_de.htm

Eurostat

Eurostat ist die Statistikbehörde der EU und erstellt „harmonisierte“ Arbeitslosenquoten. Die Definitionen basieren auf den Empfehlungen der ILO (Internationale Arbeitsbehörde). Als arbeitslos gemäß dieser Definition gelten Personen zwischen 15 und 74 Jahren, die ohne Arbeit sind und innerhalb der nächsten zwei Wochen eine Arbeit aufnehmen könnten. Harmonisierung der Daten bedeutet, dass die Daten im Hinblick auf bessere Vergleichbarkeit zwischen den Ländern nach allgemeingültigen Kriterien erhoben werden.

Europäischer Pakt für die Jugend

Vier europäische Staatschefs - darunter Ex-Bundeskanzler Gerhard Schröder - hatten in einem Brief vom 29. Oktober 2004 vorgeschlagen, den europäischen Einsatz für die Jugend zu verstärken. Anlass für das Schreiben waren die bereits seit längerer Zeit wahrzunehmenden Warnsignale zur Lissabon-Strategie. In ihrem Schreiben setzen sich die genannten Regierungschefs für einen "Europäischen Pakt für die Jugend" ein, vorrangig um das Problem der Jugendarbeitslosigkeit und der Überalterung der Gesellschaften in Europa zu lösen. Sie schlagen vor:

- das Problem der Jugendarbeitslosigkeit und die Schwierigkeiten der jungen Menschen bei der sozialen und beruflichen Eingliederung wirksamer anzugehen;
- die stärkere Koordination von EU-weiten Programmen, die die Lage der Jugendlichen betreffen (Ausbildung, Forschung, Bildung, Mobilität, Kultur usw.);

www.McGraw-Hill.com zur Unterstützung des Berufswahlprozesses

wicklung in Europa zu treffen, indem die Vereinbarkeit von Beruf, persönlicher Entwicklung und Familie verbessert wird. Hintergrundinformationen und Stellungnahmen zum Pakt auf der Website der Deutschen Agentur „JUGEND“ unter <http://www.jugendpolitikineuropa.de/europazusammen/pakt/>

ISCED

ISCED (International Standard Classification of Education) ist ein internationaler Standard zum Vergleich von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen. Die Skala reicht von ISCED 1, das in der Bundesrepublik dem Grundschulniveau entspricht, über ISCED 3, etwa vergleichbar dem Abschluss einer Berufsausbildung im dualen System, und 4, dem Abitur, bis zu ISCED 6, dem Niveau einer akademischen Lehrbefugnis, also der Promotion.

Siehe auch

<http://www.cews.org/statistik/glossar.php?aid=88&cid=9&lid=de&al=l>

Labour Force Survey

Der Labour Force Survey ist eine Befragung von Einzelpersonen in allen EU-Staaten, die von Eurostat koordiniert wird. Monatlich erhoben werden bei einer repräsentativen Stichprobe von Personen im Alter von 15 bis 74 Angaben zur sozialen und Erwerbs-situation. Die Auswertungen der Daten sind über die Website des Statistischen Bundesamts direkt aus der Datenbank von Eurostat abrufbar:

<http://www.eu-datashop.de/de/datatab/lfs.php>

Lissabon-Strategie

Mit Lissabon-Strategie werden die auf dem Gipfel des Europäischen Rates in Lissabon 2000 festgelegten Strategien zu einer Stärkung des europäischen Wirtschaftsraums bezeichnet. Zentrale Ziele sind dabei wirtschaftliches Wachstum und „mehr und bessere Arbeitsplätze“. Erstmals wurden eine Reihe von politischen Zielen mit verbindlichen Zielindikatoren verknüpft („Benchmarks, s.o.“). Darunter auch das Ziel, bis 2010 die Schulabbrecherquote auf 10 % zu senken und sicher zu stellen, dass mindestens 85 % der 22-Jährigen einen weiterführenden Schulabschluss haben sollten. Die Lissabon-Strategie wurde auf

dem Gipfel im März 2005 erneuert und alle Staaten wurden aufgefordert, ihre Anstrengungen zur Erreichung der vereinbarten Ziele angesichts der eher ernüchternden Zwischenbilanz zu verstärken.

Offizielle Website zur Lissabon-Strategie:
<http://europa.eu.int/growthandjobs>

Offene Methode der Koordinierung

Mit der Europäischen Währungsunion ist die Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik der EU-Mitgliedstaaten eine Angelegenheit gemeinsamen Interesses geworden. Vor diesem Hintergrund entstanden neue Koordinierungsverfahren in der Beschäftigungs- und Sozialpolitik, die einerseits nicht in die Autonomie der Mitgliedsländer eingreifen sollten, andererseits aber zu besserer Passung von nationaler und europäischer Politik führen sollten. Besonders die mit der Europäischen Beschäftigungsstrategie entstandene „Offene Methode der Koordinierung (OMK)“ wird als mögliche Antwort auf diese Herausforderung gesehen, da damit den Unterschieden der Volkswirtschaften und Sozialsystemen Rechnung getragen werden soll. Grundsätzlich sollen bei der Koordinierung durch die gemeinsame Behandlung und Diskussion von Themen Lern- und Überzeugungsprozesse bei den beteiligten Akteuren/Akteurinnen erreicht werden.

Von einer einheitlichen oder gar standardisierten Offenen Methode der Koordinierung kann dabei nicht gesprochen werden, es gibt nicht die OMK. Sie ist vielmehr ein Oberbegriff für Koordinierungsformen unterschiedlicher Intensität. Dabei ist die Liste der Politikbereiche, in denen die OMK angewandt wird, inzwischen relativ lang geworden. Neben den vertraglich vorgeschriebenen Verfahren in der Steuer-, Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik wurden offene Koordinierungsverfahren in den Lissabon-Politikbereichen sowie im Bereich Jugend eingeführt.

Weiterführende Literatur:

Ingo Linsenmann: Bisherige Erfahrungen mit der OMK - Die (Offenen) Methode(n) der Koordinierung
http://www.jugendpolitikineuropa.de/static/common/jp_download.php/88/OMKlm.pdf

AGJ-Positionspapier zur Anwendung der Offenen Methode der Koordinierung im Jugendbereich

[ordinierung.pdf](#)

Hartmut Brocke, Stiftung SPI: Was ist eigentlich „die offene Methode der Koordinierung“?

http://www.stiftung-spi.de/download/stiftung/zivilgesellschaft/offene_methode.pdf

Peer review

Die EU-Kommission hat als ein Element der Offenen Methode der Koordinierung in jedem Aktionsprogramm einen Peer review-Prozess eingerichtet. Dabei werden einzelne nationale Politikansätze von einem international besetzten Gremium von Experten/-tinnen und Politikverantwortlichen auf ihre Wirksamkeit und ihre Übertragbarkeit in andere Länder hin evaluiert. Die Verhandlungen und Ergebnisse dieser Peer-review Prozesse sind auf den jeweiligen Websites veröffentlicht:

Aktive Arbeitsmarktpolitik: <http://www.almp.org>

Soziale Eingliederung: <http://www.peer-review-social-inclusion.net>

Literatur

Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labour market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231 - 250.

Arnold, H., Böhnisch, L. & Schröer, W. (Hrsg.) (2005). Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter. Weinheim, München: Juventa.

Art, W. & Gelissen, J. (2002). Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European Social Policy*, 12(2), 137-158.

Barber, C. & Wilson, A. (2005). Case management, New Deal. In BBJ (Hrsg.), Hartz und Europa. Was können wir von Europa für die berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen lernen? (S. 39 - 42). Berlin: BBJ Verlag.

BBJ Consult (2005). Hartz und Europa. Was können wir von Europa für die berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen lernen? BBJ Consult Info I, 2005.

Bechmann Jensen, T. (2005). National Report for the Disadvantaged Youth Study - Denmark. http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_annex_en.pdf

Bechmann Jensen, T. & Holmboe, A. (2004). National Case Study Analysis Report. Denmark. YOYO Work Package 6, <http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/Denmark.pdf>

Berg, E. (2005). Freie Jugendausbildung. In BBJ (Hrsg.), Hartz und Europa. Was können wir von Europa für die berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen lernen? (S. 42 - 44). Berlin: BBJ Verlag.

Biggart, A. (2005). National Report for the Disadvantaged Youth Study – UK. http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_annex_en.pdf

Bojanowski, A. (2005). Wichtige Merkmale einer „Produktionsschule für benachteiligte Jugendliche“ In Th. Schlag, M. W. Lallinger & Th. Fitzner (Hrsg.), Von der Schule ... in den Beruf. Berufliche Bildung und Integration junger Menschen. Bad Boll: edition akademie.

Bowyer, J. & Geudens, T. (2005). Bridges for Recognition. Promoting recognition of youth work across Europe. Brussels: Salto-Youth.

Braun, F. & Lex, T. (2005). Die Rolle der Jugendsozialarbeit im Übergangssystem Schule - Beruf. DJI-Arbeitspapier. 2005 / Wissenschaftliche Texte 6/2005. München: DJI. http://cqi.dji.de/bibs/9_4890_WT_6_2005_braunlex.pdf

- Capucha, L. (2005) National Report for the Disadvantaged Youth Study - Portugal.
http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_annex_en.pdf
- Castles, S. & Miller, M. (2003). The age of migration. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cox, R. (2004). The Path-dependency of an Idea: Why Scandinavian Welfare States Remain Distinct, *Social Policy and Administration*, 38(2), 204 - 219.
- Dietrich, H. (2001). Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit. Von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? *MittAB*, 34(4), 419 - 439.
- du Bois-Reymond, M., Plug, W., Stauber, B. et al. (2002). How to avoid cooling-out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. <http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/Yoyoworkingpaper2.pdf> [02.12.2002]
- Enggruber, R. (2001). Sozialpädagogische Skizzen zu einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“. *Jugend-Beruf-Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 52(1), 2 - 9.
- Enggruber, R. (Hrsg.) (2001). Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Münster: Lit.
- Esping-Andersen, G. (1990). The three worlds of welfare capitalism. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Esping-Andersen, G. (2003). Why deregulate labour markets?. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Eurostat (2005). European Social Statistics - Labour Market Policy Expenditure and Participants. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2004 a). Report of the High Level Group on the future of Social Policy in an Enlarged European Union. http://europa.eu.int/growthandjobs/group/index_en.htm [15.02.2005].
- European Commission (2004 b). Employment in Europe 2004. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2005). Commission Staff Working Document SEC 2005 (160). http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/SEC2005_160_en.pdf.
- Eurydice (2005). Key figures of education and training in the European Union www.eurydice.org.
- Ferrera, M. & Rhodes, M. (2000). Recasting European welfare states. Ilford: Cass.
- Flaszyńska, E. (2005). Vocational Activation Programme "First Job". In BBJ (Hrsg.), Hartz und Europa. Was können wir von Europa für die berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen lernen? (S. 30 - 31). Berlin: BBJ Verlag.

Foreningen for Produktionsskoler og Produktionshojskoler (2005). Produktionsschulen. In BBJ (Hrsg.), Hartz und Europa. Was können wir von Europa für die berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen lernen? (S. 29). Berlin: BBJ Verlag.

Fülbier, P. (2001). Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In P. Fülbier & R. Münchmeier (Hrsg.), Handbuch Jugendsozialarbeit (S. 486 - 503). Münster: Votum.

Fülbier, P. (2002). Jugendsozialarbeit. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (S. 755 - 771). Weinheim; München: Juventa.

Furlong, A. & McNeish, W. (2001). Integration through training? Comparing the effectiveness of strategies to promote the integration of unemployed young people in the aftermath of the 1997 Luxemburg summit. Glasgow: University of Glasgow.

Gallie, D. & Paugam, S. (Hrsg.) (2000). Welfare regimes and the experience of unemployment in Europe. Oxford: Oxford Univ. Press.

Galuske, M. (1998). Abkehr von der Heiligen Kuh!. Jugend Beruf Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 49(1), 6 - 14.

Gangl, M. (2002). Changing labour markets and early career outcomes: labour market entry in Europe over the past decade. Work Employment Society, 16(1), 67 - 90.

Gangl, M. (2003). Explaining change in early career outcomes. Transitions from education to work in Europe, 251 - 276.

Getting Connected (2005). Summary Report of Getting Connected National Evaluation: 2002 - 2004. Leicester: The National Youth Agency.

Hayes, A. & Biggart, A. (2004). National Case Study Analysis Report. UK. YOYO Work Package 6, <http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/UK.pdf>

IARD (Hrsg.) (1998). Dropping out in secondary education in Europe. Milano: IARD.

IARD (2001). Study on the state of young people and youth policy in Europe. Milano: IARD, http://europa.eu.int/comm/youth/doc/studies/iard/iard_en.html

Julkunen, I. & Malmberg-Heimonen, I. (2003). Surviving unemployment - A question of money or families? In T. Hammer (Hrsg.), Youth unemployment and social exclusion: a comparative study Bristol: Policy Press.

Jung, B. u.a. (2005) National Report for the Disadvantaged Youth Study - Poland. http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_annex_en.pdf

- Kumer, B. (2005). Vocational Pilot Schools. In BBJ (Hrsg.), Hartz und Europa. Was können wir von Europa für die berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen lernen? (S. 54 - 56). Berlin: BBJ Verlag.
- Lasonen, J. & Young, M. (1998). Strategies For Achieving Parity Of Esteem In European Upper Secondary Education. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Lewis, J. (1992). Gender and the development of gender regimes. Journal of European Social Policy, 3(2), 159 - 173.
- Mørch, S. (2003). Youth and Education, In Young, 11(1), S. 49 - 74.
- OECD - Programme for International Student Assessment (PISA) (2000 and 2004). Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003. http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html [04.04.2005].
- O'Higgins, N. (2004). Recent Trends in Youth Labour Markets and Youth Employment Policy in Europe and Central Asia. Discussion Paper 85. Salerno: CELPE-DISES.
- Pais, J. M. & Pohl, A. (2003). Of roofs and knives. The dilemmas of recognising informal learning. In A. López Blasco, W. McNeish & A. Walther (Hrsg.), Young people and contradictions of inclusion (S. 223 - 241). Bristol: Policy Press.
- Pierson, P. (2000). The Limits of Design: Explaining Institutional Origins and Change. Governance, 13 (4), 475 - 499.
- Plug, W. & du Bois-Reymond, M. (2004). National Case Study Analysis Report. The Netherlands. YOYO Work Package 6, <http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/Netherlands.pdf>
- Pohl, A. & Schneider, S. (2000). Sackgassen - Umleitungen - Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen: Neuling.
- Pohl, A. & Schneider, S. (2000). Was britische „fast lanes“ mit deutschen Überholspuren zu tun haben: Überlegungen zum Dialog zwischen Forschung und Praxis auf regionaler und internationaler Ebene. In A. Pohl & S. Schneider (Hrsg.), Sackgassen-Umleitungen-Überholspuren? (S. 191 - 205). Tübingen: Neuling.
- Sainsbury, D. (1999). Gender and welfare state regimes. Oxford: Oxford University Press.
- Shavit, Y. & Müller, W. (1998). From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford: Clarendon Press.
- Steiner, M. (2005). National Report for the Disadvantaged Youth Study - Austria. http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_annex_en.pdf

Svetlik, I. (2004). Reaktion auf das nachlassende Interesse an beruflicher Bildung in Slowenien, In Berufsbildung, Europäische Zeitschrift des CEDEFOP, Nr. 33 September - Dezember 2004, http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-33/33_de_svetlik.pdf

Ule, M., Mencin Čeplak, M., Polak, M. & Gregorič Brezavšček, B. (2005) National Report for the Disadvantaged Youth Study - Slovenia. http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_annex_en.pdf

Ungdomsstyrelsen (the Swedish National Board of Youth Affairs) (1999). Review of national youth policy - Sweden National Report, Stockholm: Ungdomsstyrelsen.

Walther, A. & Stauber, B. (2002). Misleading Trajectories: integration policies for young adults in Europe? An EGRIS Publication. Opladen: Leske+Budrich.

Walther, A. (2003). Empowerment or "cooling-out"? Dilemmas and contradictions of Integrated Transition Policies. In A. López Blasco, W. McNeish & A. Walther (Hrsg.), Young people and contradictions of inclusion: towards Integrated Transition Policies in Europe (S. 183 - 205). Bristol: Policy Press.

Walther, A. & Pohl, A. (2005). „Tackling Disadvantage in youth transitions. A thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth“, Abschlussbericht an die Europäische Kommission, http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/studies_de.htm.

Walther, A. (2006). Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. Young, 14(1), i.E.

Walther, A., Stauber, B. & Pohl, A. (2005). Informal networks in youth transitions in West Germany: biographical resource or reproduction of social inequality? Journal of Youth Studies, 8(2), 221 - 240.

Weller, P. (2005). New Deal. In BBJ (Hrsg.), Hartz und Europa. Was können wir von Europa für die berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen lernen? (S. 25 - 28). Berlin: BBJ Verlag.

Informationen für
Akteure der
Benachteiligtenförderung



Good Practice Center
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3 ■ 53175 Bonn
eMail: gpc@bibb.de ■ Tel. 02 28-107-13 24

Gefördert von



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung