

BILDUNGSREPUBLIK DEUTSCHLAND



Konrad
Adenauer
Stiftung

DER ERFOLGREICHE WEG ZUM BERUFSABSCHLUSS – NEUE REFORMVORSCHLÄGE

CHRISTINE HENRY-HUTHMACHER UND
ELISABETH HOFFMANN (HRSG.)



ISBN 978-3-942775-43-4

INHALT

- 5 | VORWORT
Michael Thielen
- 7 | REFORMANSATZ IN ALLER KÜRZE
WAS BRAUCHEN JUGENDLICHE (IN MULTIPLERISIKOLAGEN) ZUM ERFOLGREICHEN BERUFSABSCHLUSS?
- 8 | REFORMANSATZ IM ÜBERBLICK
- 11 | EINFÜHRUNG
REFORMANSATZ: BERUFSORIENTIERUNG UND AUSBILDUNGSREIFE
Christine Henry-Huthmacher
- 15 | STEIGENDER PROBLEMDRUCK ODER VIELLEICHT DOCH EINE „DEMOGRAFISCHE LÖSUNG“ DES PROBLEMS?
ZU EINIGEN MEGATRENDS BEIM (NICHT-)ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DEN BERUF
Stefan Sell
- 31 | REFORMBEDARF: JUGENDLICHE MIT MANGELNDER AUSBILDUNGSREIFE
VERLOREN IM FÖRDERDSCHUNDEL?
Holger Bonin
- 51 | REFORMANSATZ: VOM ÜBERGANGSSYSTEM ZUR BETRIEBSNAHEN INTEGRATION IN ARBEIT UND AUSBILDUNG
Stefan Sell
- 71 | REFORMANSATZ: ZUR BEDEUTUNG DER SCHULE IM BERUFSFINDUNGSPROZESS
Jens Bachmann
- 95 | FAZIT
VERLÄSSLICHE REGELSTRUKTUREN IN RISIKOREICHEN LEBENSITUATIONEN FÜR DEN WEG IN EIN „GUTES LEBEN“
Elisabeth Hoffmann
- 103 | DIE AUTORINNEN UND AUTOREN
- 104 | ANSPRECHPARTNERINNEN IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG



Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

© 2011, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin
Druck: Druckerei Franz Paffenholz GmbH, Bornheim.
Gestaltung: SWITSCHE Kommunikationsdesign, Köln.
Printed in Germany.
Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-942775-43-4

VORWORT

Die berufliche Bildung in Deutschland hat – jenseits der engagierten Fachkreise – wenig öffentliche Lobby. Das gilt international, wo etwa die OECD in ihren Bildungsvergleichen regelmäßig die Leistungskraft der Berufsausbildung in Deutschland unter Wert behandelt. Es gilt auch national, wo Fragen der Berufsbildung im Rating der medialen Aufmerksamkeitshierarchie hinter den Dauerbrennern der allgemeinen Bildungsdebatte zurückstehen müssen. Dieser Mangel an öffentlicher Aufmerksamkeit mag auch mit dem Erfolg der dualen Berufsausbildung zu tun haben. Für die jungen Menschen, die diesen Ausbildungsweg anstreben, bietet das System die Chance zum Einstieg in den Arbeitsmarkt und in ein gelingendes Berufsleben. Für die Gesellschaft ist die duale Berufsbildung ein Integrationsmotor und für die Volkswirtschaft ein Garant für qualifizierten Fachkräfte-Nachwuchs. Das alles gilt für die weit überwiegende Mehrheit jedes Jahrgangs, aber nicht für alle. Im Jahr 2010 mündeten noch 323.700 Neuzugänge in das Übergangssystem ein, das sich allzu oft als Sackgasse erweist.

Neue Strategien sind in diesem Bereich erforderlich. Die Bundesregierung hat mit ihren Initiativen z. B. für die Etablierung von Bildungsketten, für eine frühzeitige Berufsorientierung und für den Einsatz von Ausbildungsbausteinen gemeinsam mit Ländern und Sozialpartnern neue Instrumente geschaffen. Daran will die Konrad-Adenauer-Stiftung anknüpfen und mit dieser Publikation konkrete Beiträge zur Diskussion um eine systematische Neugestaltung des sog. Übergangssystems leisten. Damit wollen wir deutlich machen, dass eine Verstaatlichung der Ausbildung für junge Menschen aus der sog. Risikogruppe nicht die einzige Alternative zum gegenwärtigen Zustand ist. Ausbildung für alle ist möglich ohne die Stärken des dualen Systems, vor allem

die Betriebsbindung der Ausbildung, ihren Praxisbezug und ihre Abschlussorientierung, preiszugeben. Wir stellen damit eine zentrale Herausforderung für das deutsche Bildungssystem in den Mittelpunkt dieser Studie. Das entspricht einem Kerngedanken der christlich-demokratischen Idee, der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Dieses „Markenzeichen“ gerade in Zeiten zur Geltung zu bringen, in denen die Bildungsdebatte überwiegend um andere Themen kreist und die Demografie scheinbar alle Probleme auf dem Ausbildungsmarkt löst, verstehen wir als Teil unseres Auftrags.

Sankt Augustin / Berlin, im November 2011



Michael Thielen

Generalsekretär der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

REFORMANSATZ IN ALLER KÜRZE

WAS BRAUCHEN JUGENDLICHE (IN MULTIPLLEN RISIKOLAGEN) ZUM ERFOLGREICHEN BERUFSABSCHLUSS?

Über achtzig Prozent der Jugendlichen machen in Deutschland einen qualifizierten Berufsabschluss. Siebzehn Prozent der 20- bis 30-Jährigen verfügt über keinen beruflichen Bildungsabschluss. Unter den Personen mit Migrationshintergrund sind es sogar 31 Prozent. Jugendliche, denen kein Bildungsaufstieg gelingt, erkennen ihre geringen Chancen, beurteilen ihre Chancen negativer als die übrigen Jugendlichen und entwickeln keine Perspektive, mit der Konsequenz einer sinkenden Lebenszufriedenheit (s. Shell Jugendstudie: Jugend 2010).

Demografische Entwicklung als Chance:

Die demografische Entwicklung und der zunehmende Fachkräftemangel bieten den Jugendlichen neue Chancen, die gestaltet werden müssen.

Wie fördern wir die Jugendlichen für einen erfolgreichen Berufsabschluss?

- Motivation fördern, Lern- und Leistungsbereitschaft aktivieren durch größere Praxisnähe in Regelschulen
- Perspektiven geben durch frühe Berufsorientierung
- Fordern der Jugendlichen durch Verbetrieblichung mit einer Neuausrichtung des Übergangs: Schule-Beruf
- Fördern durch Assistierte Berufsausbildung am Arbeitsmarkt
- Keinen alleine lassen durch vernetzte Organisationsformen
- Ein verantwortlicher Ansprechpartner

REFORMANSATZ IM ÜBERBLICK

1. AUSGANGSLAGE

- 150.000 Jugendliche pro Jahr erreichen nur eingeschränkt ausbildungsfähig den Arbeitsmarkt.
- Zu dieser Gruppe gehört auch ein Drittel der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund.
- Ein Drittel der nicht studienberechtigten Schulabgänger/-innen gelangen trotz vielfältiger Maßnahmen in das Übergangssystem statt in eine Berufsausbildung.
- Steigende Qualifikationsanforderungen in Betrieben.
- Bis Ende des Jahrzehntes gehen die Schülerzahlen um 135.000 zurück. Betroffen ist vor allem der Haupt- und Realschulbereich.
- Bis 2025 wird eine Fachkräftelücke von 6,5 Millionen Menschen erwartet.
- Der demografische Wandel schafft eine veränderte Bedarfslage und eine Chance für schwierige Jugendliche.

2. INHALTLICHER ANSATZ

- Orientiert sich an den Jugendlichen mit (multiplen) Risikolagen.
- Motivation der Jugendlichen als Erfolgskriterium.
- Fordern der Jugendlichen durch Verbetrieblichung – Ausrichtung am Arbeitsmarkt.
- Fördern durch Assistierte Berufsausbildung.

3. VERBESSERTE INTEGRATION DER JUGENDLICHEN IN AUSBILDUNG UND ARBEIT

- Durch ein erweitertes Schulkonzept, in dem Arbeiten und Lernen frühzeitig zusammengefügt werden.
- Umfassende und frühe Berufsorientierung.
- Neuausrichtung des Übergangs Schule-Beruf durch *Verbetrieblichung der Übergangszone* (Assistierte Berufsausbildung und professionelle Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen).

4. STEUERUNG DURCH KOOPERATIVE JUGENDAGENTUR VOR ORT

- Im Mittelpunkt: Der Jugendliche, auf den die Strukturen und Maßnahmen zugeschnitten werden.
- Anlaufstelle und Koordination der Maßnahmen.
- Relevante Akteure arbeiten unter einem Dach zusammen, ohne die Herkunftsbehörden aufzugeben.

5. REFORM DER ARBEITSBEDINGUNGEN DES PERSONALS

- Regelleistungen statt einer Vielzahl an Förderinstrumenten.
- Nachhaltige und flächendeckende Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen individuellen Begleitung der Jugendlichen.

6. ZIEL

- Mehr Jugendliche verlassen die Schule mit höherem Grad an Ausbildungsreife und Abschlüssen.
- Gelungener Übergang in den Ausbildungsmarkt als Normalfall.
- Verbesserte Koordinierung der Förderinstrumente.

EINFÜHRUNG

REFORMANSATZ: BERUFSORIENTIERUNG UND AUSBILDUNGSREIFE

Christine Henry-Huthmacher

Während sich in den vergangenen Jahren die Unternehmen ausbildungssuchende Jugendliche auswählen konnten, scheint sich das Pendel mittlerweile zur anderen Seite zu neigen. Aufgrund des demografisch bedingten Rückgangs der Schülerzahlen erlangen die ausbildungssuchenden Jugendlichen eine bessere Marktposition.

Allerdings werden die demografische Entwicklung und eine mögliche ansteigende Nachfrage nach Auszubildenden in den nächsten Jahren die Situation im Übergangssystem, das sehr stark geprägt ist von „nicht auszubildenden Jugendlichen“ aus den jeweiligen aktuellen Jahrgängen, nicht lösen. Es handelt sich um 20 Prozent nicht studienberechtigter Schulabsolventen mit problematisch einzustufender Bildungsbiografie.

Trotz rückläufiger Schülerzahlen münden immer noch mehr als ein Drittel aller Schulabsolventinnen und -absolventen ohne Studienberechtigung in das viel kritisierte Übergangssystem ein. So waren im Jahr 2008 bei bereits rückläufigen Schulabsolventenzahlen mehr als die Hälfte der Bewerber/-innen, die sich um eine Ausbildungsstelle bewarben, Altbewerber, Jugendliche, die das Übergangssystem durchlaufen haben. Dieser hohe Anteil resultiert daraus, dass sich

in den Jahren zwischen 1992 und 2007 der Anteil der Jugendlichen, die zunächst keinen Zugang zur betrieblichen Ausbildung gefunden haben, mehr als verdoppelt hat.

Trotz vielfältiger Maßnahmen schafft es ein Drittel der nicht studienberechtigten Schulabgängerinnen und Schulabgänger nicht, direkt in eine Berufsausbildung einzutreten. Stattdessen gelangen sie in die sog. Übergangssysteme. Die Verteilung der Neuzugänge in sog. Übergangssysteme weist hinsichtlich sozialer Merkmale wie schulische Vorbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund und Region beträchtliche Disparitäten auf. Die zunehmende Bedeutung des „Übergangssystems“ wurde im letzten Jahrzehnt als ein Indikator für die nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft und als Krise der Berufsausbildung interpretiert. Als wesentliche Ursachen für den Rückzug der Betriebe aus der Berufsausbildung wurden die gestiegenen Anforderungen an die Ausbildungsberufe in den Unternehmen gesehen, die weiter fortschreitende Tertiärisierung der Wirtschaft und der Trend zur Wissensökonomie.

Doch angesichts des demografischen Wandels, der bereits konkret in rückläufigen Schülerzahlen zum Ausdruck kommt, ändert sich die Diskussionslage. Die bis Ende des Jahrzehnts zurückgehende Schülerzahl um 135.000 Schülerinnen und Schüler, die sich hauptsächlich auf Haupt- und Realschule konzentriert, wird zu erwartbaren und zum Teil spürbaren Engpässen bei der Bewerbung um betriebliche Ausbildungsplätze im dualen Berufssystem mit erheblichen Folgen für die Sicherung des Fachkräftezuwachses führen. Bereits heute klagen einzelne Branchen über einen akuten Fachkräftemangel. Gerade die demografische Entwicklung wird die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt verändern. Die Betriebe werden künftig immer stärker in einen Wettbewerb um geeignete Bewerber/-innen eintreten. Allerdings wirken neben der demografischen Entwicklung steigende Qualifikationsanforderungen in den Betrieben einerseits und eine stagnierende Bildungsentwicklung der Schülergeneration andererseits gegenläufig zur demografischen Entwicklung. Um zu verhindern, dass die Gruppe der Geringqualifizierten weiter wächst, steht die berufliche Bildung vor neuen Herausforderungen.

Dabei öffnet der demografische Wandel und die damit verbundene Diskussion um den Fachkräftemangel ein Fenster der Möglichkeit gerade auch für Jugendliche mit schwierigen Startchancen. Trotz zahlreicher Maßnahmen sowie einer verstärkten Dualisierung und mehr Praxis-

nähe der Maßnahmen im Übergang von Schule zur Ausbildung bleiben 1,5 Millionen Jugendliche ohne einen Berufsabschluss. Ziel muss es jedoch sein, alle jungen Menschen zu einer qualifizierenden Berufsausbildung und zu einem Berufsabschluss zu führen.

Dazu ist ein grundlegender Reformansatz notwendig. Im Mittelpunkt dieses neuen Reformansatzes steht der Jugendliche, auf den die Strukturen abgestimmt werden. Zwar gibt es in Deutschland eine Vielzahl von Maßnahmen, Initiativen und Programmen, die sich die Verbesserung der Ausbildungschancen von Jugendlichen zum Ziel gesetzt haben. Doch arbeiten unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Zuständigkeiten und Verantwortungsbereichen mit verschiedenen Finanzierungsinstrumenten wenig koordiniert an einer besseren Ausbildungsreife der Jugendlichen. Angesichts der Vielfalt der Akteure, der Maßnahmen und Finanzierungsmittel ist eine unüberschaubare Unterstützungslandschaft entstanden, die wenig Transparenz und wenig Kooperation aufweist. Da es sich häufig um Jugendliche handelt, die mehrfach Risiken in ihrer Entwicklung ausgesetzt sind, ist eine enge Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen sehr wichtig für ihre weitere berufliche Entwicklung. Die Konzentration der Maßnahmen unter einem Dach ist ein wichtiges Element des neuen Reformansatzes, da die Intransparenz und die Vielzahl der Träger zu einer starken Zersplitterung der Förderlandschaft beigetragen hat. Das betrifft die Förderungs- und Angebotsvielfalt am Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung, als auch das Angebot in den Schulen sowie die Neuausrichtung des Übergangssystems. In der vorliegenden Publikation geht Holger Bonin auf die Unübersichtlichkeit des umfangreichen Förderdschungels ein.

Jens Bachmann zeigt als Best-Practice die Arbeitsprinzipien der Förder-schule mit Schwerpunkt Sprache für einen erfolgreichen Übergang von Schule in die Ausbildung. Stefan Sell zeigt Alternativen zum herkömmlichen Übergangssystem durch Konzentration der Kompetenzen und Finanzmodelle auf, um mit Hilfe einer Verbetrieblichung der Übergangszone eine größere Anbindung an Betriebe zu ermöglichen und Jugendliche für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren.

STEIGENDER PROBLEMDRUCK ODER VIELLEICHT DOCH EINE „DEMOGRA- FISCHE LÖSUNG“ DES PROBLEMS?

ZU EINIGEN MEGATRENDS BEIM (NICHT-)ÜBERGANG VON
DER SCHULE IN DEN BERUF

Stefan Sell

1. DAS VERÄNDERTE ARBEITSKRÄFTEPOTENZIAL

In den vergangenen Jahren wurde das Thema Übergang von der Schule in den Beruf einer breiteren Öffentlichkeit vor allem durch die alljährlich sich wiederholenden Bemühungen um die Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsplätze im dualen System bekannt. Immer wieder war davon die Rede, dass es nicht genügend Ausbildungsstellen geben würde, um alle Schulabgänger mit einer beruflichen Erstausbildung zu versorgen. *Zu viele Jugendliche und zu wenige Ausbildungsplätze* – das war die in der Vergangenheit dominierende Kurzformel. Von besonderer Relevanz für die öffentliche Wahrnehmung war die sich in diesem Zusammenhang immer stärker als besonderes Problem darstellende besondere Betroffenheit der Hauptschüler, die als die große „Verlierergruppe“ kommuniziert wurde – die Verfestigung dieser Sichtweise auf Hauptschüler hat sicher stark zum Akzeptanzverfall der Schulform Hauptschule beigetragen, auch wenn sich die Realität der Hauptschullandschaft in den einzelnen Bundesländern weitaus differenzierter dargestellt hat und immer noch darstellt.¹

Vorgelagerte Systeme stärker beachten

Schaut man heute in die Berichterstattung über das Thema, dann muss man den Eindruck bekommen, die Situation in Deutschland ist eine komplett andere als noch vor zwei oder drei Jahren. Als neue Kurzformel scheint sich spiegelbildlich zur bisherigen Perspektive zu etablieren: *Zu wenige Jugendliche und zu viele Ausbildungsplätze*. Die Medienberichte fokussieren einerseits auf in Einzelfällen schon grotesk daherkommende Versuche, überhaupt noch halbwegs akzeptable Interessenten für einen Ausbildungsplatz zu gewinnen, wobei dann die jungen Leute schon mal ein iPad oder einen Wochenendtrip nach London als Prämie kassieren können. Zum anderen aber wird immer wieder über das zweite Problem neben dem rein quantitativen Problem berichtet – die tatsächlich oder angeblich fehlende „Ausbildungsreife“ der potenziellen Auszubildenden, wobei ein etwas genauerer Blick auf diesen Komplex sehr schnell verdeutlichen kann, dass es sich um zwei Problembereiche aus Sicht der Unternehmen handelt: Zum einen die Klage über fehlende oder defizitäre kognitive Kompetenzen in Schlüsselbereichen wie Deutsch und Mathematik. Allerdings – bei aller zu Recht vorgetragenen Kritik an den basalen Fähigkeiten vieler Schulabgänger auf diesen Feldern, die beispielsweise auch und hier zunehmend die Hochschulen hinsichtlich der Studierenden vortragen – sind doch die Befunde im Vergleich mit den Vorjahren vorsichtig optimistisch zu bewerten, denn die Klagen über die Deutsch- und Mathematikkenntnisse der Schulabgänger/-innen hat in den vergangenen Jahren etwas abgenommen und auch das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen wird heute etwas besser beurteilt von den Unternehmen, wenn man beispielsweise den Ergebnissen der Umfragen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) unter fast 15.000 Betrieben Glauben schenkt.

Die Hauptkritik fokussiert auf den Persönlichkeits- bzw. Verhaltensbereich, denn in fehlender Disziplin, geringerer Belastbarkeit und einer schwächeren Leistungsbereitschaft sehen fast die Hälfte aller befragten Betriebe die Hauptprobleme. Es geht also primär um fehlende soziale Kompetenzen und um Erziehungsdefizite bei jungen Menschen, die in den vergangenen Jahren (zumindest in der Wahrnehmung der befragten Betriebe) kontinuierlich zugenommen haben.

Auch wenn man sich immer wieder vor Augen führen muss, dass es sich hierbei um Befragungsergebnisse von Betrieben handelt, also um eine bestimmte Perspektive auf eine komplexe Gemengelage, können diese Ergebnisse doch einen wichtigen Beitrag leisten für eine lösungsorientierte Debatte, denn es wird erkennbar, dass die Hauptbemühungen auf die offensichtlich noch weiter zunehmenden Defizite im Verhaltens- und Motivationsbereich der Jugendlichen gerichtet werden müssten. Dies verweist aber neben der besonderen Rolle der Schulen auch und gerade auf die Rolle der Eltern bzw. des familialen Settings, in dem die Kinder und Jugendlichen aufwachsen (müssen). Darüber hinaus spielen hier aber auch die Sozialräume und die relevanten Peer-Gruppen der Jugendlichen eine wichtige Rolle, insgesamt also ein multifaktorieller Bestimmungshintergrund, der sich nicht durch ein oder zwei und dann noch als Modellprojekt ausgestaltete Maßnahmen wesentlich verändern lassen wird.

Demografische Entwicklung als Problemlösung?

Aber vielleicht muss man ja gar nicht so tief in die Materie einsteigen, denn man könnte heute, und das auf den ersten Blick durchaus plausibel, argumentieren, dass sich das angesprochene Problem demnächst gleichsam „biologisch“ erledigt, weil die demografische Entwicklung zu einem nunmehr auch in Westdeutschland stetig abnehmenden Zustrom an jungen Menschen führen wird, was wiederum eine erwartbare Reaktion der Unternehmen auslösen müsste: Wenn man nicht mehr aus einem Überangebot an Bewerber/-innen schöpfen kann, dann wird man die Eingangsansprüche an die jungen Menschen (wieder) senken und auch Menschen einstellen, die noch vor wenigen Jahren nicht einmal ansatzweise in die Nähe eines Vorstellungsgesprächs gekommen wären. Ein erster Blick auf die Daten scheint diese Position zu stützen:

So bewarben sich 2010 ausweislich des jüngsten Berufsbildungsberichts bundesweit 572.000 junge Menschen um einen Ausbildungsplatz, im Jahr 2000 waren es noch 645.000 gewesen. Der Anteil der in den Vorjahren nicht versorgten Altbewerber unter den Ausbildungsplatzsuchenden belief sich im vergangenen Jahr mit 185.000 auf 35,2 Prozent – zwei Jahre zuvor waren es mit 263.000 noch 42,4 Prozent gewesen.

Für das hier relevante Thema „Übergangssystem“ besonders hervorzuheben ist eine Pressemeldung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 29.07.2011 unter der hoffnungsvollen Überschrift „Ausbildungsstellenmarkt: Zahl der Jugendlichen im Übergangsbereich geht stark zurück“. Hier präsentierte das BIBB die folgenden Daten: „Die Zahl der Jugendlichen, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle zunächst erfolglos bleiben, ist stark rückläufig. Mündeten 2005 noch mehr als 417.600 Jugendliche in das so genannte ‚Übergangssystem‘ ein, so waren dies 2010 nach Berechnungen der ‚integrierten Ausbildungsberichterstattung‘ (IABE) ‚nur‘ noch rund 323.700 (-22,5 Prozent)“.²

Es könnten sich nun also gerade für die leistungsschwächeren Jugendlichen aufgrund der arbeitsangebotsseitigen Verengung wesentlich bessere Zeiten am Horizont abzeichnen, wenn – ökonomisch gesprochen – der Ausbildungsstellenmarkt von einem Verkäufer- zu einem Käufermarkt umkippt. Und wenn dann der Verkäufermarkt über einen längeren Zeitraum auch ein solcher bleiben würde.

Zukunftsprognose: Passungsprobleme werden sich verschärfen

Aber die Realität stellt sich widerspenstiger dar, was bereits die in der Pressemitteilung des BIBB genannte Zahl von „nur“ 323.700 Jugendlichen, die noch im vergangenen Jahr in das „Übergangssystem“ und damit oftmals in lang anhaltende Warteschleifen eingemündet sind, anzeigt. Denn diese immer noch sehr hohe Zahl muss im Kontext einer kontinuierlich steigenden Klagequote der Arbeitgeber gesehen und bewertet werden, die von immer weniger geeigneten Jugendlichen und teilweise sogar von überhaupt nicht mehr besetzbaren Ausbildungsplätzen sprechen. Offensichtlich nimmt zwar das Volumen der „Problemfälle“ im Sinne nicht vermittelbarer Jugendlicher parallel zum allgemeinen Rückgang der Zahl der Jugendlichen insgesamt ab, aber das fundamentale Passungsproblem zwischen einem Teil der Jugendlichen und dem Ausbildungssystem bleibt bestehen und – das ist die besonders dramatische Perspektive mit Blick auf die Zukunft – es kann sich sogar wieder deutlich verschärfen.

Auf den letzten Aspekt haben Bildungsexperten wie Jürgen Baumert und andere in dem vor kurzem veröffentlichten Gutachten des Expertenrats „Herkunft und Bildung“ für die ehemalige baden-württembergische Landesregierung hingewiesen.³ In diesem Gutachten wird argumentiert,

dass die vergangenen zehn Jahre durchaus als Erfolg angesehen werden können, denn es ist beispielsweise gelungen, den Anteil der „Risikoschüler“ unter allen 15-jährigen Jugendlichen von 23 Prozent im Jahr 2000 auf 19 Prozent im Jahr 2009 zu verringern. Dieser positive Trend allerdings könnte in den vor uns liegenden Jahren wieder eine Rückentwicklung erfahren, wenn nicht die Gruppe der „Risikoschüler“ deutlich verkleinert wird. Hintergrund für diesen Effekt ist das Zusammenspiel einer insgesamt rückläufigen Zahl an Ausbildung suchenden Jugendlichen aufgrund der demografischen Entwicklung mit einer Veränderung der sozialen und ethnischen Mischung bzw. Konzentration der Schülerschaft. Bereits heute kommen in Baden-Württemberg mehr als 35 Prozent der Kinder aus Zuwandererfamilien, in den Grundschulen beläuft sich dieser Anteilswert schon auf mehr als 40 Prozent und in wenigen Jahren werden in den Ballungszentren 50 bis 70 Prozent der Kinder aus Zuwandererfamilien kommen. Baumert und andere argumentieren nun, dass wir bei einem Teil der Kinder aus diesen Familien, die zumeist unteren sozialen Schichten entstammen, die durch eine bildungsferne Haltung charakterisiert sind, ein erhebliches Sprachproblem haben, welches in der Folge den weiteren Bildungsweg maßgeblich determiniert. Es geht hier also weniger um ein ethnisches⁴ oder kulturelles, sondern um ein primär soziales Problem⁵.

Allerdings muss man im Lichte der neueren Forschungslage zur Kenntnis nehmen, dass wir bei einem differenzierenden Blick auf die Menschen mit Migrationshintergrund für Deutschland nicht umhinkommen, die besondere Problematik der Menschen mit einem türkischen Hintergrund zu berücksichtigen. So haben Noll und Weick einen neuen Aufsatz, in dem sie sich mit Indikatoren und Analysen zur Integration von Migranten in Deutschland auseinandersetzen, bilanzierend überschrieben mit: „Zuwanderer mit türkischem Migrationshintergrund schlechter integriert“.⁶ Sie kommen nach einer Auswertung der vorliegenden Daten beispielsweise zu dem Ergebnis, dass die Personen mit einem türkischen Migrationshintergrund über die mit Abstand schlechteste schulische Bildung verfügen: Bezogen auf die Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 49 Jahren verfügen bei diesen 26 Prozent über gar keinen Schulabschluss und weitere 45 Prozent höchstens über einen Hauptschulabschluss. 64 Prozent verfügen über keinen Berufsabschluss. 45 Prozent der Personen mit türkischer Herkunft üben eine un- oder angelernte Arbeitertätigkeit aus (in der Bevölkerung mit einem deutschen Hintergrund sind es nur zwölf Prozent).

Betrachtet man aber die Gruppe der jungen Menschen, die ohne eine Berufsausbildung oder gar ohne Schulabschluss bleiben, dann muss man feststellen, dass als Ergebnis der bisherigen Entwicklung in dieser Gruppe acht Prozent der deutschstämmigen Jugendlichen, aber ein Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund landen. Es handelt sich hierbei je nach Jahrgangsstärke um eine Zahl von bis zu 150.000 jungen Menschen, die Jahr für Jahr mit dieser Problematik versehen auf einen Arbeitsmarkt drängen, dessen Aufnahmekapazität für Menschen ohne eine Ausbildung in den vergangenen Jahren erheblich abgenommen hat und von denen viele ihr Leben lang dadurch entweder auf den Niedrigeinkommensbereich oder aber auf den teilweisen bzw. dauerhaften Transferleistungsbezug verwiesen werden.

Erstes Gebot für Fördermaßnahmen: Biografische Kontinuität

Um zu verhindern, dass wir den angesprochenen erneuten Anstieg der Risikoschülerzahlen bekommen, plädieren die Bildungsexperten in ihrem Gutachten für eine *systematische Förderung der Leistungsschwächsten*, wobei sie angesichts der von ihnen in den Mittelpunkt gestellten Sprachproblematik und der Befundlage aus der Bildungsforschung konsequenterweise den qualitativen Ausbau der frühkindlichen Bildung als zentrales Handlungsfeld identifizieren. Besonders wichtig ist ihr *Plädoyer für eine biografische Kontinuität der Maßnahmen* und die negative Bewertung kurzfristiger und punktueller Interventionen, wie sie aber leider heute dominieren – und dann zumeist zu einem Zeitpunkt, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist. Ihre Leitlinie lautet entsprechend: früher, systematischer und wenn nötig, auch mit einer längerfristigen Förderung zu arbeiten. Das Ziel muss eine *veränderte Zuteilung von Lernzeit* sein, die wesentlich früher als bislang beginnt und oft auch *zusätzliche Lernzeit* im Vergleich zu heute bedeuten würde.

Für die hier im Mittelpunkt stehende Gruppe der Jugendlichen, die sich bereits heute bzw. in den kommenden Jahren am vorläufigen Ende einer längeren Bildungsbiografie befinden, ist natürlich der Hinweis auf einen anzustrebenden Ausbau der frühkindlichen Bildung nicht zielführend, denn sie bedürfen jetzt geeigneter Hilfestellungen in ihrer Lebenslage, um eine weitere Verfestigung von Bildungsarmut zu verhindern oder zumindest abzumildern. Aber die grundsätzlichen Leitlinien von Baumert und anderen haben auch für Jugendliche ihre sinnhafte Bedeutung:

Systematische (und intensivere) Förderung der leistungsschwächsten Jugendlichen, eine auf Kontinuität der Maßnahmen ausgerichtete Förderung und eine veränderte Zuteilung von Lernzeit sind zentrale Zugänge. Bei den Jugendlichen – das zeigen alle berechtigten Kritiken an dem bestehenden „Übergangssystem“ – muss es um eine veränderte Zuteilung einer substanziiell anderen Lernzeit gehen, die weniger auf das dominierende kognitive Lernen abstellt, sondern primär fokussiert auf das „Lernen in und durch praktische Arbeit“.⁷

Erfolgreiche Bildungsprozesse mildern Konsequenzen des sinkenden Arbeitskräftepotenzials

Bereits dieser Blick in die nähere Zukunft mag die Hoffnungen auf eine gleichsam automatische „demografische Lösung“ des Problems schrumpfen lassen.

Nur eine Anmerkung zur „demografischen Dimension“ der Thematik insgesamt mit Blick auf den Arbeitsmarkt, aber auch die grundsätzlich vorhandenen Chancen: In einer neuen Studie kommen die Arbeitsmarktforscher des IAB in Nürnberg zu folgendem Ergebnis: Die Zahl der Personen, die dem Arbeitsmarkt potenziell zur Verfügung stehen, wird bis 2025 um fast 3,5 Millionen sinken. Selbst bei einer steigenden Erwerbsquote der Frauen und der Älteren sowie einer jährlichen Nettozuwanderung von 100.000 Personen wird sie von heute 44,8 auf 41,3 Millionen zurückgehen. „Selbst wenn es gelingt, dass sich mehr Ältere, Frauen, Ausländer und Ausländerinnen am Erwerbsleben beteiligen, muss man sich längerfristig auf eine deutlich kleinere Bevölkerung und ein viel geringeres Arbeitskräftepotenzial einstellen“, halten die Autoren der IAB-Studie fest. Auch die Zuwanderung könne dem rückläufigen Trend nur in einem begrenzten Maße entgegenwirken. „Wirtschafts- und gesellschaftspolitische Maßnahmen sollten deshalb vor allem auf eine positive Gestaltung des Übergangsprozesses gerichtet sein“, so die Arbeitsmarktforscher. „Der Rückgang des Arbeitskräfteangebots führt nicht zwangsläufig zu einem Fachkräftemangel im Sinne eines dauerhaften Nachfrageüberschusses gegenüber dem Angebot“, schreiben die Autoren der IAB-Studie. Zum einen passe sich der Fachkräftebedarf an die Gegebenheiten an, zum anderen können entsprechende Bildungsanstrengungen die Qualifikation des Erwerbspersonenpotenzials verbessern. „Die hohe Arbeitslosigkeit von gering qualifizierten Arbeitskräften zeigt, dass ein Teil des an sich vorhandenen Potenzials kaum genutzt

wird. Insofern tragen Bildungsanstrengungen längerfristig dazu bei, die Konsequenzen des sinkenden Erwerbspersonenpotenzials für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt zu mildern“, betont das IAB.⁸

Betrachtet man weitere Megatrends der Entwicklung, die sich in den großen Bereichen Familie, Schule und Arbeitsmarkt vollziehen, dann wird deutlich, dass wir gerade nicht von einer Automatik der Problemreduktion ausgehen dürfen, sondern ganz im Gegenteil durchaus plausibel von einem *steigenden Handlungsbedarf trotz einer quantitativ abnehmenden Zahl an Jugendlichen und einem parallel zunehmenden realen Mangel an geeigneten Auszubildenden* ausgehen sollten, wenn nicht fundamentale und weitreichende Veränderungen vorgenommen werden: Von zentraler Bedeutung sind die grundlegenden Veränderungen auf den *Arbeitsmärkten*, die stellvertretend für die anderen Megatrends hier genauer betrachtend werden sollen.

2. DIE VERÄNDERTEN ARBEITSMÄRKTE

Chancen eröffnen: Insourcing von Arbeitsplätzen

Bereits angesprochen wurde der seit vielen Jahren laufende beobachtbare *Abbau der Arbeitsmöglichkeiten für un- und angelernte Arbeitskräfte*, über die in der Vergangenheit viele (der auch damals vorhandenen) Menschen ohne Abschluss aufgefangen und gesellschaftlich integriert werden konnten. In den Vorausberechnungen und Szenarien der Arbeitsmarktforscher wird dieser Abbau der Einfacharbeitsplätze und die Bedeutungszunahme der höher qualifizierten Arbeit immer wieder auch für die Zukunft als eine fortzuschreibende Entwicklungslinie herausgestellt.

Es sei an dieser Stelle der Hinweis erlaubt, dass der in der Vergangenheit beobachtbare Abbau der Einfacharbeitsplätze, der in den Projektionen fortgeschrieben wird, keinesfalls einen quasi naturgesetzlichen Charakter hat, sondern in Teilbereichen durchaus auch wieder umgekehrt werden könnte, so durch eine partielle Reanimation des „versunkenen Arbeitsmarktes“⁹ beispielsweise durch das Insourcing von aus Kostengründen in das Ausland verlagerten Arbeitsplätzen im Fertigungsbereich. Darüber hinaus könnte eine andere Arbeitsorganisation z. B. in den Bereichen Pflege und Betreuung in Verbindung mit einer gezielten Entlastung bei den auf dem Faktor Arbeit liegenden Kostenbestandteilen erhebliche

inländische Arbeitsplatzpotenziale eröffnen, von denen ein Teil gerade für die hier interessierenden Zielgruppen von Bedeutung werden könnten.

Weiter an Bedeutung gewinnen werden sicherlich die *Dienstleistungen*, wobei gerade hier mit Blick auf die Berufsausbildung eine dilemmatische Situation zu diagnostizieren ist, denn auf der einen Seite tun sich hier zahlreiche (potenzielle) Beschäftigungsmöglichkeiten auf, die auch für die leistungsschwächeren Jugendlichen eine Einstiegsperspektive eröffnen könnten, auf der anderen Seite muss aber eine unterdurchschnittliche Integration der vielen, zumeist kleinbetrieblich strukturierten Dienstleistungsunternehmen in die gewachsene Berufsausbildungslandschaft berücksichtigt werden, die eine Zugänglichkeit dieses Bereichs erschweren.¹⁰

Krisenfest: Mischung hochqualifizierter Tätigkeiten mit Berufen in Produktion und Handwerk

In diesem Zusammenhang werden immer wieder Thesen wie die folgenden beiden vorgetragen: „Zum einen verlaufen die Umschichtungen von den heute männertypischen Berufshauptfeldern (produktionsbezogene Berufe) zu den heute frauentypischen Berufshauptfeldern (Gastronomie; Gesundheits- und Sozialberufe). Wenn sich an den geschlechtertypischen Berufsorientierungen nicht Gravierendes verändert, wird am Arbeitsmarkt eine ökonomisch und sozial brisante Schiefelage zu Lasten der männlichen Erwerbspersonen entstehen. Zum anderen bekräftigen die berufsstrukturellen Verschiebungen den qualifikationsspezifischen Wandel zu den Hochqualifizierten“, so beispielsweise Martin Baethge.¹¹ Das ist hinsichtlich eines sehr allgemeinen Beobachtungshorizonts nicht falsch, aber zumindest zwei Anfragen darf man an eine solche Mainstream-Einschätzung stellen: Spiegelt sich hier vielleicht eine zwar prinzipiell richtige, aber in ihrer Eindimensionalität unterkomplexe Wahrnehmung der notwendigen Berufsbilder in der Zukunft? Hat nicht gerade die unterschiedliche Krisenbewältigungsfunktionalität der primär auf Dienstleistungen ausgerichteten angelsächsischen Arbeitsmärkte und der wesentlich stärker sowohl auf Produktionstätigkeiten wie auch auf handwerkliche Tätigkeiten setzende deutsche Arbeitsmarkt Hinweise geben können, dass man nicht vorschnell den Entwicklungen in den angelsächsischen Ländern nachlaufen sollte?¹² Zum zweiten stellt sich mit Blick auf die These von der Verschiebung hin zu den Hochqualifizierten die Frage, wo das enden soll: In einer Ökonomie, in der nur noch

Hochqualifizierte einer Beschäftigung nachgehen werden? Oder wird es nicht richtigerweise eine notwendige Mischung mit zahlreichen anderen beruflichen Tätigkeiten geben müssen, die geringere Qualifikationsprofile voraussetzen? Schlussendlich müssten alle Apologeten eines „Hochqualifizierten“-Szenarios die Frage beantworten, was denn die Gesellschaft mit all denen machen soll, die aus welchen Bestimmungsgründen auch immer schlichtweg nicht in diese Zone werden aufsteigen können, weil sie die dafür notwendige Anschlussfähigkeit nicht aufweisen.

Up- und Downgrading von Ausbildungsberufen: Risiken und Chancen

Hinsichtlich der in Deutschland so wichtigen dualen und fachschulischen Berufsausbildung muss für die zurückliegenden Jahre ein die Integrationsprobleme der leistungsschwächeren Jugendlichen verstärkendes Moment gesehen werden: Die *Anforderungen* sind nicht nur in vielen Tätigkeitsfeldern *gestiegen*, sondern auch in den Berufsausbildungen. Gleichsam ein „klassisches“, weil unmittelbar anschauliches Beispiel wäre der Vergleich der Ausbildungsanforderungen beim Kfz-Mechaniker vor fünfzehn oder zwanzig Jahren und den Inhalten, die heute in der Mechatroniker-Ausbildung zu bewältigen sind. Insgesamt kann und muss man für viele Ausbildungsberufe von einem (*vor allem kognitiven*) „*Upgrading*“ sprechen, das natürlich im Ergebnis dazu führt, dass es zu einer Zugangsverengung bei diesen Berufen kommen muss.

Gleichsam spiegelbildlich zu diesem Anstieg der Anforderungen in den etablierten Ausbildungsberufen steht einerseits eine nur historisch-ideologisch zu verstehende Abwehr der Ausweitung von Berufsausbildungen, die unter dem „Normalniveau“ der gängigen Ausbildungen (die allerdings faktisch auf ein deutlich höheres Anspruchsniveau gehoben worden sind) anzusiedeln wären (also quasi ein „*Downgrading*“),¹³ andererseits aber können andere arbeitsmarktliche Regelungen auch verhindern, dass unter dem Normalniveau ausgebildete Menschen überhaupt einen Zugang zu Beschäftigung finden, selbst wenn die Arbeitgeber grundsätzlich ein Interesse hätten an der Beschäftigung dieser Personen.¹⁴

3. FENSTER DER MÖGLICHKEITEN NUTZEN

Wenn man den Arbeitsmarkt als System von Angebot und Nachfrage begreift, dann werden unterschiedlichste Probleme – zu denen der gescheiterte oder verzögerte Übergang von der Schule in den Beruf gehört – verstehbar als *Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage*. Angesichts der skizzierten demografischen Entwicklungen wird sich hinsichtlich der „Problemgruppen“ an dieser Schwelle wie dargestellt grundsätzlich die Perspektive auf bessere Übergänge eröffnen. Um dieses „Fenster der Möglichkeiten“ aber auch zu nutzen, bedarf es einiger Veränderungen – auf beiden Seiten (also beim Angebot und der Nachfrage) und dies dann sowohl strukturell wie auch individuell.

Strukturelle Veränderungen

Die *strukturellen* Veränderungen müssen einerseits ansetzen in den beiden großen Systemen Familie und Schule, zum anderen aber auch in den Unternehmen. Bei den Unternehmen, die eine duale Berufsausbildung anbieten, muss eine Veränderung der bisherigen Steuerungskordinaten von Überschuss auf Mangel hinsichtlich der potenziell zur Verfügung stehenden jungen Menschen durchgesetzt und verankert werden. Dies kann dann in einem zweiten Schritt genutzt werden, um die leistungsschwächeren Jugendlichen (und junge Erwachsene) als feste Zielgröße in den Rekrutierungshorizont der Betriebe zu rücken. Diese „Öffnung nach unten“ setzt aber voraus, dass die Betriebe nicht allein gelassen werden mit den damit verbundenen Aufgaben oder auch Schwierigkeiten, die sich häufig aus den Versäumnissen in den vorgelegerten Systemen Familie und Schule ergeben haben. Hier gilt es, die Ansätze einer Assistierte Ausbildung zu nutzen, eine nachgehende Betreuung und Begleitung bestimmter Jugendlicher sicherstellen zu können und die Jugendlichen im Vorfeld einer „echten“ betrieblichen Integration fit zu machen, nicht in einem abgetrennten „Übergangssystem“, sondern durch reale Arbeit in Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen, die am ersten Arbeitsmarkt und mit diesem agieren und dadurch die echten Übergangsstellen verbreitern.

Individuelle Veränderungen

Die *individuellen* Veränderungen stellen ab auf grundsätzliche Entwicklungen im Rahmengenüge, die auf den ersten Blick paradox erscheinen: Zum einen erleben wir eine gewaltige Heterogenisierung der Bildungsgänge und Möglichkeiten, zum anderen aber auch eine gleichzeitige Homogenisierung hinsichtlich der Unschärfe der Bildungsvoraussetzungen, die junge Menschen heute formal mitbringen, da die Schulabschlüsse immer stärker zusammenwachsen und immer weniger vorgängig als Unterscheidungsmerkmal herangezogen werden können. Wenn man sich nur vergegenwärtigt, dass bereits heute mehr als 45 Prozent der Schüler/-innen eines Jahrgangs die allgemeine Hochschulreife erwerben (wollen), dann wird klar, dass die Abnehmerseite – ob Betriebe oder Hochschulen – immer stärker auf individuellen Passungseingangsprüfungen setzen müssen. Für die an dieser Stelle besonders interessierenden leistungsschwächeren Jugendlichen bedeutet dies vor allem, dass sie den Kampf um einen besseren, weil höherwertigen Schulabschluss angesichts des insgesamt zu beobachtenden formalen Niveauanstiegs in der Grundgesamtheit aller Jugendlichen im Regelfall nur verlieren können. Sie werden dem allgemeinen formalen Abschluss-Upgrading immer nur hinterherlaufen können.¹⁵ Sie sollten klar und gezielt vorbereitet und unterstützt werden auf eine Integration in Arbeit durch eine (wie auch immer im konkreten Fall ausgestaltete) betriebliche Integration in echte Arbeitszusammenhänge.

Für die Unternehmen bedeutet dies allerdings auch, dass sie auf der individuellen Seite den Perspektivenwechsel von „viel“ auf „wenig“ vollziehen und in der Verbindung mit der „Öffnung nach unten“ auch bereit sein müssen, die erzieherischen Aufgaben während einer Ausbildung (wieder) stärker in ihr Tun einzubeziehen. Viele der so genannten „leistungsschwächeren“ Jugendlichen bekommen einen Entwicklungsschub, wenn man ihnen überhaupt die Möglichkeit eröffnet, sich in der Praxis und an konkreten Aufträgen zu beweisen bzw. an diesen zu wachsen. Das war eigentlich schon immer Aufgabe der Berufsausbildung, allerdings hat es in den Jahren der permanenten Überschussituation für viele Betriebe neben der formalen und faktischen Anhebung der Ausbildungsanforderungen auch eine Gewöhnung an die Rekrutierung von Jugendlichen gegeben, die über eine „hohe Mitgift“ verfügten und deren Vorhandensein dann zwangsläufig zu einer Exklusion derjenigen führen musste, die dies nicht vorweisen konnten. Konsequenterweise sollte der Begriff der „Ausbildungsfähigkeit“ nicht nur auf der einen Seite des

Systems betrachtet werden, also bei den jungen Menschen, sondern auch bei den Unternehmen.

- 1| Vgl. hierzu: Seibert, Holger / Kleinert, Corinna (2009): *Ungelöste Probleme trotz Entspannung. Duale Berufsausbildung*. In: IAB-Kurzbericht 10/2009. Nürnberg. Die Autoren weisen nach, dass die Hauptschulabsolventen heute nicht weniger Chancen als Mitte der 1990er Jahre haben, in eine duale Ausbildung zu gelangen. „Grundsätzlich scheint das Duale System also noch immer in der Lage zu sein, auch Schulabgänger aus dem unteren Bildungsspektrum in den Ausbildungsmarkt zu integrieren. Dies gilt allerdings nur für erfolgreiche Hauptschulabsolventen, nicht für Jugendliche ohne Schulabschluss“ (Seibert / Kleinert 2009, 3). Allerdings sind viele Hauptschüler Opfer der allgemeinen Bildungsexpansion geworden, denn immer mehr Kinder besuchen Realschulen oder Gymnasien, deren Schülerschaft erheblich heterogener, während die der Hauptschule dagegen immer homogener geworden ist. Schüler mit sozialen Problemlagen und schlechten Ausgangsbedingungen bleiben in vielen Hauptschulen unter sich. Erschwerend hinzu kommt der Tatbestand, dass dieser Gruppe nicht nur der Zugang zu einer schulischen Berufsausbildung oder einem Studium versperrt bleibt, auch der direkte Weg in un- oder angelernte Beschäftigung ist für sie meistens eine Sackgasse, da eine abgeschlossene Berufsausbildung heute weitgehend zur Mindestnorm in der heutigen Arbeitswelt geworden ist, so die Argumentation bei Seibert/Kleinert.
- 2| Bundesinstitut für Berufsbildung (2011): *Ausbildungsstellenmarkt: Zahl der Jugendlichen im Übergangsbereich geht stark zurück*. Pressemitteilung 38/2011 vom 29.07.2011, www.bibb.de/de/58165.htm.
- 3| Vgl. ausführlicher: Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011): *Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020)*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, April 2011. Das Gutachten wurde von der ehemaligen Kultusministerin Marion Schick (CDU) in Auftrag gegeben.
- 4| Vgl. aber differenzierender beispielsweise: Danzer, Alexander M. / Yaman, Firat: *Ethnische Enklaven schwächen die Sprachkompetenz, mehr Bildung stärkt sie*. In: IAB-Kurzbericht 16/2010. Nürnberg. *Gute Deutschkenntnisse sind eine Schlüsselkompetenz für den Arbeitsmarkterfolg von Migranten in Deutschland: „Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, dass die Konzentration der Zuwanderer und ihrer Nachkommen in ethnischen Enklaven die Entwicklung von Sprachkompetenz behindert - wenn auch nicht so stark wie oft vermutet. Dagegen hat mehr Bildung einen wesentlich stärkeren und positiven Einfluss auf das Erlernen der deutschen Sprache.“*
- 5| Jürgen Baumert argumentiert in einem Interview: *„Es gibt ein soziales Problem und ein damit verbundenes Sprachproblem. Die Zuwanderer stammen vorwiegend aus schwächeren sozialen Schichten [...] In der Erwartung, dass diese Menschen wieder in ihre Heimat zurückkehren, haben wir ihre sprachliche Integration und vor allem die ihrer Kinder vernachlässigt.“* Und weiter: *„Vergleicht man türkische Zuwandererkinder und deutsche Kinder aus der gleichen Sozialschicht und mit gleichen Schulleistungen am Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen, dann sind die Chancen des türkischen Kindes, eine anspruchsvollere Schule zu besuchen, deutlich höher. Das Problem sind mangelnde Sprachkenntnisse und soziale Benachteiligung“* (DIE ZEIT, Nr. 17, 20.04.2011).

- 6| Vgl. Noll, Heinz-Herbert / Weick, Stefan (2011): Zuwanderer mit türkischem Migrationshintergrund schlechter integriert. In: *ISI. Informationsdienst Soziale Indikatoren*, 46, Juli 2011, S. 1-6.
- 7| Vgl. hierzu ausführlicher die Erläuterungen des Verfassers im Beitrag „Reformansatz: Vom ‚Übergangssystem‘ zur betriebsnahen Integration in Arbeit und Ausbildung“ in diesem Band.
- 8| Vgl. „Arbeitskräfteangebot sinkt bis 2025 um 3,5 Millionen“, *Presseinformation des IAB vom 04.08.2011*. Die Ergebnisse der Vorausberechnungen finden sich bei Fuchs, Johann / Söhnlein, Doris / Weber, Brigitte (2011): Rückgang und Alterung sind nicht mehr aufzuhalten. Projektion des Arbeitskräfteangebots bis 2050. In: *IAB-Kurzbericht 16/2011*. Nürnberg.
- 9| Vgl. zu diesem Begriff Sell, Stefan (2010): Die öffentlich geförderte Beschäftigung vom Kopf auf die Füße stellen. Ein Vorschlag für die pragmatische Neuordnung eines wichtigen Teilbereichs der Arbeitsmarktpolitik. In: *Remagener Beiträge zur Sozialpolitik*, Oktober 2010. Remagen.
- 10| Diese Argumentation gilt mit Blick auf den expandierenden Dienstleistungsbereich, sie gilt nicht für die vielen kleinen und mittleren Unternehmen im handwerklichen Bereich oder im verarbeitenden Gewerbe insgesamt, da hier insbesondere kleine und mittlere Unternehmen bereits an ihrer Kapazitätsgrenze ausbilden. Vgl. Frei, Marek / Janik, Florian (2008): Betriebliche Berufsausbildung: Wo Ausbildungspotenzial noch brach liegt. In: *IAB-Kurzbericht 19/2008*. Nürnberg.
- 11| Vgl. Baethge, Martin (2011): *Qualifikationsentwicklung und demografischer Wandel: Herausforderungen und Reformperspektiven für das Bildungssystem*. In: Icking, Maria (Hrsg.): *Die berufliche Bildung der Zukunft – Herausforderungen und Reformansätze*. Berlin, S. 14.
- 12| In diesem durchaus kritischen Kontext kann auch die eifertige Umsetzung der „Bologna-Reform“ im hochschulischen Bereich der Berufsausbildung in Deutschland verortet werden: Die Bachelor-Ausbildungen in den angelsächsischen Ländern, die wesentlichen Charakteristika der „Bologna-Reform“ Pate standen, sind doch bei nüchterner Betrachtung in vielen Fällen lediglich Substitute der Ausbildungen, die bei uns im dualen oder fachschulischen Bereich absolviert werden, hier aber – zumindest bei den dualen Ausbildungen – immer eingebunden sind in einen engen betrieblichen Kontext, was sich bislang jedenfalls hinsichtlich der Integrationswirkung der Jugendlichen in das arbeitsmarktliche System überaus bewährt hat, wenn man beispielsweise die Jugendarbeitslosigkeit zwischen Ländern als Maßstab heranzieht. Eine systemimmanente Antwort in Deutschland wäre dann eher in einer Expansion der dualen Studiengänge zu sehen, bei denen ein Hochschulstudium mit einer praktischen betrieblichen Tätigkeit kombiniert wird.
- 13| Früher ging es dabei um die berühmten „Helferberufe“, die vor allem bei den Gewerkschaften Widerstandsreflexe ausgelöst haben, denn hier befürchtete man vor allem die möglichen negativen arbeitsmarktlichen Effekte im Sinne einer Substitution der tariflich höher eingruppierten Fachkräfte mit „normalen“ Ausbildungen durch die niedriger zu vergütenden Helferberufe. Derzeit arbeiten sich die institutionellen Widerstände an dem Reizwort „Modularisierung“ ab, denn man befürchtet – hier nicht nur auf Gewerkschafts-, sondern auch auf Arbeitgeberseite – eine Infragestellung der Einheit der Berufsausbildung durch eine Parzellierung und nicht mehr überschaubare Zerstückelung der Ausbildungslandschaft und damit letztendlich auch einen Qualitätsverlust. Beide Argumentationslinien sind nicht grundsätzlich falsch und von der Hand zu weisen. Sie beantworten aber nicht die Frage nach dem Umgang mit den Jugendlichen, die keinen Zugang finden können zu Berufen, die mittlerweile so hohe Anforderungen stellen, dass diese von den betroffenen Jugendlichen realistisch auf absehbare Zeit nicht bewältigbar sind – eine Frage, die sich

- beispielsweise auch in der Arbeitsmarktpolitik bei der Weiterbildung von Erwachsenen stellt.
- 14| Das hier in den Raum gestellte hochkomplexe Dilemma sei kurz an einem Beispiel erläutert: In der Altenpflege in stationären Einrichtungen gibt es eine so genannte „Fachkraftquote“, die in den meisten Bundesländern bei 50 Prozent des Personals liegt, also die Hälfte muss aus examiniertem Pflegepersonal bestehen. Offensichtlich dient diese Quotenregelung der Qualitätssicherung, denn man will zurecht verhindern, dass Heimbetreiber die „teuren“ examinierten Fachkräfte substituieren durch un- oder angelernte Kräfte. Angesichts des niedrigen Personalstandes in den meisten Heimen ist dies auch eine vernünftige und sinnvolle Schutzregelung. Andererseits könnte man sich durchaus vorstellen, dass weit mehr Personal in den Heimen gebraucht wird als heute vorhanden ist und viele der eigentlich erforderlichen, heute aber aus Personalknappheit nicht erledigten Arbeiten könnten durchaus auch von Menschen geleistet werden, die nicht alle eine hochwertige Pflegeausbildung absolviert haben müssten. Insofern wäre eine niedrigere Fachkraftquote dann ein Gewinn, wenn gleichzeitig der Personalschlüssel insgesamt angehoben werden würde, also mehr Personal eingesetzt werden kann und muss. An diesem Beispiel kann man gut erkennen: Eine primär auf Lohnkostensenkung ausgerichtete Substitution von Fachpersonal und eine personelle Aufstockung des Pflegebereichs bei gleichzeitiger Differenzierung der dafür notwendigen Qualifikationsprofile liegen als Entwicklungsoptionen sehr dicht beieinander.
- 15| Insofern darf man an dieser Stelle auch eine kritische Anfrage an die etablierte Bildungsforschung in Deutschland richten, deren Hauptvertreter oftmals argumentieren auf der Basis ihrer notwendigerweise vergangenheitsbezogenen Daten, dass höhere Schulabschlüsse bessere Perspektiven eröffnen. Dies ist statistisch bezogen auf die zurückliegende Entwicklung sicher richtig, aber statistisch bezieht sich das nicht auf Individuen, sondern auf die gemessenen Merkmale einer meistens sehr großen Gruppe und muss bei einer Durchschnittsverbesserung keineswegs eben auch eine individuelle Verbesserung bedeuten. Darüber hinaus kann eine weitere Verwässerung der „höheren“ Schulabschlüsse auch dazu führen, dass die für die Vergangenheit sicher korrekt ermittelten Korrelationen in der Zukunft an Stärke verlieren oder gar aufgehoben werden. Zum zweiten sollte man nicht die „Elastizität“ der Systeme hinsichtlich formaler Vorgaben unterschätzen. Wenn also beispielsweise die Politik die Zielvorgabe macht, die Zahl der jungen Menschen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, zu halbieren, dann kann man sicher sein, dass das von den Bildungseinrichtungen auch umgesetzt wird – möglicherweise eben auch bei ansonsten nicht geänderten Rahmenbedingungen dadurch, dass die Anforderungen, die erfüllt werden müssen für eine entsprechende Zertifizierung der Schüler, einfach abgesenkt werden. Inhaltlich ist dann nicht wirklich etwas gewonnen und die bisherige Selektionsfunktion der Schulabschlüsse und insbesondere der Noten wird dann auf einer anderen Ebene substituiert, beispielsweise beim (Nicht-)Zugang zu einer bestimmten Ausbildung. Vgl. nur aus der Literatur die Hinweise auf die Selektionsfunktion der Noten bei Protsch, Paula / Diekhoff, Martina (2011): *Noten, kognitive Fähigkeiten oder Persönlichkeit: Was bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zählt*. In: *WZBrief Bildung*, 16. Mai 2011. Berlin. Die beiden Autorinnen kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss gute Schulnoten vorweisen müssen, um auf dem Ausbildungsmarkt überhaupt eine Chance zu haben, während hingegen Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss mit „soft skills“ wie Gewissenhaftigkeit punkten können. Das bedeutet, dass „underachiever“ keine zweite Chance erhalten, ihr während der Schulzeit unentdecktes Lernpotenzial in einen Ausbildungserfolg umzuwandeln.

REFORMBEDARF: JUGENDLICHE MIT MANGELNDER AUSBILDUNGSREIFE

VERLOREN IM FÖRDERDSCHUNDEL?

Holger Bonin

1. EINLEITUNG

Nachdem die letzte Dekade von Diskussionen über eine zunehmende Lehrstellenlücke und steigende Jugendarbeitslosigkeit geprägt war, sehen sich Unternehmen und Politik in Deutschland nun mit dem Problem konfrontiert, dass für viele Ausbildungsplätze geeignete Bewerberinnen und Bewerber immer schwieriger zu finden sind. Auf der einen Seite steigt die Nachfrage nach Auszubildenden, weil die allmählich in Rente gehenden Facharbeiterinnen und Facharbeiter aus den starken Jahrgängen der Nachkriegszeit ersetzt werden müssen. Gleichzeitig sinkt bereits seit 2005 die Zahl der an einer betrieblichen Ausbildung interessierten Schulabgängerinnen und Schulabgänger und wird im kommenden Jahrzehnt noch spürbar stärker zurückgehen.

Vor diesem Hintergrund wird es für die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine zunehmend wichtige Herausforderung, einen möglichst reibungslosen Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu gewährleisten. Nach wie vor jedoch schaffen es in Deutschland etwa ein Drittel der nicht studienberechtigten Schulabgängerinnen und Schulabgänger

nicht, direkt in eine reguläre Berufsausbildung einzutreten. Sie nehmen vielmehr zunächst einen Umweg über eine der zahlreichen weiter qualifizierenden Maßnahmen im sog. Übergangssystem, deren Wirksamkeit alles andere als unumstritten ist.¹ Eine wesentliche Ursache für die anhaltende Bedeutung des Übergangssystems ist, dass viele Jugendliche zumindest in der Wahrnehmung der Betriebe noch nicht ausbildungsreif sind, wenn sie die Schule verlassen.

Ausbildungsreife ist eine multi-dimensionale Zielgröße, die neben den schulischen Basiskenntnissen physische Merkmale, psychologische Leistungsmerkmale, Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie die Berufswahlreife umfasst. Wegen dieser Komplexität lässt sich nur schwer fassen, welcher Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger tatsächlich als nicht ausbildungsreif den Arbeitsmarkt erreicht. Trotzdem steht kaum außer Frage, dass Fortschritte bei den verschiedenen Elementen der Ausbildungsreife helfen könnten, bestehende Probleme der beruflichen Bildung zu reduzieren.

Wenn es gelänge, dass mehr Jugendliche die Schulen mit einem höheren Grad der Ausbildungsreife verlassen,

- müsste weniger Aufwand für die nachsorgenden Maßnahmen des Übergangssystems betrieben werden,
- blieben vorhandene Ausbildungsplätze weniger oft unbesetzt,
- würden die Abbrecherquoten in der betrieblichen Ausbildung sinken, da Fähigkeiten der Jugendlichen und Anforderungen der Ausbildung besser in Einklang ständen,
- verkürzte sich die durchschnittliche Ausbildungszeit bis zum vollen Eintritt in das Berufsleben, so dass das Gesamtangebot an Arbeitskräften mit abgeschlossener Berufsausbildung kurzfristig stiege.

Es ist offensichtlich, dass Verbesserungen wie die genannten nicht nur auf der individuellen Ebene der betroffenen Jugendlichen, sondern auch gesellschaftlich erhebliche Gewinne versprechen. Dies erklärt, warum in Deutschland eine große Zahl öffentlicher Förderprogramme und privat gestützter Initiativen existieren, die darauf angelegt sind, das Problem der mangelnden Ausbildungsreife von Schulabgängerinnen und Schulabgängern zu reduzieren.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die Förderlandschaft, die zur Verbesserung der Ausbildungsreife mittlerweile gewachsen ist, effizient ist. Eine Effizienzperspektive weitet den Blick über die reine Wirksamkeit der eingesetzten Instrumente hinaus. Zu reflektieren ist, in welchem Verhältnis die erreichten Wirkungen zum betrieblichen nicht unerheblichen Kostenaufwand stehen. Positive Wirkungen der eingesetzten Instrumente einmal vorausgesetzt, ließen sich, falls Effizienzreserven bestehen, mit den dafür aufgewandten Ressourcen nämlich größere Zielfortschritte erzielen. Wenn in diesem Beitrag die Effizienzfrage aufgeworfen wird, geht es somit nicht um eine pauschale Entlastung der öffentlichen Haushalte, sondern um die systematische Optimierung der Programme im Sinne einer verbesserten Zielerreichung.

An den Anfang unserer Überlegungen stellen wir im Folgenden einige grundsätzliche Anmerkungen zur wirksamen Förderung bildungsferner Kinder und Jugendlicher, die einige zentrale Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung und Entwicklungspsychologie aufgreifen. Aus ihnen folgt, dass eine spezielle Förderung der kognitiven und nichtkognitiven Entwicklung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen auf dem Weg über die öffentlichen Bildungsinstitutionen grundsätzlich ein effizienter Weg zu mehr Chancengerechtigkeit durch nachhaltig verbesserte Arbeitsmarktchancen sein kann.

Im Anschluss hinterfragen wir die konkreten Strukturen, die aktuell hinter den Maßnahmen und Initiativen zur Förderung der Ausbildungsreife stehen. Das zentrale Ergebnis wird sein, dass die bestehende Förderlandschaft viel zu stark zersplittert ist mit der Folge, dass selbst Projekte, die besonders wirksam sind, kaum Aussicht haben, flächendeckend Bedeutung zu erlangen.

2. EFFIZIENTE FÖRDERUNG DER AUSBILDUNGSREIFE

Mangelnde Ausbildungsreife ist nur ein Ausdruck einer weit verbreiteten Bildungsarmut. Je nachdem, wie man misst, lässt sich das Potenzial der bildungsarmen Jugendlichen in Deutschland auf acht Prozent (Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher) bis zwanzig Prozent (PISA-Risikogruppe) eines Jahrgangs beziffern.² Diese Zahlen entsprechen derzeit überschlägig gerechnet bis zu 150.000 Personen, die jedes Jahr nur eingeschränkt ausbildungsfähig den Arbeitsmarkt erreichen. Die Bildungsdefizite in dieser Gruppe betreffen nicht allein die fachlichen Kom-

petenzen, sondern auch nichtkognitive Fähigkeiten wie Selbstkontrolle und Ausdauer, die für eine erfolgreiche berufliche Ausbildung und generell für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt benötigt würden.

Das Problem bildungsarmer Jugendlicher konzentriert sich auf bestimmte gesellschaftliche Gruppen. Überdurchschnittlich häufig betroffen sind männliche und ausländische Jugendliche. Der negative Einfluss eines Migrationshintergrunds auf das Bildungsergebnis bleibt dabei auch dann erhalten, wenn man sonstige ungünstige Faktoren aus dem Bereich des familiären Hintergrunds herausrechnet. Der entscheidende spezifische Faktor, der dieses Ergebnis erklärt, ist eine mangelnde Sprachkompetenz.

Wie ein internationaler Vergleich zeigt, beeinflussen in Deutschland häusliche Faktoren den Bildungserfolg besonders stark. Das öffentliche Bildungssystem ist in seiner jetzigen Verfassung offenbar schlechter als anderswo in der Lage, ungünstige Lernvoraussetzungen im Elternhaus auszugleichen. Insbesondere gelingt es nicht, den Bildungsstand der Kinder vom Bildungsstand der Eltern abzukoppeln. Zwar stammen bildungsferne Jugendliche signifikant häufiger aus ärmeren Haushalten. Multivariate statistische Analysen zeigen jedoch, dass dieses Ergebnis größtenteils über den niedrigen Bildungsstand der Eltern vermittelt ist. Demnach ist die Tatsache, dass Jugendliche aus sozial schwachen Haushalten häufiger mangelnde Ausbildungsreife zeigen, primär keine Folge finanzieller Beschränkungen. Das Kernproblem liegt vielmehr darin, dass gering qualifizierte Eltern mit wenig eigener Bildungserfahrung ihren Kindern nicht genug Orientierung bei der Auswahl und Nutzung von Angeboten vermitteln können, die für den Ausbildungserfolg relevante Fähigkeiten vermitteln.

Grundsätzlich wären zwei verschiedene Wege denkbar, um die Ausbildungsreife von Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern zu fördern. Der eine Weg setzt bei den Eltern an. Ihnen sind Orientierungen und das Wissen zu vermitteln, die sie von sich aus in die Lage versetzen, die Bildungsbeteiligung und das Lernen ihrer Kinder besser zu fördern. Dieser Weg wäre allerdings nicht besonders effizient. Erstens ist die betroffene Gruppe für die potenziellen Akteure bei der Durchführung solcher Maßnahmen – städtische und freie Träger, Jugendämter, Arbeitsagenturen bzw. Grundsicherungsstellen – nur schwer in der erforderlichen Intensität ansprechbar.

Zweitens ergibt sich aus der Dynamik individueller Bildungsprozesse, dass die einzusetzenden Mittel einen systematisch höheren Ertrag abwerfen, wenn man sie unmittelbar für die Bildung der Kinder einsetzt, statt den Umweg über eine Korrektur von Fähigkeitsdefiziten der Eltern zu nehmen. Diese Feststellung fußt auf der mittlerweile auch empirisch gut abgesicherten Theorie des Erwerbs von Fähigkeiten.³ Demnach ist die Entwicklung von Fähigkeiten im Lebensverlauf ein synergetischer Prozess, in dem angeborene Persönlichkeitsmerkmale, Umweltfaktoren, sowie formelle Bildung und informelle Bildung zusammenwirken.

Diesen Bildungsprozess kennzeichnen drei bedeutsame Eigenschaften. Die erste Eigenschaft ist die Selbstproduktivität von Fähigkeiten. Dies bedeutet, Fähigkeiten, die bereits in einer früheren Phase des Lebens erworben wurden, sind beim Erwerb von Fähigkeiten in allen späteren Lebensphasen produktiv. Die zweite Eigenschaft ist die sog. direkte Komplementarität von Fähigkeiten. Dies bedeutet, dass jede weitere Investition in die individuellen Fähigkeiten einen umso höheren Ertrag abwirft, je höher das bereits bestehende Ausgangsniveau der Fähigkeiten ist. Die dritte Eigenschaft ist, dass bei der Bildung von Humankapital kognitive und nichtkognitive Fähigkeiten interagieren. Das heißt, im Hinblick auf den am Arbeitsmarkt produktiv einsetzbaren Faktor ist der Fortschritt größer als die Summe der einzelnen Fortschritte bei den beiden Fähigkeitsdimensionen. Die genaue Multiplikatorwirkung der beiden Dimensionen von Fähigkeiten auf die jeweils andere ist hierbei abhängig vom Alter. Empirisch lässt sich beobachten, dass bereits bei Jugendlichen zusätzliche Investitionen in die nichtkognitiven Fähigkeiten stärker auf das Humankapital wirken als zusätzliche Investitionen in die kognitiven Fähigkeiten.

Aus diesen Prozesseigenschaften des Erwerbs von Fähigkeiten leiten sich einige grundsätzliche Empfehlungen ab, wie effiziente Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsreife gestaltet sein sollten.⁴

Erstens sollten die Interventionen möglichst frühzeitig einsetzen, also nicht erst dann, wenn Schulabschluss und Eintritt in die berufliche Bildung kurz bevorstehen, sondern durchaus viele (Schul-)Jahre davor. Es ist immer aufwändiger, Fehlentwicklungen in den frühen Lebensphasen nachträglich zu korrigieren, als gleich am Anfang der Bildungsbiografie vorsorgend Fehlentwicklungen zu vermeiden. Dies ist im Übrigen ein fundamentales Argument dafür, Ressourcen aus dem nachsorgenden

Übergangssystem in – wirksame – Maßnahmen während der Schulzeit umzuschichten.

Zweitens benötigen Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungsreife einen ganzheitlichen Ansatz, der Instrumente für sämtliche Dimensionen der Zielgröße umfasst. So erreichen Förderstrategien, die nur auf die Entwicklung der physischen und psychologischen Leistungsfähigkeit und der im Arbeitsleben geforderten Persönlichkeitsmerkmale abzielen, also nichtkognitiver Fähigkeiten, nicht die volle Wirksamkeit, wenn das Fundament kognitiver Fähigkeiten nicht ausreichend stark ist. Bei einer effizienten langfristigen Förderstrategie verschieben sich im Lebensverlauf dennoch die Gewichte. Je näher der Schulabschluss rückt, desto mehr Wert müssen Vorbereitung und Orientierung der Persönlichkeit hin auf die Arbeitswelt erhalten.

Drittens sollte eine Gesellschaft, die dem Ziel der sozialen Integration verpflichtet ist, ihre begrenzten Ressourcen auf die Zielgruppen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen ausrichten. Die Hilfestellungen müssen vor allem die Jugendlichen erreichen, die in ihrem Umfeld familiären oder sozialen Benachteiligungen ausgesetzt sind, um eine angemessene Verteilung der Lebenschancen zu gewährleisten. Mit der alternativen Strategie, die Starken noch weiter zu stärken, ließe sich zwar, so zeigt es die ökonomische Theorie, unter Umständen etwas mehr wirtschaftliches Wachstum erzielen, aber um den Preis, dass die Ungleichheit der Einkommen in der Gesellschaft weiter wächst. Für eine derartige Perspektive dürfte es in Deutschland aber wohl kaum politische Mehrheiten geben.

3. DER FÖRDERDSCHUNDEL

Um die Ausbildungsreife der Schülerinnen und Schüler wirksam zu stärken, ist die Formulierung genereller Anforderungen an die Maßnahmeninhalte – also frühe Förderung, Förderung breiter Fähigkeiten, Förderung klarer Zielgruppen – allein jedoch nicht ausreichend. Vielmehr bedarf es einer sinnvoll organisierten Gesamtstruktur, die eine wirksame und Ressourcen sparende Umsetzung von entsprechend ausgerichteten Förderinstrumenten erlaubt. Eine gute Struktur sollte

- für ein sinnvoll geplantes und transparentes Gesamtangebot an Fördermaßnahmen sorgen,
- Aufgaben- und Ausgabenkompetenz verknüpfen,
- eine klare Kontrolle von Zielerreichungsgrad und Kosten ermöglichen.

Die Wirklichkeit in Deutschland sieht jedoch ganz anders aus. Statt eines strukturierten Fördersystems sind in den vergangenen Jahren sehr viele Programme und Initiativen zur Verbesserung der Ausbildungschancen von Jugendlichen entstanden, die zusammen genommen eher an wuchernden Dschungel als an gut gepflegten deutschen Mischwald denken lassen.

Es arbeiten unterschiedliche Akteure (Agentur für Arbeit, Grundsicherungsstellen, Jugendämter, Schulen, Wirtschafts- und Sozialpartner, Betriebe, freie Träger und Stiftungen) mit unterschiedlichen Zuständigkeiten und Verantwortungsbereichen und unter Nutzung verschiedener Finanzierungsinstrumente (Mittel der Arbeitslosenversicherung, Bundes- und Landesmittel, Mittel des Europäischen Strukturfonds ESF, kommunale Haushaltsmittel, private Mittel, Stiftungsmittel, Eigenmittel) zusammen. Dies erschwert für alle Akteure den Überblick und birgt die Gefahr erheblicher Steuerungs- und Koordinationsprobleme. An dieser Stelle kann nur ein grober Eindruck vom Unterholz des Förderdschungels vermittelt werden, was allerdings genügt, um die Vielfalt der Förderlandschaft vor Augen zu führen.⁵

3.1 Bundesebene

Auf der Ebene des Bundes kann zwischen den Leistungen der Regelförderung und den Förderprogrammen zur Förderung der Ausbildungsreife unterschieden werden. Förderprogramme haben keine eigene gesetzliche Grundlage und sind temporär angelegt. Zur Regelförderung zählen dagegen Maßnahmen, die gesetzlich geregelt und daher eher auf Dauer angelegt sind. Auf Bundesebene beschäftigen sich vor allem zwei Sozialgesetzbücher – mit jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken – mit der Förderung der sozialen und beruflichen Integration junger Menschen: das SGB III im Rahmen der Arbeitsförderung und das SGB VIII im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Jugendarbeit nach SGB VIII umfasst innerhalb der allgemeinen Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch Leistungen, die zur Entwicklung der Ausbildungsreife beitragen können. Hierzu zählt insbesondere die Jugendsozialarbeit für sozial benachteiligte oder individuell beeinträchtigte Jugendliche. An Leistungen sieht das SGB VIII vornehmlich sozialpädagogische Unterstützungen und Hilfen vor, deren Ziel die Förderung der schulischen Ausbildung oder die Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung sein kann. Das SGB VIII unterscheidet sich in seinem Ansatz grundlegend vom Grundverständnis, das dem SGB III zugrunde liegt. Prägend sind Gedanken der Erziehung und der Hilfe zur Selbstverwirklichung der Jugendlichen, verknüpft mit einer grundsätzlich freiwilligen Partizipation an den Maßnahmen.

Das SGB III regelt die Berufsberatung von Schülerinnen und Schülern in den §§ 29ff. Vorgesehen sind Unterrichtsinhalte und Schülerpraktika in der Sekundarstufe I, deren Umfang in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer allerdings unterschiedlich geregelt wird. Berufsberatung im Sinne des SGB III umfasst sowohl die berufliche Beratung im engeren Sinne als auch Berufsorientierung. Das zentrale vorgeschaltete Dienstleistungsangebot ist die Berufsorientierung, die flächendeckend an den allgemeinbildenden Schulen durchgeführt wird. Die Agenturen für Arbeit informieren dabei über die Anforderungen des Arbeitslebens und der Berufe, die Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, das Dienstleistungsangebot der Berufsberatung, die Förderung der beruflichen Ausbildung und über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen.

Neben Gruppeninformationen an den Schulen gehören auch individuelle Beratungsgespräche zum Leistungsportfolio. Diese Beratung gehört seit jeher zu den Kernaufgaben der Agenturen für Arbeit und wird jährlich von schätzungsweise zwei Millionen Ratsuchenden angenommen. Mit jedem dieser Jugendlichen wird mindestens ein intensives Gespräch zu den beruflichen Vorstellungen und passenden Ausbildungsmöglichkeiten geführt. Im Rahmen dieser Gespräche, teilweise auch mit Hilfe der Einschaltung der Fachdienste, wird die Berufseignung oder Ausbildungsreife festgestellt. Von Ausbildungsreife geht die Berufsberatung dann aus, wenn die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt sind und Jugendliche die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringen.

Neben diesen allgemeinen Leistungen ist die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III ein relativ neues Instrument der Förderung der Ausbildungsreife. Es ist anders als die vorher genannten Instrumente zielgruppenspezifisch und richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem besonderem Unterstützungsbedarf, denen pädagogisch qualifizierte Berufseinstiegsbegleiter an die Seite gestellt werden. Dieses seit 2009 probeweise bestehende Angebot umfasst den gesamten Zeitraum von der Vorabgangsklasse bis nach der Einmündung in eine Ausbildung. Die lang laufende Begleitung durch eine feste Ansprechperson soll den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses ermöglichen, auf dessen Grundlage der Begleiter Unterstützung bei allen Stationen des Berufsfindungs- und Einmündungsprozesses leisten kann.

Es ist bezeichnend, dass diese gerade neu eingeführte, innovative Regelleistung nicht ausschließlich von der Bundesagentur für Arbeit finanziert wird, sondern mittlerweile durch ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – die „Bildungsketten-Initiative“ – gestützt wird, das weitere Berufseinstiegsbegleiter finanziert. Zwar ist auch hier die Bundesagentur für die Durchführung des Programms verantwortlich, allerdings wird durch die Doppelstruktur die Verbindung zwischen Aufgaben- und Ausgabenverantwortung gelockert. Ebenfalls bezeichnend ist, dass die Berufsorientierungsbegleiter im Rahmen des genannten BMBF-Programms, nur ein Element unter mehreren sind. Eine solche Konstruktion erschwert es, ein vollständiges Bild über die Maßnahme zu erhalten.

Insgesamt ist das Angebot an Bundesprogrammen, die der Ausbildungsreife von Schülerinnen und Schülern dienen können, nur schwer zu durchschauen. Dies liegt erstens daran, dass eine ganze Reihe von Bundesministerien auf diesem Feld aktiv sind. Neben dem BMBF verfügen das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Wirtschaft, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), aber auch das Bundesministerium des Innern über Programme, die selbstverständlich jeweils ressortspezifische Züge aufweisen. Etwas gröber betrachtet erscheinen die angestrebten Entwicklungsziele und Zielgruppen jedoch vielfach sehr ähnlich. Häufig wird als Entwicklungsziel die Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung anvisiert, und bildungsarme Jugendliche bilden eine der Hauptzielgruppen. Die zweite Schwierigkeit, ein Gesamtbild der Bundesprogramme zu entwerfen, liegt in der Vielfalt der geförderten Inhalte. Das übergeord-

nete Entwicklungsziel wird zwar zum Teil mit eher umfassenden Konzepten angegangen, es ist allerdings der Regelfall, dass sich Programme nur eher kleinen Teilproblemen zuwenden.

Ein Beispiel für ein eher breit aufgestelltes Programm ist die schon genannte Bildungsketten-Initiative des BMBF. Ein anderes ist das seit einem Jahrzehnt laufende Programm „Jugend Stärken“ des BMFSFJ, das durch bundesweit verteilte Kompetenzagenturen besonders benachteiligte Jugendliche durch intensive Beratung und Betreuung nach dem Ansatz des Case Management nachhaltig unterstützt; offensichtlich fällt es mit Blick auf Zielgruppe und angestrebte Wirkungen nicht ganz leicht, diese Maßnahme gegen die Regelförderung durch Berufseinstiegsbegleitung abzugrenzen.

Ein Beispiel für die eng gefassten Programme am anderen Ende des Spektrums ist etwa das BMAS-Programm „XENOS – Integration und Vielfalt“ zu nennen, das lokale Aktivitäten, die neben der verbesserten Integration von Menschen mit Migrationshintergrund unter anderem auch die Absolvierung einer dualen Ausbildung als Ziel verfolgt. Die Handlungsansätze dafür sind in diesem Fall in den Förderrichtlinien allerdings nur sehr weitläufig definiert, so dass damit zu rechnen ist, dass in der Praxis diese Zieldimension nicht systematisch angegangen wird. Weitere eng gefasste Programme zur Berufsorientierung, die zudem an einer unscharfen Zielgruppendefinition und einer sehr klein dimensionierten Intervention leiden, sind etwa die BMBF-Programme „Girl's Day“ und „Frauen an die Spitze“.

3.2 Länderebene

Neben den Aktivitäten zur beruflichen Integration Jugendlicher auf Bundesebene sind entsprechende Maßnahmen auf der Länderebene implementiert. Dabei sind manche der von den Bundesländern konzipierten und durchgeführten Programme allerdings über das SGB II und SGB III ko-finanziert, so dass sich keineswegs immer eine klare Zuordnung auf die föderalen Ebenen vornehmen lässt.

Als Instrumente der Länderebene sind zu allererst die schulischen Angebote im Übergangsbereich von den allgemeinbildenden Schulen in eine berufliche Ausbildung zu nennen. Hierzu gehören, bei im Detail teilweise erheblich unterschiedlichen Normen in den Schulgesetzen der Länder, vor

allem das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) sowie die Berufsfachschulen. Diese vollzeitschulischen Angebote können noch nicht ausbildungsreifen Jugendlichen zu einer verbesserten Grundbildung verhelfen, führen dabei jedoch nicht zu einem Berufsabschluss.

Das BVJ existiert als Angebot in allen Bundesländern außer Brandenburg. Es besteht aus einem einjährigen Ausbildungsgang zur Vorbereitung auf die Anforderungen einer beruflichen Ausbildung. Ausgerichtet ist das BVJ mehrheitlich auf Jugendliche ohne Schulabschluss, der auf diesem Weg nachgeholt werden kann. In der Regel ist das BVJ ein Pflichtschuljahr für die Jugendlichen, die nach dem Besuch der allgemein bildenden Schule ihre Berufsschulpflicht noch nicht abgeleistet haben und sich in keiner Vollzeitschule und keiner betrieblichen Berufsausbildung befinden. Das in fast allen Bundesländern vorgesehene BGJ bietet dagegen eine stärker berufsfeldbezogene Grundbildung, die den Unterrichtseinheiten der dualen Ausbildung ähnelt. Der berufsfeldspezifische Unterricht dient neben der Vorbereitung auf eine Ausbildung auch der Auswahl eines späteren Ausbildungsberufes. Das BGJ erreicht eine ähnliche Zielgruppe wie das BVJ, ist aber durch verstärkte individuelle Stabilisierungs- und Unterstützungshilfen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein eher niedrigschwelliges Angebot.

Die Länder sind aber auch über ihre Zuständigkeit für die Schul- und Bildungspolitik hinaus mit zahlreichen Programmen im Bereich der beruflichen Integration Jugendlicher sehr aktiv. Allerdings fehlt bislang, und zwar auch für die Akteure, eine zentrale Informationsplattform, mit der sich ein vollständiger Überblick über das vorhandene Programmspektrum gewinnen ließe. An dieser zentralen Stelle ist man immer noch auf punktuelle Erhebungen bei den Ländern angewiesen, die ihre laufenden Aktivitäten erfassen. Eine solche Befragung im Jahr 2008 ergab, dass auf der Länderebene mindestens 60 Programme aufgelegt waren, um den Übergang von der Schule in das Berufsleben zu verbessern. Eine andere Zusammenstellung des Zentrums für europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) aus dem Jahr 2010, die allerdings alle Länderprogramme zur Förderung der beruflichen Eingliederung von Jugendlichen unter 25 Jahren berücksichtigt, kam auf annähernd 250 Programme!

Versucht man, diese Vielfalt zu systematisieren, so zeigt sich, dass die Länder auch in der Breite ein mit der Bundesebene vergleichbares Spektrum abdecken. Die einzelnen Förderaktivitäten der Länderebene bestimmen sich dabei maßgeblich durch die Richtlinien der EU zur Verwendung der Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF). Somit fällt auch an dieser Stelle Aufgaben- und Finanzierungsverantwortung wenigstens zum Teil auseinander.

Die Maßnahmen werden in den operationellen Programmen der Länder unter verschiedenen strategischen Zielsetzungen angesiedelt. Darunter ordnet sich dann eine Vielfalt verschiedener Handlungsansätze für mal enger, mal weiter gefasste Zielgruppen ein. Dabei fällt auf, dass Länderprogramme, die nicht als breit angelegte Interventionen konzipiert sind, sondern stärker mit spezifischen Einzelinterventionen arbeiten, verhältnismäßig oft neuartige Handlungsansätze verfolgen und innovative Wege zu beschreiten versuchen.

Allerdings sind auf der Länderebene breiter angelegte Interventionen ein wichtiger Teil der Förderlandschaft. Ein typisches Beispiel, wie Programme mehrere unterschiedliche Maßnahmen zusammenfassen, ist das durch den ESF in Thüringen geförderte Programm „BERUFSSTART-plus“, das als Schwerpunktprojekt der Berufswahlorientierung durchgeführt wird. Bereits in Klasse 7 beginnt hier eine praxisorientierte und arbeitsmarktnahe Berufswahlvorbereitung in verschiedenen vorgegebenen Berufsfeldern. Ein Assessmentcenter und Berufsorientierungsbausteine werden zur Feststellung von Kompetenzen, Neigungen und Fähigkeiten und zur Herausbildung von Fertigkeiten eingesetzt. Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter der Kammern unterstützen den Prozess bis zum erfolgreichen Übergang in Ausbildung. Dabei werden Berufsziele konkretisiert und das Berufswahlspektrum kontinuierlich erweitert. Die dazu notwendigen schulischen Leistungen werden verdeutlicht und die eigenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen reflektiert, um mit ihnen bei Bedarf Strategien zur Verbesserung zu erarbeiten.

Die breite, mehrere Handlungsansätze kombinierende Anlage solcher und ähnlicher Programme erschwert eine exakte Bestimmung von Zielgruppen, Interventionen und konkreten Entwicklungszielen für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Die exakte Benennung von Überschneidungen bei Bundes- und Landesprogrammen, die gleichermaßen breit

angelegt sind und auf viele Zielgruppen und Entwicklungsziele abstellen, fällt daher in der Praxis oft schwer. Beim oben skizzierten Thüringer Programm sind die teilweisen Überschneidungen zur Berufseinstiegsbegleitung gemäß SGB III und zu den Kompetenzagenturen des Bundes, die ebenfalls Beratungsmöglichkeiten für förderbedürftige Jugendliche bieten, jedenfalls offenkundig.

3.3 Kommunale Ebene

Während man sich über die Maßnahmen und Programme auf Bundes- und Länderebene immerhin noch einen gewissen Überblick verschaffen kann, ist dies bei den daneben auf der kommunalen Ebene organisierten Programmen zur Verbesserung der beruflichen Eingliederung Jugendlicher praktisch unmöglich. Jedenfalls liegt bislang keine auch nur annähernd vollständige Übersicht der Maßnahmen vor, die lokal von Schulen, Einrichtungen der kommunalen Jugendhilfe, Wohlfahrtsverbänden, Vereinen, Stiftungen, Bürgerinitiativen, Berufsgenossenschaften, Arbeitgeberverbänden, Kammern, Gewerkschaften, Reha-Trägern und -verbänden, Berufsförderungswerken, Berufsbildungswerke, Kirchengemeinden etc. zur berufsorientierten und berufsorientierenden Förderung von Schülerinnen und Schüler angestoßen werden.

Man kann aber davon ausgehen, dass die meisten der so organisierten Programme in dem Sinne zusätzlich sind, dass sie weder im Rahmen des Regelinstrumentariums noch im Rahmen großer Bundes- und Landesprogramme umgesetzt und finanziert werden. Eine vom Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) im Jahr 2010 durchgeführte breit angelegte Online-Umfrage, die sich an das gesamte Spektrum kommunaler Akteure wandte, konnte weit über 500 Maßnahmen und Programme zur beruflichen Integration von Jugendlichen finden, die auf kommunaler Ebene umgesetzt und finanziert werden. Der Handlungsansatz der gefundenen kommunalen Initiativen konzentriert sich dabei zu einem großen Teil auf Beratung bzw. Qualifizierung, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern in den allgemeinbildenden Schulen und am Übergang Schule-Ausbildung.

Auch wenn diese Programme von der schieren Anzahl her bedeutsam erscheinen, kommen sie oft über ein Nischendasein nicht hinaus. Jedenfalls bleiben die lokalen Maßnahmen, gemessen am Budget und/oder an den Teilnehmerzahlen, zu großen Teilen ziemlich klein. Nur bei einem

Drittel der Programme steht ein Budget von über 100.000 Euro zur Verfügung. Ein Drittel der Initiativen ist mit weniger als 5.000 Euro ausgestattet, und selbst die (finanziell) bedeutsameren Programme erreichen kaum mehr als 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Trotzdem lässt sich nicht ausschließen, dass die auf der kommunalen Ebene ergriffenen Maßnahmen mit Instrumenten der Regelförderung und Programmen auf Bundes- und Landesebene interagieren oder gar konkurrieren. Einerseits betrifft dies den Weg in die Maßnahme. Wenn kein Regelanspruch besteht, werden Schülerinnen und Schüler, von denen bekannt ist, dass sie bereits von einem Instrument profitieren oder profitiert haben, von den Verantwortlichen möglicherweise bewusst oder unbewusst von anderen wirksamen oder noch wirksameren Instrumenten ausgeschlossen. Es sind aber auch „Maßnahmekarrieren“ denkbar, wenn Jugendliche, die durch die erfolgte Teilnahme an einer Maßnahme signalisieren, dass sie einer förderwürdigen Zielgruppe angehören, leichter in weitere Maßnahmen kommen.

Andererseits könnten sich die Wirkungen der verschiedenen Einzelmaßnahmen hemmen oder verstärken. Dies gilt im Übrigen nicht nur, wenn ein Jugendlicher an mehreren Maßnahmen teilnimmt und sich herausstellt, dass der Gesamteffekt auf die Zielgröße mehr – oder weniger – ist als die Summe der Einzeleffekte der einzelnen Maßnahmen. Auf der lokalen Ebene können zudem durchaus sog. Spill-over-Effekte auftreten: Wenn Jugendliche an einer Maßnahme teilnehmen, die ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz verbessert, kann es, weil die Zahl der lokal zu vergebenden Ausbildungsplätze begrenzt ist, vorkommen, dass sich die Ausbildungschancen für andere Jugendliche verschlechtern, die quasi zufällig in eine andere, zwar ebenfalls wirksame aber weniger effektive Maßnahme geraten, oder die gar nicht an einer Maßnahme teilnehmen.

4. UNERWÜNSCHTE FOLGEN

Die empirischen Kenntnisse darüber, inwiefern die eben genannten denkbaren Effekte praktisch relevant sind, sind in Deutschland nach wie vor stark lückenhaft. Insgesamt fehlt es an systematischem Wissen, welche Förderwege sich zur Verbesserung der Ausbildungsreife, und allgemeiner für reibungslosere Übergänge von den Schulen in die berufliche Bildung, besonders gut eignen, und welche eingesetzten Instrumente eher nicht

zielführend sind. Dieses Wissen wäre aber dringend erforderlich, um das Fördersystem auf diejenigen Instrumente hin auszurichten, die im Verhältnis zu den eingesetzten Mitteln den größten Beitrag leisten, die angestrebten Ziele zu erreichen.

Die Tatsache, dass die Wirkungsforschung auf dem hier betrachteten Feld bislang nahezu vollständig fehlt, ergibt sich fast zwangsläufig aus der stark zersplitterten Förderlandschaft. Dies ist die erste unerwünschte, und für eine planvoll gestaltende Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik zentrale Folge des „Förderdschungels“. ⁶ Blickt man etwas genauer hin, speist sich das so geborene Evaluationsproblem aus drei verschiedenen Quellen:

- Weil unterschiedliche regionale Ebenen zuständig sind, fehlt die zur kausalen Wirkungsmessung benötigte umfassende administrative Datenbasis. Bei den Jugendlichen erfassen die administrativen Daten der Bundesagentur für Arbeit bislang nur die Teilnahme an Maßnahmen der Regelförderung zumindest ausschnittsweise. Es fehlen jedoch systematische Aufzeichnungen, mit welchen Programmen der Bundes-, Länder- und kommunalen Ebene die Jugendlichen sonst noch in Berührung kommen.
- Es ist davon auszugehen, dass sich bei den Jugendlichen häufig mehrere, verschiedene Interventionen überlagern. Wie oben gesehen, verfolgen Bundes- und Länderprogramme nicht selten einen breit angelegten Ansatz, der verschiedene Instrumente miteinander kombiniert. Zudem können Jugendliche parallel durch verschiedene Instrumente gefördert werden. Der Beitrag, den ein bestimmter Teil der Förderung zur Zielerreichung leistet, ist so kaum zu isolieren.
- Wegen der Vielzahl der Initiativen erreicht eine einzelne Maßnahme häufig nur kleine Fallzahlen. Vielfach behalten gerade lokal erprobte Instrumente wegen limitierter finanzieller Ressourcen lediglich Pilotcharakter. Selbst wenn es gelänge, diesen Instrumenten eine positive Wirkung nachzuweisen, bliebe unklar, inwiefern die festgestellte Wirkung anhielte, wenn das Instrument flächendeckend und dauerhaft eingesetzt würde.

Angemerkt sei in diesem Zusammenhang schließlich, dass die unterschiedlichen regionalen Ebenen, die an der Durchführung und Finanzierung von Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungsreife beteiligt sind, in ganz unterschiedlichem Maß mit den Standards moderner Evaluationsforschung vertraut sind. Während sich durch das Vorbild der umfassenden Evaluation der allgemeinen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen das Verständnis für die Anforderungen einer auf die Feststellung kausaler Ursache-Wirkungs-Beziehungen angelegten Wirkungsmessung auf der Bundesebene massiv verbessert hat, fehlt es auf den anderen regionalen Ebenen vielfach noch an entsprechendem Bewusstsein. Dies erschwert Versuche einer neutralen wissenschaftlichen Bewertung der eingesetzten Maßnahmen.⁷

Man sollte die Probleme, die die zersplitterte Förderlandschaft mit sich bringt, jedoch keineswegs auf die resultierenden Schwierigkeiten mit der Wirkungskontrolle reduzieren. Denn selbst wenn genauestens bekannt wäre, welche Maßnahmen am besten wirken, bliebe die Schwierigkeit zu lösen, wie die Jugendlichen eigentlich genau in diese Maßnahmen kommen.

Da verschiedene regionale Ebenen mit unklar abgegrenzter Aufgabenverantwortung nebeneinander agieren, besteht grundsätzlich die Gefahr von Koordinationsproblemen und Interessenkollisionen. Was in der Organisation der Förderung von Jugendlichen mit dem Ziel der Aufnahme einer dualen Ausbildung fehlt, ist eine zentrale Anlaufstelle, deren Aufgabe es ist, im Bedarfsfall einen umfassenden individuellen Gesamtplan für die Förderung der Jugendlichen zu entwickeln und in geeignete Maßnahmen umzusetzen. Einzelne der vorhandenen Programme sind zwar darauf ausgerichtet, solche Anlaufstellen lokal zu schaffen, eine transparente und bundesweit einheitliche Praxis ist aber noch weit entfernt. Zudem kann ein so betriebenes Fallmanagement die gezielte Zusteuerung der Jugendlichen in die geeignetsten Maßnahmen wegen der zerfaserten Trägerlandschaft nicht garantieren.

Für die Übernahme der skizzierten Aufgabe kämen die kommunale und die Bundesebene in Frage. Für die kommunale Ebene spricht, dass die Verantwortlichen die spezifischen lokalen Problemlagen der Jugendlichen, die Trägerlandschaft und die Besonderheiten des örtlichen Ausbildungsmarkts vermutlich am besten kennen. Auch ist eine intensive Ansprache der Förderbedürftigen, vor allem in den Schulen, relativ leicht zu erreichen. Diese Nähe birgt aber auch die Gefahr von Interessenkoalitionen,

die letztlich anderen Zielen als der Arbeitsmarktintegration der Jugendlichen dienen.

Für die Bundesebene, und dies bedeutet hier konkret die Bundesagentur für Arbeit, spricht, dass das Fallmanagement und die Steuerung von aktiven arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zum Kerngeschäft gehören. Dies würde es erleichtern, sich auf die Wirksamkeit der Maßnahmen im Hinblick auf Arbeitsmarktziele zu fokussieren. Die zentrale Steuerung schafft zudem einheitliche Standards, erleichtert die Verbreitung von Erfahrungswissen und kann Skalenerträge nutzen. Weiterhin ist eine passende zentrale Dateninfrastruktur bereits vorhanden bzw. verhältnismäßig leicht zu ergänzen, um die Förderung der Jugendlichen zu steuern, zu dokumentieren und zu evaluieren.

Mit einer Stärkung der Verantwortung der Bundesagentur für Arbeit ließe sich auch das dritte zentrale Problem der derzeitigen Förderlandschaft angehen, nämlich die Zersplitterung der Finanzierung. Dieses Problem hat verschiedene Dimensionen:

- Die verbreitete Ko-Finanzierung von Programmen schwächt den Zusammenhang zwischen Aufgaben- und finanzieller Verantwortung; dies birgt die Gefahr, dass Mittel nicht mit der gebotenen Sparsamkeit verwendet werden.
- Es gibt zu häufig Doppelfinanzierungen. Wie schon der hier gegebene knappe Überblick über die Förderlandschaft gezeigt hat, existieren – teilweise auf derselben regionalen Ebene – nicht selten mehrere Programme mit praktisch gleicher Zielgruppe und gleichen Zielen nebeneinander. Dies birgt die Gefahr einer Mehrfachförderung mit abnehmender Wirksamkeit der Einzelmaßnahmen.
- Es gibt häufig Unterfinanzierung. Die Vielzahl der Programme bringt es mit sich, dass die Ressourcen, die im Durchschnitt für jedes Programm zur Verfügung stehen, klein bemessen sind. Dies birgt die Gefahr, dass eine geplante Maßnahme eigentlich positive Wirkungen nicht entfalten kann, weil sie aus Geldmangel nicht vollständig oder nicht lange genug umgesetzt werden kann. Weiterhin dürften die Teilnehmerzahlen häufig zu klein sein, um bei der Umsetzung Skaleneffekte, etwa auf der administrativen Seite, auszunutzen. Die Wirksamkeit in der Fläche kann nicht ausprobiert werden.

- Es fehlt an finanzieller Kontinuität und Planbarkeit. Auch wenn zumindest auf der Bundesebene Initiativen, die als Pilotprogramme gestartet sind, teilweise in die Regelförderung übernommen wurden, ist es häufig leichter, finanzielle Ressourcen für die Auflage einer neuen Maßnahme zu erhalten als für die Weiterführung einer Maßnahme. Dies führt, gerade auf der kommunalen Ebene, zu einer Fülle von Pilotprojekten, die es, selbst wenn sie erfolgreich sind, aufgrund fehlender Ressourcen nicht in den Dauereinsatz schaffen. Stattdessen arbeiten sich die Akteure an immer neuen Varianten von Maßnahmenkonzepten ab, um den Zugang zu finanziellen Mitteln zu behalten.

Die Bundesagentur für Arbeit verfügt dagegen über kontinuierliche und substanzielle finanzielle Mittel, um Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungsreife systematisch voranzutreiben, nämlich ihre Gelder für die Förderung aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Da die Förderung der Ausbildungsreife definitiv vorsorgende Arbeitsmarktpolitik ist, wäre der Einsatz von Ressourcen für diesen Zweck sachlich gerechtfertigt. Allerdings lassen sich die benötigten Mittel wohl kaum allein durch Umschichtungen im Haushalt der Agentur gewinnen. Jedoch könnten in den Bundes- und Länderhaushalten substanzielle Mittel frei werden, würde man von Programmen auf eine verstärkte Regelförderung als Teil des SGB III umstellen.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zwar steht eine systematische Evaluation der bestehenden Förderlandschaft zur Stärkung der Ausbildungsreife noch aus. Allein die Tatsache, dass das Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung ungebremst Zulauf erhält, spricht jedoch dafür, dass die vorhandenen Förderstrukturen wenig effizient arbeiten. Die offensichtlich geringe Wirksamkeit ist angesichts der komplexen und zersplitterten Förderlandschaft wenig überraschend. Zu viele Akteure arbeiten mit zu vielen Maßnahmen an der Zielgruppe.

Was gebraucht wird, ist zu allererst ein klarerer organisatorischer Rahmen. Da die Förderung der Ausbildungsreife vorsorgende Arbeitsmarktpolitik ist, sollte diese an die bestehenden Strukturen zur Steuerung der aktiven Arbeitsmarktpolitik anknüpfen. Dies bedeutet, der Bundesagentur für Arbeit durch einen Ausbau der Regelförderung mehr Instrumente und Kompetenzen an die Hand zu geben, und für den Bund, diese auch entsprechend finanziell zu unterfüttern.

Eine solche Strategie bedeutet teilweise sicherlich eine Zentralisierung. Diese Perspektive ist allerdings weniger bedenklich, als es, wenn man den Maßstab der Subsidiarität anlegt, vielleicht den Anschein haben mag. Offensichtlich ist, dass das individuelle Fallmanagement nur dezentral erfolgen kann, und diese Arbeit würden und könnten, wie bei den übrigen Personengruppen, die Hilfen zur Integration in den Arbeitsmarkt benötigen, die Jobcenter vor Ort erledigen. Diese sind nach den Hartz-Reformen mittlerweile in den meisten Fällen gut in die kommunalen Strukturen eingebunden, so dass die notwendige Kooperation und Koordination mit den lokalen Akteuren im Übergangsgeschehen realisierbar ist, ohne die eine wirksame Förderung der Jugendlichen nicht gelingen kann. Sollte es an dieser Stelle zu Problemen kommen, bliebe immer noch die Möglichkeit, durch gezielte Programme zur kommunalen Vernetzung, wie die derzeitige BMBF-Initiative „Regionales Übergangsmanagement“, Abhilfe zu schaffen.

Ein solch radikaler Schritt wird allerdings ohne weitere Anstöße von außen kaum zu erreichen sein. Die Neuausrichtung der aktiven Arbeitsmarktpolitik in den letzten Jahren hat gelehrt, wie wichtig empirische Evidenz zur Wirksamkeit und Effizienz der eingesetzten Maßnahmen ist, um organisatorische und inhaltliche Veränderungen zu motivieren. So wäre die Bereinigung der undurchsichtigen Förderlandschaft auf dem Feld der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen wohl kaum so rasch und konsequent möglich gewesen, wenn nicht zunächst der empirische Nachweis der Unwirksamkeit weiter Teile der eingesetzten Instrumente erbracht worden wäre.

Darum lautet eine wichtige Empfehlung, sich den Pilot- und kleinteiligen Charakter vieler Programme zur Förderung der Ausbildungsreife zunutze zu machen, um begleitende kausale Wirkungsforschung zu betreiben. Dass viele Instrumente nicht in die Fläche kommen, ist hierfür sogar von Vorteil, denn es schafft Kontrollgruppen, deren Entwicklung als Maßstab zur Messung von Programmeffekten herangezogen werden kann. Die Erfahrungen mit der Neuordnung der aktiven Arbeitsmarktpolitik zeigen aber auch, dass die Widerstände gegen eine solche effizienzorientierte Politik ganz erheblich sein können. Viele Institutionen und Akteure, die bislang mit und von der Durchführung von Maßnahmen und Projekten gut gelebt haben, werden gezwungen, ihre Strategien zu überdenken, und können teilweise sogar ihre Existenzgrundlage verlieren. Dies ist jedoch ein Preis, der mit Blick auf die berechtigten Interessen der Jugendlichen zu zahlen ist, die auf wirksame Hilfen zur

Verbesserung der Ausbildungsreife angewiesen sind, die sie derzeit aber zu oft nicht bekommen. Es wäre darum an der Zeit, die Axt an den Förderdschungel zu legen.

- 1| *Vgl. Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. BIBB-Report 11/09, Bielefeld.*
- 2| *Zur Dimension der Kompetenzen vgl. Anger, Christina / Plünnecke, Axel / Seyda, Susanne (2006): Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland. IW-Analysen Nr. 18, Köln. Zur Dimension des Schulabbruchs vgl. Hoffmann, Sarah (2010): Schulabbrecher in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten. Diskussionspapiere des Lehrstuhls für VWL, insbes. Arbeitsmarkt- und Regionalpolitik Nr. 71, Universität Erlangen-Nürnberg.*
- 3| *Vgl. Cunha, Flavio / Heckman, James J. / Lochner, Lance / Masterov, Dimitri V. (2006): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In: Hanushek, Eric A. / Welsch, Finis (Hrsg.): Handbook of the Economics of Education, Vol. 1, Amsterdam, Kapitel 12, S. 697-804.*
- 4| *Vgl. Pfeiffer, Friedhelm / Reuß, Karsten (2008), Age-Dependent Skill Formation and Returns to Education. In: Labour Economics 15, S. 631-646.*
- 5| *Eine umfassende Zusammenstellung, aus der Teile der folgenden Übersicht entnommen sind, findet sich in Bonin, Holger et al. (2010), Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III, Forschungsbericht Arbeitsmarkt 405, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bonn.*
- 6| *Eine Diskussion der bestehenden Probleme mit einer etwas weiteren Perspektive auf das Übergangssystem Schule-Ausbildung bietet die Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung an: Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung, Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 122, Bonn.*
- 7| *Kausale Wirkungsforschung sucht eine Antwort auf die Frage, wie eine vorgegebene Zielgröße bei den Teilnehmern einer Maßnahme ausgefallen wäre, wenn sie nicht an der Maßnahme teilgenommen hätten. Die Antwort ergibt sich aus der Realisation der Zielgrößen bei den Angehörigen einer Kontrollgruppe, die quasi zufällig nicht an der Maßnahme teilnimmt. Dieser Ansatz hebt sich von der Bruttobetrachtung in den vorliegenden Rechnungen, die nur nach dem Verbleib der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fragen, deutlich ab. Das Ergebnis von Verbleibsrechnungen kann erheblich verzerrt sein, wenn der Zugang in eine Maßnahme nicht zufällig ist. Einfach gesagt: Es ist kaum überraschend, dass eine Teilnahme zur Zielerreichung beiträgt, wenn die Teilnehmer so ausgewählt sind, dass sie das Ziel leichter erreichen als andere Angehörige der Zielgruppe.*

REFORMANSATZ: VOM „ÜBERGANGSSYSTEM“ ZUR BETRIEBSNAHEN INTEGRATION IN ARBEIT UND AUSBILDUNG

Stefan Sell

1. EIN PLUS AN CHANCENGERECHTIGKEIT DURCH FRÜHE UND INTENSIVE PRÄVENTION BEI RISIKOGRUPPEN

Wenn wir ehrlich sind, dann müssen wir uns eingestehen, dass wir hinsichtlich der jetzt nicht nur dringend notwendigen, sondern aufgrund der veränderten Verhältnisse durchaus auch möglichen grundsätzlichen Reformen in dem euphemistisch als „Übergangssystem“ titulierten „Parallel-Universum“ an vielgestaltigen Programmen und Maßnahmen im Graubereich des Übergangs von der Schule in den Beruf über etwas sprechen, was eindeutig den Reparaturmaßnahmen zuzuschreiben ist. Anders ausgedrückt: Wir diskutieren hier über Aktivitäten, die notwendig werden, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist. Diese einleitende Charakterisierung allen Handelns an der Schwelle von der Schule in den Beruf soll nun keinesfalls so verstanden werden, dass das letztendlich verlorene Liebesmüh sei oder man sich „nur“ auf die Interventionen im Sinne ihrer Vermeidung fokussieren sollte. Aber wichtig ist diese defensive Einordnung dennoch: Zum einen, um nicht den Blick dafür zu

verlieren, dass wir zumindest einen Teil der heute und wohl auch in den kommenden Jahren zu beklagenden Problemlagen hätten vermeiden können, wenn wir frühzeitig und intensiv in bestimmte biografische Prozesse eingegriffen hätten – zum anderen aber auch, um verständlich zu machen, dass selbst die innovativsten und konsequent an den Erkenntnissen der Praktiker in diesem Feld ausgerichteten Maßnahmen niemals einen Wirkungsgrad erreichen können, der einer eher naiven, aber vorherrschenden Erwartung der Nicht-Fachleute nahekommen kann, denn die gehen von – aus ihrer Sicht auch nachvollziehbar – sehr hohen Erfolgsquoten aus, die aber angesichts der Breite und Tiefe der Verwerfungen in den Biografien der Jugendlichen zu diesem späten Zeitpunkt schlichtweg nicht realisierbar sind.

Insofern müsste eine den heutigen Erkenntnissen aus der biografischen Forschung entsprechende kausale Therapie unbestritten nicht nur *viel früher* ansetzen (was ja teilweise in der ganzen Debatte über eine Intensivierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung immer mitgedacht wird, denn in dieser Altersphase werden maßgebliche Grundlagen für das spätere Lernverhalten gelegt oder eben nicht gelegt), sondern diese Interventionen müssten zumindest bei einem Teil der Kinder im Vergleich zu heute *erheblich intensiver* und daraus resultierend mit einem deutlich höheren Aufwand erfolgen, was dann aber schon in der allgemeinen aktuellen Diskussion gerne „vergessen“ wird. Diese Argumentation soll an zwei Beispielen illustriert werden, die aber nur stellvertretend stehen für eine umfassende Neuordnung einer auf die Annäherung an Chancengerechtigkeit abstellenden Bildungspolitik:

Neue Konzepte der Berufsorientierung in der Schule

Seit langem und auch aktuell wird intensiv über die Bedeutung und die Ausweitung der so genannten „Berufsorientierung“ diskutiert. Aber man kann es drehen und wenden wie man will: Eine ehrliche Bestandsaufnahme der Effektivität und der Effizienz der heute üblichen Maßnahmen der Berufsorientierung, auch wenn sie denn auf die 7. Klasse vorgezogen werden, muss zu dem Ergebnis einer bescheidenen Wirksamkeit kommen (was aber angesichts der tatsächlichen Entscheidungsdeterminanten bei der Berufswahl nicht wirklich überrascht). Eine der Zielvorstellung der Nachhaltigkeit und der pädagogischen Wirksamkeit folgende Ausgestaltung einer eher „lebenspraktisch“ angelegten Berufsorientierung würde bereits in der Grundschule ansetzen, indem die

Schülerinnen und Schüler den Lernort Schule verlassend beispielsweise die Berufe der eigenen Eltern gemeinsam exemplarisch erkunden am jeweiligen Arbeitsplatz und in dem über die gesamte Schulzeit hinweg unterschiedliche Berufe ad personam gespiegelt werden mit ihren Anforderungen und Erfolgserlebnissen. Lebenspraktisch angelegte Berufsorientierung in der Grundschule bedeutet auch, zur Stärkung der Selbstwirksamkeit frühzeitig und immer mitlaufend konkrete Projektthemen aus der Arbeitswelt in einen veränderten Schulunterricht einzubauen. Natürlich wird der Lerneffekt einer solchermaßen ausgestalteten Berufsorientierung weitaus größer sein, als wenn ab einer bestimmten Klasse ein fixiertes Stundenkontingent für eher irritierende Thematisierungen eingeplant und ausgewiesen wird. Einige Neuerungen der letzten Jahre, wie die Ablösung des gewöhnlichen Erkundungspraktikums in irgendeinem Betrieb für wenige Tage durch langfristig angelegte, und mit einem deutlich höheren betrieblichen Zeitanteil verbundene Koppelmodelle von Schule und betrieblicher Realitätserfahrung, greifen genau den Aspekt der Nachhaltigkeit des Lernens auf und versuchen, das auch auf die schulischen Lernphasen der Schülerinnen und Schüler zu übertragen.

Innovative und zielgruppenbezogene Angebote für Risikoschüler

Schaut man sich im Nachhinein die Biografien der im „Übergangssystem“ landenden Jugendlichen an und dabei vor allem derjenigen Jugendlichen, die auch in diesem Hilfesystem (vorerst) scheitern, dann wird man feststellen müssen, dass viele dieser „Problemfälle“ der Schule verloren gegangen sind in der Altersgruppe 12 bis 14, wo eine Abwendung von Schule aufgetreten ist. Die Pädagogen in der Schule stellen immer wieder fest, dass sie diese Kinder einfach nicht mehr erreichen mit dem „Normalmodell“ Schule, das natürlich nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden kann, nur weil bestimmte „Risikoschüler“ in eine Verweigerungshaltung gehen oder gedrängt werden. Aber zugleich liegt genau in dieser Phase der Schlüssel für eine eigentlich erforderliche Fundamentalreform, die so aussehen könnte, dass man den Kindern bzw. Jugendlichen bereits an diesem Punkt ein Angebot macht, durch eine andere Formatierung ihrer Lernzeit vielleicht doch wieder einen Zugang zum System zu finden. Konkret wäre ein geeignetes Konzept für die schwierigen Fälle eine bereits zu diesem Zeitpunkt vorgenommene schrittweise Einbindung in moderne Konzepte sog. Produktionsschulen mit ihrer spezifischen Verbindung von praktischem Arbeiten und Lernen. Entscheidend für die Sinnhaftigkeit dieses Ansatzes ist die Tatsache, dass gerade über die prakti-

sche Arbeit den oftmals unruhigen und des einseitig kognitiv ausgerichteten Lernsettings überdrüssigen Kindern und Jugendlichen eine Alternative geboten wird, die bei diesen auch wieder (oder zuweilen dann erst zum ersten Mal) zu Erfahrungen der positiven Selbstwirksamkeit führen könnte. Um nicht missverstanden zu werden: Der Verfasser plädiert keinesfalls für die Einführung einer neuen Schulform, sondern für die flächendeckende Integration der Ansätze der sog. Produktionsschule in die bestehenden Schulformen oder zumindest für eine verbindliche Anbindung an die Schulen, die das (aus welchen Gründen auch immer) nicht selbst implementieren können. Der pädagogische Punkt an diesem Vorschlag: Hier wird der positive Aspekt des Lernens über und durch praktische Arbeit bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt aufgegriffen und bewusst eingesetzt für einen ganz bestimmten Teil der Schüler.

Praxisbeispiel: Jugendbildung Hamburg gGmbH

Generell wäre die intensivere und flächendeckende Nutzung von Konzepten der sog. Produktionsschule bereits in der eigentlichen Formatierungsphase der späteren Übergangsprobleme eine konsequente Weiterentwicklung der heute leider nur punktuell und dann zumeist als „letzte Auffangstation“, also gleichsam als „unterstes Netz“ im „Übergangssystem“ ausgestalteten sog. Produktionsschulen, die trotz dieser schlechten Startposition und der fokussierten Arbeit mit den schwierigsten Fällen erstaunliche Erfolge aufweisen können. Nehmen wir als ein Beispiel aus den vorliegenden Modellen die Arbeit der Jugendbildung Hamburg gGmbH. Systematisch gesehen handelt es sich um einen der vielen Akteure im Feld der Jugendberufshilfe. Die Jugendbildung Hamburg¹ bietet in 23 Berufen sog. Produktionsschulen mit 1.200 Plätzen an. Sie fungieren konzeptionell als Sprungbrett in den Betrieb. Das Ziel ist, die Jugendlichen nach einem Lehrjahr in der sog. Produktionsschule in Betrieben unterzubringen. Die Vermittlungsquote liegt bei insgesamt über 60 Prozent und in einzelnen Berufsfeldern im Gastgewerbe, bei Köchen oder in der Schneiderei werden bis zu 100 Prozent erreicht. Man muss diese Quoten sehen und bewerten vor dem Hintergrund der realen Jugendlichen, die hier betreut und begleitet werden. Viele haben erhebliche Verhaltensprobleme, Suchterfahrungen sind an der Tagesordnung, und ein weiterer Befund mag einen Eindruck vermitteln, mit welchen Problemlagen es die Ausbilder in ihrer Praxis zu tun haben: Rund zehn Prozent der 1.200 Jugendlichen, die von der Jugendbildung

betreut werden, sind wohnungslos. Viele der Jugendlichen sind bereits dermaßen verschuldet, dass sie mit den 316 Euro im ersten Ausbildungsjahr nicht auskommen. Trotz dieser hier nur rudimentär skizzierten schwierigen Rahmenbedingungen erreichen die Jugendbildung Hamburg – und auch andere vergleichbare Träger – die genannten erstaunlich hohen Erfolgsquoten bei der Überleitung in eine „normale“ betriebliche Ausbildung. Zentrale Bestimmungsfaktoren dieser Erfolge sind neben einer konsequenten Ausrichtung der Tätigkeiten auf den „ersten Arbeitsmarkt“ die Anbindung an das formale Berufsausbildungssystem, in dem das erste Ausbildungsjahr in der sog. Produktionsschule absolviert werden kann. Diese konsequente Ausrichtung auf einen formalen Berufsabschluss ist deshalb so wichtig, weil es hier viele Jugendliche ohne einen Schulabschluss gibt, von denen wir wissen, dass sie die Hauptproblemgruppe hinsichtlich eines sich verfestigenden Nicht-Übergangs in das normale Arbeitsmarktsystem darstellen. Wenn es aber über solche innovativen und zielgruppenbezogenen Ansätze gelingt, diese Jugendlichen ausbildungsfähig zu machen und sie dann in eine normale betriebliche Ausbildung zu „bugsieren“, dann öffnen sich ganz andere und neue Perspektiven: Wenn sie die Ausbildung durchhalten, steht am Ende der Ausbildungsabschluss, der Gesellenbrief, und der zählt fortan mehr als jeder Schulabschluss.

Das gegenwärtige Problem besteht darin, dass diese Einrichtungen erst am Ende einer langen Biografie des Versagens in den herkömmlichen Institutionen zum Einsatz kommen können und dass ihre eigene Existenz finanziell und personell überaus fragil ist, was keine gute Voraussetzung für auf Dauer anzulegende (sozial)pädagogische Prozesse darstellt. Insofern sollte eine Reformlinie darin bestehen, die nachweislich erfolgreichen Bestandteile dieser Modelle früher zur Wirkung kommen zu lassen, in dem sie in das etablierte Schulsystem inkludiert werden. Zum anderen sollte für das auch weiterhin bestehende, allerdings zu verändernde „Übergangssystem“ die Konzeption sog. Produktionsschulen als ein wesentlicher Baustein übernommen werden.

Phase des „ambivalenten Übergangs“

Zurück also zu den Tiefen und Untiefen des mehr als reformbedürftigen „Übergangssystems“, das ja da ist und das – allen Verschiebungen auf der Angebotsseite zum Trotz – auch in den kommenden Jahren weiter existieren wird, weil man sich um einen nicht geringen Teil der Jugend-

lichen besonders kümmern muss, die (aus den unterschiedlichsten Gründen) keinen oder nur sehr verzögert einen Zugang zum „normalen Ausbildungssystem“ finden werden. Für sie führt dieser Weg nicht selten in die dauerhafte Abschlusslosigkeit, in der sie sich dann mehr schlecht als recht einrichten.

Dass wir uns in einer Phase des ambivalenten Übergangs befinden, kann man daran ermessen, dass nicht nur die Klagen über „zu wenige“ oder „gar keine“ Ausbildungsstellenbewerber und/oder deren mangelhafte „Ausbildungsreife“ zunehmen. Gleichzeitig sind wir weiterhin mit einem starken Zustrom in die Ersatzmaßnahmen und Warteschleifen des sog. „Übergangssystems“ konfrontiert: Im Jahr 2010 sind über 320.000 Jugendliche in dieses „Parallel-Universum“ eingetreten. Insofern werden wir in den vor uns liegenden Jahren konfrontiert werden mit der nur scheinbaren Widersprüchlichkeit eines grundsätzlich demografisch bedingten Rückgangs der zur Verfügung stehenden jungen Menschen und daraus resultierend mit einem (allerdings regional und vor allem berufsbezogen sehr unterschiedlich ausfallendem) Mangel an Auszubildenden *und* parallel einer fortbestehenden Exklusion eines Teils der jungen Menschen (sowie der „Altbewerber“ aus den jeweils vorangegangenen Jahren) aus der „normalen“ Ausbildungswelt.

2. NEUZUSCHNITT DER ÜBERGANGSZONE – FENSTER DER MÖGLICHKEITEN JETZT NUTZEN

Aber grundsätzlich gilt eben auch in dieser – für den „Ausbildungsmarkt“ neuen – Konfiguration einer sukzessiven Verschiebung von der Unternehmens- hin zur Bewerberseite: Noch nie waren die Chancen so gut, auch die „schwächeren“ Jugendlichen, die bislang keinen Zugang haben finden können, (schneller) mitzunehmen und zu integrieren in die Normalität einer „richtigen“ Ausbildung (oder einer „richtigen“ Arbeit). Man sollte sich an dieser Stelle allerdings auch bewusst machen, dass das damit verbundene „historische Fenster der Möglichkeiten“ hinsichtlich einer deutlich verbesserten Integration auch der „schwächeren Jugendlichen“ nur für eine begrenzte Zeit geöffnet sein wird. Bei einer nicht optimalen Reaktion auf die veränderten Marktverhältnisse im Sinne einer verbesserten Integration auch derjenigen, die bislang exkludiert wurden, wird das gesamte System mit Ausweich- und Anpassungsreaktionen antworten (z. B. dem Verzicht auf Ausbildung oder der Substitution der fehlenden/nicht passenden Bewerber über Zuwanderung). Im Ergebnis bleiben

dann bei einer prinzipiell verbesserten Marktlage für die Jugendlichen trotzdem viele weiter auf der Strecke. Kaum überraschend ist hier die Analogie zu den Prozessen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, auch dort können wir derzeit die hier angedeutete Polarisierung im Sinne einer Gleichzeitigkeit von „Mangel“ an Arbeitskräften und fortbestehendem „Überangebot“ an Arbeitssuchenden beobachten. Denn im Kernbereich der verfestigten Arbeitslosigkeit, also bei den Langzeitarbeitslosen im SGB II-System, ist der Rückgang der erwerbsfähigen Hilfeempfängerzahlen nur sehr gering, während die Zahl der Arbeitslosen im SGB III-Bereich in zweistelligen Prozentbereichen abnimmt.

Vor diesem Hintergrund – angereichert um die vielstimmige und richtige Kritik am „Maßnahmenschwung“ des bestehenden „Übergangssystems“ – muss jetzt ein fundamentaler Neuzuschnitt der „Übergangszone“ von der Schule in den Beruf erfolgen, damit wir zum einen die seit langem bekannten und kritisierten Mängel des Ist-Zustandes beseitigen. Zum anderen müssen wir aber jetzt die angedeuteten Chancen der veränderten Rahmenbedingungen nutzen und diese zugunsten der Jugendlichen wie auch der Wirtschaft vom Potenzial zur Realität werden lassen. Ein dem Verfasser besonders wichtiges „Nebenziel“ ist dabei die Stabilisierung des dualen Systems der Berufsausbildung, denn hier befinden sich zahlreiche Tätigkeitsfelder, die eine berufliche Perspektive eröffnen können für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, um die es hier geht.

Hierfür sollte man in einem ersten Schritt einige gleichsam strategische „Schneisen“ in den Wald schlagen, die den Trassenverlauf eines neuen, eines „echten“ Systems abzubilden in der Lage sein sollten (eine besondere Ironie der Begrifflichkeit „Übergangssystem“ ist ja darin zu sehen, dass es sich gerade um ein stellenweise chaotisches Nicht-System handelt).

Strategische Grundlinien

Hinsichtlich der Philosophie einer neu gestalteten „Übergangszone“ wären die folgenden strategischen Anker besonders herauszustellen:

- Der Ansatz einer so weit wie möglich reichenden „Verbetrieblichung“ der „Übergangszone“,
- damit verbunden und darüber hinausreichend die konsequente Ausrichtung an den Realitäten des Arbeitsmarktes, vor allem die einer direkten Integration in eine duale Ausbildung vorzuschaltenden Maßnahmen in Form eines „Lernens in und durch echte Arbeit“,
- eine konsequente Abschlussorientierung der Förderung bei den Jugendlichen, die vorerst keinen Zugang gefunden haben zum Normalmodell einer dualen Berufsausbildung,
- eine Intensivierung und vor allem die flächendeckende Sicherstellung einer kontinuierlichen individuellen Begleitung und Betreuung der Jugendlichen mit den größten Integrationsproblemen in Verbindung mit einer nachhaltigen Stabilisierung und Aufwertung der Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, die mit diesen Jugendlichen arbeiten sowie
- eine praktische Lösung der allseits geforderten Koordination und Steuerung der „Übergangszone“, bei der sich die vielgestaltige Akteurslandschaft einzubetten hat in ein konsistentes Gesamtsystem mit einer transparenten Steuerung, letztendlich also die Beantwortung der Frage, wer denn am Ende „den Hut aufhat“ .

3. FÜR EINE WEITGEHENDE „VERBETRIEBLICHUNG“ DER „ÜBERGANGSZONE“ UND DER KONSEQUENTEN AUSRICHTUNG DES „LERNENS IN UND DURCH ECHTE ARBEIT“

Ausgangspunkt dieses zentralen Ansatzes ist die Erkenntnis, dass das betriebliche Setting gerade für die „leistungsschwächeren“ Jugendlichen – bei denen sich die „Leistungsschwäche“ neben allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften primär auf Probleme mit einem kognitiv ausgerichteten Lernen bezieht – der am besten geeignete Ort für ein „Lernen in und durch Arbeit“ ist. Dies vor allem deshalb, weil hier eine wichtige Dreifachfunktion erfüllt werden kann:

- Zum einen das Arbeiten inmitten des regulären Arbeitsmarktes, also mit realen Aufträgen und den normalen Anforderungen des ersten Arbeitsmarktes.
- Zum anderen, weil gerade im betrieblichen Setting auch die notwendigen erzieherischen Teilaufgaben durch die Einbettung in die zumeist kleinbetrieblichen Strukturen authentischer und mit einem höheren Wirkungsgrad geleistet werden können.
- Dann gelingt auch an der Schwelle von der betrieblichen Ausbildung in den allgemeinen Arbeitsmarkt der Wechsel besser, wenn eine Übernahme nicht möglich ist, denn diese Kandidaten haben eine Präferenz bei den Arbeitgebern.

Nun stellt sich in der „Übergangszone“ das Problem und die zu lösende Aufgabe, dass die hier relevanten Jugendlichen gerade keinen Zugang gefunden haben zu einer „normalen“ dualen Berufsausbildung und man sie deshalb in Übergangslösungen „parkt“ bzw. fit machen will für den Sprung in den regulären Ausbildungsmarkt. Eine reformorientierte Ausgestaltung der „Übergangszone“ müsste vor diesem Hintergrund zwei Stoßrichtungen aufweisen:

Assistierte Ausbildung

Vor dem Hintergrund der in Teilbereichen der Wirtschaft (und gerade bei den hier besonders interessierenden eher praktisch ausgerichteten Berufen) bereits vorhandenen und angesichts der demografischen Entwicklung sukzessive zunehmenden Problematik eines Mangels an Ausbildungsplatzsuchenden muss man die damit verbundenen Chancen jetzt nutzen. Es ist die Chance einer grundsätzlich möglichen Öffnung der Betriebe nun auch für Bewerber/-innen, die in der Vergangenheit nie eine Chance bekommen hätten. Wir müssen jetzt versuchen, so viele dieser Jugendlichen wie nur möglich in die Normalität einer dualen Berufsausbildung hineinzubekommen. Aufgrund der ja nicht gleichzeitig sich auflösenden Probleme der Jugendlichen, die oftmals im Bereich der wahrgenommenen Persönlichkeitseigenschaften liegen, muss den Betrieben ihre nicht unberechtigte Angst genommen werden, dass sie sich nur Probleme in ihrem Unternehmen einhandeln, wenn sie diesen Jugendlichen eine Chance geben. Hier muss es in Zukunft eine verbindliche und nachhaltig ausgestaltete Infrastruktur im Sinne einer Assisierten Ausbildung geben. Das bedeutet die Zusicherung und Gewähr-

leistung, dass diese Jugendlichen (und ihre Ausbildungsbetriebe) auch während der Ausbildung begleitet und betreut werden von professionellen Fachkräften. Sie sind zur Stelle, wenn es größere Probleme gibt, die überwunden werden müssen, um eine erfolgreiche Ausbildung zu gewährleisten. Und diese Phasen wird es bei den hier interessierenden Jugendlichen geben, so dass man verlässliche Hilfestrukturen implementieren muss, die aber nicht etwa – wie heute schon an einigen Orten geschehen – auf der Basis von Modellprojekten realisiert werden dürfen. Das muss im Rahmen einer Regelförderung geschehen.

Professionelle Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen als Personaldienstleister für die Wirtschaft

Es bleiben allerdings die Jugendlichen, die auch weiterhin zumindest in einer gewissen Übergangszeit keinen Zugang finden (können) zu einem betrieblichen Ausbildungsangebot. Hier sollte man aber die anzustrebenden Umweltbedingungen einer „normalen“ betrieblichen Ausbildung soweit wie möglich abbilden. Diese Jugendlichen dürfen bis auf wenige Ausnahmen auf keinen Fall in primär schulisch ausgerichtete Übergangsmaßnahmen „gesteckt werden“ (man beachte an dieser Stelle, dass es sich dabei um Lernumgebungen handelt, in denen diese Schüler/-innen ja gerade erst massive Scheiternserfahrungen gemacht haben). Wir brauchen für einen Großteil dieser jungen Menschen professionelle Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen, die sie aufnehmen, bei denen eine reguläre, also anrechenbare Berufsausbildung begonnen werden kann und die am ersten Arbeitsmarkt in Kooperation mit den dort agierenden Unternehmen tätig sind. Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen akquirieren für die Wirtschaft echte Aufträge, wickeln diese ab und verfügen über ein eigenes fachlich ausgebildetes Ausbildungspersonal. Die professionellen Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen erhalten einen entsprechenden finanziellen Anreiz, ihre Schützlinge so schnell wie möglich in eine betriebliche Ausbildung zu vermitteln. Es lohnt sich also für sie, die „guten“ Jugendlichen auch schnell wieder abzugeben. Wichtig hierbei ist eine sehr enge Verzahnung mit den Betrieben in einem dichten Netzwerk.

Vor allem die zweite Komponente des Ansatzes einer konsequenten „Verbetrieblichung“ hat zur Voraussetzung, dass man vor Ort zurückgreifen kann auf hoch professionelle Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen, die aber selbst auch eine gewisse Stabilität benötigen,

um die komplexe Aufgabe einer möglichst betriebsnahen Organisation der „Übergangszone“ bewältigen zu können. Wenn man dies – auch förderrechtlich, also finanzierungsseitig – sicherstellt, kann man eine durchgängige Abschlussorientierung der Förderung in der „Übergangszone“ in die Wirklichkeit transportieren. Möglichst alle Bausteine der Förderung sollten anrechenbar sein für einen formalen Berufsabschluss, was aber bedeutet, dass die Maßnahmen curricular eng abgestimmt sein müssen mit den Anforderungen der Berufsausbildungswelt.

Um es deutlich zu sagen: Eine für den einen oder anderen Jugendlichen notwendig werdende überbetriebliche Ausbildung darf nach allen Erfahrungen, die wir in der Vergangenheit mit diesem Ansatz gemacht haben, auf keinen Fall in „geschlossenen Einrichtungen“ stattfinden, die dann entweder mit einem sehr hohen Aufwand die Rückbindung an Betriebe anstreben müssen oder sich gleich auf die vollständige Abwicklung der Ausbildung einstellen. Vielmehr sollten die überbetrieblichen Ausbildungsphasen eher im Sinne der ja seit langem bekannten „außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen“ organisiert werden, in denen bestimmte Ausbildungsinhalte vermittelt werden, die über die einzelbetriebliche Kompetenz hinausreichen. Warum sollte das im überbetrieblichen Raum nicht auch gelingen können? Die professionellen Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen fungieren in diesem Modell dann als „Personaldienstleister“ für die Wirtschaft, von der sie auch mit Unteraufträgen versorgt werden, die sie für das lebensnahe Lernen an und in echter Arbeit benötigen. Substanziell ist bei diesem Vorschlag die Vorstellung, dass sich die Unternehmen in einer Region zusammenschließen und die Ausbildungs- und Qualifizierungsfirmen mit einem Teil der Integration in Ausbildung und Arbeit beauftragen. Dies hätte übrigens auch den Vorteil, dass wesentlich zielgenauer gesteuert werden kann bei der Frage, welche Ausbildungen eigentlich benötigt werden.

Praxisbeispiel: Jobcenter „Junges Mannheim“

Dieses Szenario ist nun – das sei besonders herausgestellt – keine akademische Vision, sondern an vielen Stellen in unserem Land zumindest partiell schon seit langem eine Realität. Nehmen wir als Beispiel Mannheim,² zum einen, weil es dem dortigen Jobcenter gelungen ist, innerhalb von fünf Jahren die Zahl der langzeitarbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahre in der 300.000-Einwohner-Stadt von 1.200 auf nur noch 54 zu reduzieren (was eine Quote von 0,3 Prozent bedeutet, die in anderen

Kommunen schon mal über 10 Prozent beträgt). Das Jobcenter „Junges Mannheim“ hat viele der auch hier vertretenen Ansätze schon lange aufgegriffen, so die Erkenntnis, dass es sinnlos ist, wenn junge Leute ausgerechnet in Klassenzimmern nachholen sollen, woran sie schon in ihrer Schulzeit gescheitert sind. Und dass es nicht zielführend ist, „in Fortbildungskursen Vogelhäuschen zu schreinern oder Mauern hochzuziehen, die kurz vor Feierabend wieder eingerissen werden.“ Eine Erfolgskomponente der Mannheimer ist sicher in der Zusammenarbeit mit professionellen Ausbildungs- bzw. Integrationsunternehmen vor Ort zu finden. Hierzu der folgende illustrative Passus aus dem *brand eins*-Artikel von Bognanni und Pennekamp: „Wer etwa gern Lagerist werden will, landet in Mannheim nicht auf der Schulbank, sondern in einer großen Industriehalle am Stadtrand. Äußerlich unterscheidet sich die gemeinnützige Ad Laborem GmbH nicht von anderen Lager- und Logistikbetrieben. Mitarbeiter verpacken Auspuffrohre, Kühlerwannen und andere Autoersatzteile in maßgeschneiderte Pappkartons; mit Paletten beladene Gabelstapler steuern durch die engen Gänge zwischen Regalwänden, und an einer Werkbank zählen Männer und Frauen konzentriert Schrauben und Muttern ab, die sie in durchsichtige Plastikbeutel verpacken. Ein Vorarbeiter durchstreift die Halle und hakt auf einer Liste ab, was schon erledigt ist. Ad Laborem ist eigentlich ein gewöhnlicher Betrieb, der einem großen Autokonzern zuarbeitet – wäre da nicht das gläserne Büro am Rande der Halle. ‚Sozialdienst‘ steht über der Tür. Im Inneren sitzt Guido Leckenbusch, einer von drei Pädagogen, die das Unternehmen beschäftigt. Der kräftige Mann erklärt, dass in dem Integrationsbetrieb unbefristet angestellte Lageristen Seite an Seite mit jungen Arbeitslosen arbeiten. Die Jobsuchenden sollen sich an feste Arbeitsabläufe gewöhnen. Jeden Tag von 7.30 bis 16 Uhr müssen sie mit anpacken. ‚Viele Jugendliche‘, sagt Leckenbusch, ‚müssen erst mal ganz grundlegende Dinge lernen‘: pünktlich sein, Konflikte lösen, im Team arbeiten. Bei der Arbeit und bei Gesprächen mit den Pädagogen kommt zutage, was die Jugendlichen daran hindert, ein geregeltes Arbeitsleben zu führen. ‚Alkoholprobleme, Faulheit, Missbrauchserfahrungen‘, zählt Leckenbusch auf. Daran arbeiten die Pädagogen mit den Jugendlichen. Jede Woche schicken sie einen Bericht an das Jobcenter. Wenn Pädagogen und Fallmanager überzeugt sind, dass sich die Jugendlichen gefangen haben, reif für die Arbeitswelt sind, schicken sie ihre Klienten in ein Praktikum. Häufig ist das die Brücke zu einem Ausbildungsplatz.“

Voraussetzung für diese Arbeit ist die Zusammenarbeit mit einem Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen, das nicht nur in der Lage sein muss, auf die überaus heterogenen Problemlagen der Jugendlichen, die in der Regel einer gelingenden Integration in das Ausbildungssystem entgegenstehen, adäquat, also professionell zu reagieren. Auch muss das Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen so fest in der „normalen“ Wirtschafts- und Arbeitswelt verankert sein, dass es darüber überhaupt die Möglichkeit einer Vermittlung in normale betriebliche Ausbildungsplätze bekommt. Beides ist im beschriebenen Mannheimer Fallbeispiel gleichsam lehrbuchhaft gelungen – aber auch hier und in den vielen anderen beispielhaften Projekten in diese Richtung, die es teilweise schon seit Jahren gibt, zeigen sich übrigens die gleichen Strukturprobleme hinsichtlich Finanzierung und Existenzsicherung wie sie schon für die Modelle der sog. Produktionsschulen skizziert worden sind.

Aber noch einmal zurück zum Mannheimer Beispiel, zeigt sich doch hier viel von der Logik, die dem hier vertretenen Reformansatz eines Wandels vom bestehenden „Übergangssystem“ zur betriebsnahen Integration in Arbeit und Ausbildung zugrunde liegt: „Die enge Zusammenarbeit mit sog. Beschäftigungsträgern, diese Mischung aus Arbeitsalltag und Sozialtherapie, ist das Herz des ‚Systems Mannheim‘. (Das) Jobcenter kooperiert mit acht Betrieben. Die Jugendlichen können zwischen vierzig Berufsfeldern wählen, auf welchen sie sich erproben wollen. Die Stärke des Modells liegt darin, dass Jugendliche wie in der realen Arbeitswelt jobben – dabei aber ständig betreut werden. Experten loben diese ‚Verbetrieblichung‘ der Vermittlung“, schreiben Bognanni und Pennekamp in ihrem Bericht über die Mannheimer Erfahrungen.

Auch in der aktuellen Debatte über die notwendigen Veränderungen des „Übergangssystems“ werden die hier vorgestellten Überlegungen aufgegriffen und mit weiteren Aspekten angereichert. So plädiert das Vorstandsmitglied der Bundesagentur für Arbeit, Heinrich Alt, für neue Schwerpunkte in der finanziellen Förderung. Diese sollte zukünftig stärker auf die Ausbildungsbegleitung für schwierige Jugendliche statt auf „Berufsvorbereitung“ ausgerichtet werden.³ Dafür kann sich Alt auch „Umschichtungen“ bei den Arbeitsagenturen und Jobcentern vorstellen, um das zu finanzieren. Allerdings – finanzieren von Maßnahmen ist das eine, das erforderliche Personal für eine viele Arbeitgeber entlastende Ausbildungsbegleitung zu rekrutieren und in diesem Feld zu halten, das andere.

Diese wenigen Hinweise auf die anzustrebende Professionalität der „Übergangszone“ verweisen deutlich darauf, dass neben der grundlegenden Reform des Maßnahmenerschließungswegs auch eine parallele Reform der Arbeitsbedingungen des Personals in diesem Bereich vorgenommen werden muss, denn Qualität hat ihren Preis.

4. PROFESSIONALISIERUNG DER ARBEITSBEDINGUNGEN DES PERSONALS

Flächendeckende Sicherstellung sozialpädagogischer „Kerndienstleistung“

Die Intensivierung und flächendeckende Sicherstellung einer kontinuierlichen Begleitung und Betreuung der Jugendlichen mit den größten Integrationsproblemen in Verbindung mit einer nachhaltigen Stabilisierung und Aufwertung der Arbeitsbedingungen für die Fachkräfte, die das leisten (sollen) ist eine wesentliche Bedingung für den Erfolg der gerade skizzierten Ansätze. In vielen Analysen, die sich mit dem „Übergangssystem“ beschäftigen, wird immer wieder deutlich kritisiert, dass wir hier mit einer nicht mehr überschaubaren Zahl an Initiativen, Modellen, Förderlinien, Programmen und Projekten konfrontiert sind, die auch noch zumeist befristet angelegt sind. Das führt zu Ineffizienzen und auch Ineffektivitäten. Was aber viel zu selten thematisiert wird sind die teilweise haarsträubenden Arbeitsbedingungen, unter denen die Fachkräfte, die sich um die Jugendlichen kümmern sollen, ihre wichtige Tätigkeit absolvieren müssen. Hier dominieren befristete Verträge und eine sehr niedrige Bezahlung mit den notwendigen Folgen einer hohen Fluktuation sowie der Unmöglichkeit, langfristige und sichere Bindungen aufbauen zu können, die aber für die hier interessierenden pädagogischen Prozesse essentiell sind. Spricht man mit den Praktikern in diesem Bereich, dann wird man immer wieder bei der Suche nach den wirkkräftigen Erfolgsfaktoren für gelingende Integrationsprozesse mit der zentralen Bedeutung einer intensiven individuellen Begleitung und Betreuung der „schwierigen“ Jugendlichen, und dies dann über einen längeren Zeitraum hinweg, konfrontiert.

Hier ist die eigentliche sozialpädagogische „Kerndienstleistung“ angesiedelt, die wir auch bei veränderten Marktverhältnissen anbieten und mit der nötigen Qualität versehen müssen. Dies ist umso wichtiger vor dem Hintergrund des Zusammenspiels aus gestiegenen Anforderungen

seitens der Betriebe und den bei nicht wenigen Jugendlichen durchaus vorhandenen (und insgesamt zunehmenden) Problemen vor allem im Verhaltensbereich und bei basalen Schlüsselqualifikationen. In diesem Bereich sollte ein zentrales Reformmoment sein, dass diese wichtige Kerndienstleistung verlässlich und als Regelleistung ausgestaltet angeboten werden kann, damit man die bereits angesprochenen Schwellenängste bei vielen Unternehmen reduzieren oder beseitigen kann.

Stabile Rahmenbedingungen

Die Realität in diesem Bereich ist leider derzeit eine andere. Nehmen wir aus dem Universum der vielen gut gemeinten, aber zersplitterten Förderlandschaft den hervorragenden Ansatz der „Kompetenzagenturen“. Die Grundzüge des Programms entstanden in der Modellphase von 2002 bis 2006. Ende 2006 wurde das Programm durch das BMFSFJ ausgeweitet. In der ersten Auswahlrunde waren zunächst 144 Kompetenzagenturen, in der zweiten Auswahlrunde im Juli 2007 wurde die Anzahl auf bundesweit 200 Standorte erhöht. Das ESF-Programm Kompetenzagenturen wird in der neuen ESF-Periode 2007-2013 als Teil der Initiative JUGEND STÄRKEN des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fortgesetzt. Bei diesem Programm geht es darum, dass die Jugendlichen – passgenau an ihren individuellen Voraussetzungen, Lebenslagen und Orientierungen ansetzend – durch das Übergangssystem „gelotst“ werden, wobei sich die Lotsen dabei aller verfügbaren Übergangshilfen bedienen (sollen). Man hat in diesem Programm also keine neuen Instrumente erfunden, sondern auf die Methodik des „Case Managements“ im Sinne der Lotsenfunktion durch das undurchsichtige „System“ an Maßnahmen und Möglichkeiten gesetzt. Die bislang vorliegenden Evaluierungsbefunde sind durchgängig positiv, aber in praxi entsteht innerhalb des Systems durch die Befristungen und die andauernde Unsicherheit, ob der Ansatz weiterverfolgt werden kann, eine permanente Instabilität. Zudem ist es derzeit nicht möglich, dass beispielsweise die Grundsicherungsstellen vor Ort sagen, wir finanzieren diese wichtige, und unterm Strich mittel- und langfristig erhebliche Mittel einsparende Dienstleistung, über das Eingliederungsbudget.

Qualitätsstandards sichern

Die Frage der Professionalität des Personals in diesem Bereich – und zwar nicht nur bei den Bildungs- und Beschäftigungsträgern, die Maßnahmen anbieten und durchführen, sondern auch und vor allem auf Seiten der den Jugendlichen und jungen Menschen gleichsam als „Staatsmacht“ entgegentretenden Mitarbeiter in den Jobcentern und Arbeitsagenturen – ist von entscheidender, leider aber in den dominierenden „strukturverliebten“ Debatten völlig unterbelichteter Bedeutung. Auch hier sei auf eine Passage aus dem bereits zitierten Artikel von Bognanni und Pennekamp verwiesen: „(Das Jobcenter) besteht aus den Fallmanagern, zu denen die Jugendlichen kommen, bevor sie an die Beschäftigungsträger weitervermittelt werden. Ihre Aufgabe reicht weit über die eines Jobvermittlers hinaus. Sie verlangt auch die Kompetenz und Sensibilität guter Lehrer. Die Fallmanager müssen frühzeitig erkennen, was den Jugendlichen im Weg steht und wo ihre Potenziale stecken. Sie müssen entscheiden, wann Druck nötig und wann Freiraum möglich ist. Sie müssen erkennen, wann sie veralbert werden sollen und wann ein Teenager an seine Grenzen stößt.“⁴

Die Anforderungen an die Fallmanager und das Beispiel Kompetenzagenturen sowie die vielen Schnittstellen bzw. Blockaden zwischen den vielen Akteuren, die in diesem großen Bereich mit eigenen Programmen, Initiativen und Maßnahmen agieren, verweisen abschließend auf eine immer wieder angesprochene Aufgabe, hinsichtlich deren Lösung aber außer einem abstrakten Aufruf zu mehr Kooperation, Koordination und einheitlicher Steuerung nur wenig zu finden ist in den bislang vorliegenden Reformvorschlägen.

5. STEUERUNG DER ÜBERGANGSZONE – KONZERTIERTE AKTION DER VIELEN EINZELAKTEURE

Ein konsistentes Gesamtsystem mit einer transparenten Steuerung – oder: Wer soll (wie) den Hut aufhaben?

Zur Illustration des Problems hier nur ein Beispiel aus dem Versuch einer Annäherung an die Vielgestaltigkeit des „Übergangssystems“: Schaut man stellvertretend für viele Analysen in das umfassende Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung,⁵ dann ergibt sich das folgende

Bild: Die Studie ermittelte 193 Programme, 21 davon auf Bundes- und 172 auf Länderebene! Allein in NRW gab es mit 20 und in Hessen mit 19 Programmen fast genauso viele Programme wie auf der Bundesebene. Und das ist keine vollständige Erhebung der Förderlandschaft, sondern lediglich der Ausschnitt der Programmförderung.

Man muss zur Kenntnis nehmen, dass in der „Übergangszone“ viele Akteure mit ihren jeweils eigenen Interessen Aktivitäten entfalten und darunter nicht selten auch solche, die sich abgrenzen sollen zu anderen Angeboten. Da gibt es die Agenturen für Arbeit, die Jobcenter, die Jugendämter und die Anbieter von Maßnahmen der Jugendberufshilfe, die relevanten Regelsysteme SGB III, II und VIII, die Kommunen und die Bundesländer, die Berufs- und Fachschulen usw.

Notwendig ist aber eine möglichst konzertierte Aktion der vielen Einzelakteure in einem Netzwerk um den Jugendlichen oder jungen Erwachsenen herum. Hierfür bedarf es einer verbindlichen Matrix der Zusammenarbeit, ansonsten bleibt diese – wie bereits heute zu beobachten – der Zufälligkeit der Gelingens- oder eben Nicht-Gelingensbedingungen vor Ort ausgeliefert, die wiederum im Regelfall durch persönliche Faktoren strukturiert werden.

Den (scheinbar) am weitesten reichenden Vorschlag hat die Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (AGJ) vorgetragen – scheinbar deshalb, weil er letztendlich Gefangener des viel kritisierten versäulten Denkens bleibt: „Die Steuerung entsprechender Angebote im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf sollte durch die örtliche Kinder- und Jugendhilfe erfolgen, die als zentrale Steuerungsinstanz diese Funktion umfassender wahrnehmen kann als z. B. die Schul- und die Arbeitsverwaltung [...] In einem reformierten Übergangssystem, das nicht mehr vorrangig als bildungspolitischer Puffer für fehlende Ausbildungsplätze dient, sondern besonders förderungsbedürftige Jugendliche unterstützt, ist es Kernkompetenz der Kinder- und Jugendhilfe, Benachteiligungen abzubauen und die individuelle Entwicklung der Jugendlichen zu fördern.“⁶

Die richtige Antwort kann aber zum einen nicht in einem Entweder-Oder liegen, sondern in einem Sowohl-als-auch, denn man muss akzeptieren, dass die für eine gelingende Integration der Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit erforderlichen Ressourcen eben nicht nur von einer institutionellen Ebene zur Verfügung gestellt werden (müssen und können). Zum

anderen aber muss dieses Sowohl-als-auch eingebettet werden in die Verbindlichkeit einer zuständigkeitsgesteuerten Verantwortungsübernahme für den einzelnen Fall. Dies kann sehr wohl in Strukturen erfolgen, die nicht die berühmte „Systemfrage“ stellen, womit die Realisierungswahrscheinlichkeit absehbar gegen Null gehen würde.

Keine neue Behörde, aber alle Angebote „unter einem Dach“

Konkret wird hier dafür plädiert, verbindlich auf der kommunalen Ebene „Jugendagenturen“ (oder wie auch immer diese Einrichtungen letztendlich genannt werden)⁷ einzurichten, in denen die relevanten Akteure unter einem Dach zusammenarbeiten, ohne dass sie ihre Herkunftsbehörde aufgeben müssen. Diese Jugendagenturen wären für die gesamte Fallsteuerung zuständig und sie müssten mit einem Budget ausgestattet werden, das sich vom Volumen her speist aus den beteiligten institutionellen Ebenen. Wir hätten dann einen aus unterschiedlichen Quellen aufgefüllten Fonds, mit dem vor Ort die notwendigen Ausgaben finanziert werden könnten. Die angedachten Jugendagenturen sollten ausschließlich die Fallarbeit organisieren und steuern, damit wäre nicht der Aufbau einer neuen Behörde verbunden. Die institutionell nach außen eigenständigen Agenturen sollten allerdings einheitlich und flächendeckend verbindlich vorgegeben werden, damit nicht erneut ein Flickenteppich der institutionellen Umsetzung mit einer breiten Varianz (von gut bis sehr schlecht) das Licht der Welt erblicken kann. Natürlich würden die Arbeitsagenturen und die Jobcenter mit ihrem Personal eine wichtige Rolle spielen, aber das würde und muss angereichert werden mit weiteren Fachkräften, die sicherstellen können, dass angemessene, also professionelle Antworten auf die sehr unterschiedlichen Problemlagen der Jugendlichen (und der Betriebe) gegeben werden können. Die Jugendagenturen wären eng vernetzt mit lokal bzw. regional verankerten Ausbildungs- oder Integrationsunternehmen, denen bei Nachweis einer erfolgreichen Tätigkeit aber auch deutlich stabilere Rahmenbedingungen für ihr eigenes Agieren gewährt werden muss als wir es heute vorfinden.

Man kann sich sehr gut vorstellen, dass die hier vorgeschlagene Fondsfinanzierung der Jugendagenturen (die ja im Prinzip nichts anderes darstellt als eine kontenmäßige Zusammenführung vorhandener Finanzvolumina) dahingehend detailliert wird, dass ein gewisser Teil des Budgets reserviert wird für neue, möglicherweise innovative Anbieter, die aber nicht zu den etablierten Strukturen vor Ort gehören, um auf diesem

Wege einen sinnvollen Anteil von Wettbewerb und Konkurrenz der Konzeptionen, Instrumente und Herangehensweise institutionell abzusichern. Aber man muss sich zugleich zugestehen und dies auch akzeptieren: Eine nachhaltige Ausgestaltung eines neuen, echten Übergangssystems muss eine gewisse Konstanz und damit auch (Ab)Schließung auf Seiten der Träger zulassen, um eine anzustrebende Qualität auch erreichen zu können, denn die Vermittelbarkeit der meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, um die es hier geht, ist doch überwiegend begrenzt auf die regionalen Arbeitsmärkte, was wiederum die eigene regionale Vernetzung der Träger zu einem eigenständigen Wertbestandteil werden lässt, den man für die Zielerreichung benötigt. Die Träger von Maßnahmen sollten aus ordnungspolitischen Gründen nicht Mitglied der Jugendagenturen werden, aber es muss gelingen, ihre Expertise und Erfahrungen produktiv in die Arbeit der Jugendagenturen einzubinden, was beispielsweise über fest installierte Fallkonferenzen und klare Vereinbarungen hinsichtlich der zu leistenden Arbeit realisiert werden könnte.

- 1/ Vgl. hierzu Henkel, Knut: *Die letzte Chance*. In: *taz. die tageszeitung*, 06.08.2011.
- 2/ Vgl. zum Beispiel Mannheim den instruktiven Beitrag von Bognanni, Massimo / Pennekamp, Johannes (2001): *Die Reparaturwerkstatt*. In: *brand eins. Wirtschafts magazin*, Heft 4/2011, S. 80-85.
- 3/ *FAZ*, 01.08.2011.
- 4/ Bognanni, Massimo / Pennekamp, Johannes (2011): *Die Reparaturwerkstatt*. In: *brand eins. Wirtschafts magazin*, Heft 4/2011, S. 83.
- 5/ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): *Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bonn, Berlin.
- 6/ Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2009): *Übergänge in Ausbildung und Arbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*, Berlin, 02./03.12.2009, S. 6.
- 7/ Man möge diese Begrifflichkeit von den „Jugendagenturen“ unbedingt als das verstehen, was sie zum Ausdruck bringen soll: Ein Arbeitstitel, der gerne durch einen anderen ersetzt werden kann und darf.

REFORMANSATZ: ZUR BEDEUTUNG DER SCHULE IM BERUFSFINDUNGSPROZESS

Jens Bachmann

Wenn man die zu Beginn eines jeden Ausbildungsjahres von Unternehmerseite vorgebrachte Kritik, dass Schülerinnen und Schüler – nicht nur aus Haupt- oder Förderschulen – seitens der Schule und des Elternhauses unzureichend auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet seien, teilt und auch der Aussage zustimmt, dass die finanziellen Mittel, die in diesem Zusammenhang eingesetzt werden, immer knapper ausfallen, stellt sich die Frage, warum lokal erfolgreiche Modelle¹, die nachweislich nach Angaben der Initiatoren über mehrere Jahre ihre Tauglichkeit bei der beruflichen Integration von „behinderten“ Jugendlichen unter Beweis gestellt haben, nicht wissenschaftlich untersucht und auf ihre Brauchbarkeit in der Fläche geprüft werden.²

Unter Umständen liegt die Antwort darin begründet, dass auch die erfolgreichste schulische Bildung natürlich keine zusätzlichen Ausbildungsplätze schafft und dass Bewerber/-innen große regionale und branchenspezifische Disparitäten vorfinden. Hinzu kommen aber auch die große Vielfalt der Konzeptionen und unterschiedliche „Umwelten“ in den Regionen mit ihren jeweils spezifischen Herausforderungen. Auch die Beziehungsebene der handelnden Personen in den verschiedenen Modellen ist von entscheidender Bedeutung für ein erfolgreiches Konzept.

Insofern verwundert es nicht, wenn Bildungsforscher aber auch Politiker, Repräsentanten von Unternehmerverbänden und Vertreter der Agentur für Arbeit³ sich darauf beschränken, nur sehr allgemein gehaltene politische Forderungen zur Verbesserung der Situation zu formulieren. Den Schulen vor Ort helfen diese Forderungen in ihrer konkreten alltäglichen Arbeit nicht weiter – nicht, weil sie nicht berechtigt wären, sondern weil sie zu unspezifisch sind. Und – was wäre, wenn auf einmal ausreichend Geld zur Verfügung gestellt werden würde? Ohne vorhandene Konzeption(en) könnte es gar nicht sinnvoll ausgegeben werden. Eine Schule, die sich jetzt auf den Weg machen will, um ihren Kindern und Jugendlichen einen Weg in die Arbeitswelt zu eröffnen, braucht andere Unterstützung.

Bevor versucht wird, diese zu konkretisieren, muss geklärt werden, ob Schule die Aufgabe „Berufsorientierung“ überhaupt übernehmen kann und soll.⁴ Unsere Antwort ist eindeutig: „Ja“, und zwar mit folgender Begründung:

1. Nur unter dieser Voraussetzung haben Jugendliche aus Förderschulen (und Hauptschulen) überhaupt die Möglichkeit, in die Konkurrenz um Ausbildungsplätze mit ihren Altersgenossen aus Real- oder Gesamtschulen einzutreten. Wie ein Blick auf die soziale Herkunft vieler Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen belegt, sind deren Eltern häufig in den untersten Einkommenschichten zu finden. Viele von ihnen sind arbeitslos und haben keinen oder kaum noch Bezug zu den Werten, die in der Arbeitswelt verlangt werden. Hier muss Schule eingreifen und wenigstens in Ansätzen für Chancengleichheit sorgen.

2. Schaut man sich genauer an, was die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bundesagentur für Arbeit (BfA) beim Übergang Schule-Beruf im Reha-Bereich für die Schülerinnen und Schüler tun, erkennt man, dass konkrete Vermittlungsarbeit von dieser Institution schon seit Jahren nicht mehr geleistet wird.⁵ Das „Handeln“ der Reha-Berater vor Ort erschöpft sich in der Sammlung von Daten⁶, die ihnen die Schulen liefern (müssen) und in der Vorstellung der Ergebnisse der psychologischen Untersuchungen (PSU), die in aller Regel für die Beteiligten (Jugendliche, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer) keine neuen Erkenntnisse zu Tage fördern. Ansonsten werden diese auf die diversen Internetseiten bei der BfA, der Industrie- und Handelskammer (IHK) oder der Handwerkskammer (HwK) verwiesen, auf denen sich Ausbildungsstellen finden

lassen (die oft schon lange nicht mehr aktuell sind). Ausbildungsbetriebe und die dort handelnden Personen kennt der Reha-Berater schon gar nicht. Insofern fragt er auch nicht nach dem Persönlichkeitsprofil der Jugendlichen oder der Ausbilder, obwohl dieser Faktor für den erfolgreichen Ausbildungsverlauf sehr viel bedeutsamer ist als die Frage nach dem handwerklichen Geschick oder der Wetter(un)empfindlichkeit. Lehrerinnen und Lehrer, die sowohl ihre Schülerinnen und Schüler als auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Betrieben z. T. seit Jahren kennen, können diese – und weitere Fragen – sehr viel fundierter beantworten. Sie wissen, welche Persönlichkeiten zusammen passen und können gezielt Zuordnungen vornehmen. Generell gilt die Aussage: Kolleginnen und Kollegen haben sehr viel mehr Wissen über die Faktoren, die für eine erfolgreiche Ausbildung unabdingbar sind als die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der BfA.

In einer Berufsorientierung auf dieser Basis (Beziehungsebene) spielt die Art des Zeugnisses (Hauptschulabschluss, Qualifizierender Hauptschulabschluss oder Mittlere Reife) eine sehr viel geringere Rolle, als ihr beispielsweise in der Literatur und in der wissenschaftlichen Diskussion zugewiesen wird. Ein Metzgermeister hat natürlich ein Interesse daran, dass sein Lehrling die Grundrechenarten beherrscht. Viel wichtiger aber ist ihm dessen Einstellung zur Arbeit, wie die Aussage von Herrn Thoma aus Frankfurt belegt: „Der Junge soll anpacken können. Das bisschen Mathe bringe ich ihm schon bei!“

Dieses Zitat spiegelt die Werteorientierung des Betriebsinhabers sehr deutlich wider. Es erinnert aber auch an die „Binsenweisheit“, dass sich schulische Inhalte sehr viel besser vermitteln lassen, wenn Jugendliche wissen, dass ihr Lernen einen Sinn (Gebrauchswert) hat. Die Gesellschaft, hier Wirtschaft und Unternehmen, muss ihr Versprechen „Jeder, der will, kann es schaffen!“ auch einlösen. Dies gilt umso mehr bei Jungen und Mädchen, die in einem sozialen Umfeld aufgewachsen sind, in dem sie häufig gegenteilige Erfahrungen machen mussten.

Wir sind also der Auffassung, dass Schule die Aufgabe der Berufsorientierung und Gestaltung des Übergangs in die Arbeitswelt übernehmen muss. Dazu haben wir an der Weißfrauenschule, Sprachheilschule, in Frankfurt am Main folgendes Modell zur Verbesserung der Berufsreife bei Schülerinnen und Schülern der Mittel- und Hauptstufe entwickelt:

BERUFSORIENTIERUNG IN VIER STUFEN

Ausgehend von der Beobachtung, dass in den Jahren vor Einführung des Modells der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Erreichen des Hauptschulabschlusses am Ende des 9. Schuljahres in ein Lehrverhältnis eintreten konnten, drastisch gesunken war (bis unter fünf Prozent), sahen wir uns vor die Aufgabe gestellt, diesem Trend entgegenzuwirken. Wir taten dies vor allem aus dem ganz eigennützigen Bedürfnis heraus, unsere Arbeitsbedingungen zu verbessern, denn die zunehmende Perspektivlosigkeit der Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsmarkt hatte natürlich auch in der Schule ihre Spuren hinterlassen. Kurz gesagt standen besonders die in der Hauptstufe unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen vor der Alternative, ihre Zeit vor allem mit Disziplinierungsmaßnahmen zu verbringen oder den Trend um- und zur eigentlichen Aufgabe zurückzukehren, die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen des Lebens, insbesondere der Arbeitswelt, vorzubereiten. Das wiederum bedeutete, sich mit der damals (und auch heute noch) verbreiteten Kritik an der mangelnden Berufsreife der Jugendlichen auseinander zu setzen. Einen Versuch in diese Richtung stellt das im Folgenden vorgestellte Modell dar.

Stufe I (Klasse 5 und 6): Frühe Berufsorientierung

Ausgangsfragen:

„Wer bin ich?“ Wie sieht die Arbeitswelt aus? Die Zugänge sind spielerisch: Rollenspiele (z. B.: „Überzeuge ein Gegenüber von deinem Berufswunsch“), Simulationen und Tests (z. B. Konfrontation von Eigen- und Selbstwahrnehmung).

Form:

Zusatzkurs am Nachmittag (Zwei Wochenstunden für jeweils 12 Kinder), durchgeführt durch externe Fachkräfte (Lehramtsstudentinnen mit Qualifikationen im Bereich Arbeitslehre/Berufsfindung). Berufserkundungen durch Betriebsbesichtigungen und „Profis“ aus Handwerk und Industrie als Gäste der Schule. Informationsveranstaltungen für die Eltern, Eltern-Kind-Tag, Elterngespräche und wenn möglich, deren Einbindung bei der Suche nach Betriebspraktikumsplätzen (gelingt mit ein bis zwei Elternpaaren pro Jahr).

Stufe II (Klasse 7): Vorbereitung der Wahl von Praktika

Erstes Kennenlernen von Tätigkeiten und Arbeitsabläufen in zwei ausgewählten Berufen in dem Fach Arbeitslehre und im Rahmen von zwei zehntägigen Blockpraktika in ausgewählten Betrieben. Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Auf die gewählten Berufe abgestimmte Angebote in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Fortsetzung der Diagnostik: Berufstest für Hauptschüler (Geva Institut). Abgleich von Berufs- und Persönlichkeitsprofilen.

Stufe III (Klasse 8 und 9):

Praxis-Qualifikation und Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis

Während der beiden Schuljahre erwirbt jede/r praktische Erfahrungen und „soft-skills“ in drei ausgesuchten Berufen durch einen Praxistag pro Woche in drei Betrieben. Unterteilung der Schuljahre 8 und 9 in drei Blöcke à 20 Wochen. Jeder Block dient der Qualifizierung in einem Beruf.

Flexible Gestaltung des Lehrplanes in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Benötigt z. B. eine Schülerin/ein Schüler der Klasse 8 Volumenberechnung im Betrieb, dann wird dieses Thema, das laut Curriculum für Klasse 9 vorgesehen ist, schon in Klasse 8 behandelt. Mit Englischbüchern wird nur noch selten gearbeitet. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer haben in Arbeitsblättern zusammen gestellt, was den Schülerinnen und Schülern für ihre Praktika nutzt. Anstatt der im Buch vorgesehenen Unterrichtseinheit „Besuch in Edinburgh“ geht es nun beispielsweise um die Kommunikation mit Hotelgästen.

Die Erfahrungen des Kollegiums und auch die Schulabschlüsse zeigen, dass sich die Motivation der Jugendlichen zum Lernen erheblich erhöht, wenn sie in ihrem Praktikum direkt vom Unterricht profitieren.

Stufe III (Klasse 10)

In dem für die Schülerinnen und Schüler freiwilligen 10. Schuljahr werden die bisher erworbenen Kenntnisse in der bekannten Form erweitert und vertieft. In diesem Zeitraum lernen sie – bei Bedarf – noch zwei weitere Berufe kennen.

Stufe IV (Ausbildungs- bzw. Lehrzeit): Durchhalten auch bei Schwierigkeiten

Eine hohe Abbrecherquote während der Lehrzeit würde das Modell desavouieren, eine übermäßige Durchfallrate bei den Prüfungen u. U. die Wahl des Berufes nachträglich in Zweifel ziehen.

Aus diesen und weiteren Gründen darf die Begleitung der Jugendlichen durch die Lehrkräfte der Weißfrauenschule nach Beendigung der Schulzeit nicht wegbrechen, zumal auch die Betriebe dies nicht verstehen würden.

Hinzu kommt: Niemand kennt die Jugendlichen besser als wir. Dieses Wissen ist nicht im Schnelldurchgang an andere, potenzielle Bezugspersonen vermittelbar. Schon gar nicht gilt dies für die über Jahre entstandene Vertrauensbasis.

Daraus folgt: Die ehemaligen Klassenlehrerinnen und -lehrer begleiten ihre bisherigen Schülerinnen und Schüler und leisten bei Bedarf Krisenintervention. Dies gelingt aufgrund des jahrelang gewachsenen Vertrauensverhältnisses. Sie halten Kontakt zu Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen, der Bundesagentur für Arbeit und Trägern von kommunalen Angeboten und kümmern sich um notwendige Hilfestellungen, z. B. in Form von ausbildungsbegleitenden Hilfen.

Daneben gibt es, dies sei nochmals betont, sicherlich weitere Projekte, die ebenfalls gute, erfolgreiche Arbeit leisten (vgl. Stroh und Fuchs 2001). Allerdings, dies sei hier eingestanden, fehlt es zu deren Beurteilung oft an einheitlichen und objektiven Parametern. Wenn z. B. eine

Schule, die in der Vergangenheit fünf bis zehn Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt vermitteln konnte, diese Quote auf 20 oder gar 30 Prozent erhöht, ist das für sie natürlich ein Erfolg. Im Vergleich mit einer Schule, die in Bezug auf das gleiche Kriterium 50 Prozent erreicht, fällt diese Beurteilung aber ganz anders aus. Wir möchten deshalb unsere Konzeption an Zahlen messen lassen, die Vergleiche zulassen, jederzeit überprüfbar sind und Aussagen machen über

- die Vermittlungsquote in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt (betriebliche Ausbildung im dualen System),
- den schulischen Erfolg, gemessen an den Leistungen bei den zentralen Abschlussprüfungen an Haupt- und Realschulen,
- den Ausbildungserfolg (Erreichen des Gesellenbriefes).

Wenn die Kosten für das Übergangssystem also mit erfolgreichen Projekten reduziert⁷ und falsche Berufswahlen und Ausbildungsabbrüche seltener werden, muss die Schule über die dort nicht mehr benötigten finanziellen Mittel verfügen können, denn zum „Nulltarif“ ist diese Zusatzleistung natürlich nicht zu bekommen. Diese Erkenntnis umzusetzen erfordert einen starken politischen Willen. Auf dem Ausbildungs„markt“ haben sich mit den Jahren viele sehr finanzstarke und politisch mächtige Gruppen etabliert, die es nicht so einfach hinnehmen werden, wenn ihnen die Basis ihrer „profitablen Geschäftsgrundlage“ entzogen werden soll.⁸

ERFOLGE DES MODELLS „WEISSFRAUENSCHULE“

Wie erwähnt, wollen wir die Erfolge unseres Modells an überprüfbaren Zahlen und deren Vergleich mit den von anderen Schulen vorgelegten dokumentieren. Diese Vergleichszahlen zu erhalten ist allerdings schwierig. Folgendes Beispiel bleibt unkommentiert und spricht für sich: Auf die Frage nach der Vermittlungsquote in Ausbildung an einer Sprachheilschule erhielt ein Kollege der Weißfrauenschule die Antwort: „Die liegt bei 100 Prozent.“ Ungläubig fragte er nach, wie diese Zahl denn erreicht würde. „Wir melden alle unsere Jugendlichen dem Arbeitsamt. Das kümmert sich dann um sie!“

Weil die oben geäußerten Vorbehalte gegen die Eigenbeurteilung und die von den verschiedenen Einrichtungen und Initiativen selbst genannten Erfolgskriterien natürlich auch auf uns zutreffen, bleibt – vor Abschluss einer wissenschaftlichen Überprüfung durch Dritte – nur der Hinweis, dass die nachstehend genannten Zahlen jederzeit nachprüfbar sind. Als Referenzgrößen nennen wir Daten, die von Einrichtungen des Bundes, der Länder oder der BfA stammen.

Übersicht 1: Übergänge in die Arbeitswelt 2000 bis 2011

Jahr	Vermittlung in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt	Vermittlung in Ausbildung im Berufsbildungswerk (BBW)	Vermittlung in Fördermaßnahmen (Übergangssystem)	Vermittlung in Arbeit (ohne Ausbildung)	Andere (BVJ, BGJ)
	in %				
2000	45,45	18,18	18,18	-	18,18
2001	50,00	-	31,25	6,25	12,50
2002	53,84	7,69	30,76	7,69	-
2003	40,00	10,00	-	-	50,00
2004	70,00	5,00	5,00	-	20,00
2005	46,15	15,38	30,77	-	7,69
2006	47,05	11,76	41,17	-	-
2007	72,22	5,55	22,22	-	-
2008	61,11	16,67	22,22	-	-
2009	70,00	3,33	20,00	-	6,66
2010	66,67	9,52	14,28	-	9,53
2011	80,95	19,05	-	-	-

Erläuterungen:

BVJ: Berufsvorbereitungsjahr

BGJ: Berufsgrundbildungsjahr

Angaben in Prozent

Die Zahlen für 2011 können sich noch geringfügig ändern.

An erster Stelle steht für uns das Erfolgskriterium „Vermittlungsquote in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt.“ Diesem haben wir andere Eintrittsmöglichkeiten in die Arbeitswelt, die es an unserer Schule natürlich auch (noch) gibt, gegenüber gestellt, vor allem um zu zeigen, wo wir noch besser werden müssen, denn eine Ausbildung, z. B. in einem Berufsbildungswerk, mag im Einzelfall indiziert sein, als Lösung des Problems „in großem Stil“ kommt sie nicht in Betracht. Das Gleiche gilt für die „Überweisung“ der Jugendlichen in das „Übergangssystem“.⁹

Wie die Übersicht zeigt, sank der Prozentsatz der in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt vermittelten Schülerinnen und Schüler nie unter 40 Prozent, erreichte aber auch Spitzen von 70,00 Prozent (2004 und 2009), 72,22 Prozent (2007), 66,67 Prozent (2010) und 80,95 Prozent (2011), so dass in dem angegebenen Zeitraum durchschnittlich 63,94 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im dualen System beginnen konnten – und dies an einer Förderschule, deren primäre Aufgabe darin besteht, Schülerinnen und Schülern während der Grundschulzeit, spätestens aber in der Förderstufe (Klassen 5 und 6), die Rückkehr in den Regelschulbereich zu ermöglichen.

Übersicht 2: Schulabschlüsse 2000 bis 2011

Jahr	Anzahl		Ohne Abschluss (Abgangszeugnis)		HSA		EHSA		QHSA		MR	
	n	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	
2000	11	6	54,55	5	45,55	-	-	-	-	-	-	-
2001	17	3	17,65	10	58,82	1	5,88	-	-	3	17,65	-
2002	13	1	7,69	5	38,46	5	38,46	-	-	2	15,38	-
2003	13	5	38,46	5	38,46	-	-	-	-	3	23,08	-
2004	22	7	31,82	9	40,41	-	-	4	18,18	2	9,09	-
2005	16	2	12,50	6	37,50	-	-	4	25,00	4	25,00	-
2006	23	5	21,74	5	21,74	-	-	6	26,09	7	30,43	-
2007	22	1	4,54	6	27,27	-	-	7	31,81	8	36,36	-
2008	21	0	0	16	76,19	-	-	1	4,76	4	19,05	-
2009	36	5	13,89	8	22,22	-	-	18	50,00	5	13,89	-
2010	26	0	0	10	38,46	-	-	9	34,62	7	26,92	-
2011	29	1	3,45	8	27,59	-	-	14	48,27	6	20,69	-
Durchschnitt			18,75		42,97				29,84		23,75	

Erläuterungen:

- HSA: Hauptschulabschluss
 EHSA: Erweiterter Hauptschulabschluss (wurde nach dem Besuch eines 10. Schuljahres erteilt. Beinhaltete keine zusätzlichen Qualifikationen).
 QHSA: Qualifizierender Hauptschulabschluss (in Hessen 2004 eingeführt. Er löste den erweiterten Hauptschulabschluss ab und wertete ihn insofern auf, als er die Berechtigung enthielt, in einem 10. Schuljahr den mittleren Bildungsabschluss zu erwerben).
 MR: Mittlere Reife (an der Weißfrauenschule seit 2001 wieder möglich. Zunächst durch externe Prüfung an einer kooperierenden Realschule, seit 2004 im eigenen Haus).

Auf Grund der zeitlichen Unterschiede bei der Einführung liegt der Teiler für die Durchschnittsberechnung beim QHSA bei 8, bei der MR bei 10. Wegen der unterschiedlichen Berechnungsgrundlage ergibt die Summe der Durchschnittswerte mehr als 100 Prozent.

Parallel dazu haben sich die Schulabschlüsse der Schülerinnen und Schüler deutlich verbessert. Als besonderen Erfolg werten wir vor allem den Rückgang an Jugendlichen, die keinen Abschluss erreichen. Dennoch ist ein Durchschnittswert von 18,75 Prozent natürlich zu hoch. Gemessen an den für Berlin vorliegenden Zahlen, nach denen 80 Prozent der Förderschülerinnen und Förderschüler ihre Schule ohne Abschluss verlassen, sind wir auf dem Weg, kein Kind zurück zu lassen, allerdings schon ein erhebliches Stück voran gekommen. Dass ein konstanter Teil von über 20 Prozent darüber hinaus sogar den Realschulabschluss erwirbt, zeigt, welche Potenziale in den Jungen und Mädchen stecken, denn es darf hier nicht vergessen werden, dass uns die leistungsstärksten ja bis spätestens nach der 6. Klasse wieder verlassen haben – es sich bei den darüber hinaus an der Weißfrauenschule verbleibenden Kinder/Jugendlichen demnach um eine sog. „Negativauslese“ handelt.

Übersicht 3: Haupt und Realschulabschlussprüfungen Weißfrauenschule – Hessen, Schuljahr 2008/09 und 2009/10

Hauptschulabschlussprüfung 2008/09

Prüfungsteile und Quoten/Schulform	Prüfungsteil Deutsch		Prüfungsteil Mathematik		Prüfungsteil Englisch	
	n	Quote/Note	n	Quote/Note	n	Quote/Note
Weißfrauenschule 2008/09	34	68,47/2,85	34	63,81/3,21	34	65,07/3,12
SSA Frankfurt 2008/09		65,70		53,20		58,20
Hauptschulergesamt Hessen 2008/09		65,50		61,00		68,00
Entspricht Note		3,09		3,34		2,88

Realschulabschlussprüfung 2008/09

Prüfungsteile und Quoten/Schulform	Prüfungsteil Deutsch		Prüfungsteil Mathematik		Prüfungsteil Englisch	
	n	Quote/Note	n	Quote/Note	n	Quote/Note
Weißfrauenschule 2008/09	5	66,50/3,20	5	68,75/2,80	5	56,90/3,60
SSA Frankfurt 2008/09		66,50		52,90		65,50
Hauptschulergesamt Hessen 2008/09		68,40		58,10		66,90
Entspricht Note		2,93		3,48		2,98

Hauptschulabschlussprüfung 2009/10

Prüfungsteile und Quoten/Schulform	Prüfungsteil Deutsch		Prüfungsteil Mathematik		Prüfungsteil Englisch	
	n	Quote/Note	n	Quote/Note	n	Quote/Note
Weißfrauenschule 2009/10	29	63,7/3,10 (3,07)	29 (28)	68,99/2,79 (2,78)	28 (27)	64,07/3,14 (3,04)
SSA Frankfurt 2009/10		59,9		49,6		65,0
Hauptschulergesamt Hessen 2009/10		63,0		55,5		65,3
Entspricht Note		3,16		3,59		3,06

Realschulabschlussprüfung 2009/10

Prüfungsteile und Quoten/Schulform	Prüfungsteil Deutsch		Prüfungsteil Mathematik		Prüfungsteil Englisch	
	n	Quote/Note	n	Quote/Note	n	Quote/Note
Weißfrauenschule 2009/10	7	74,00/2,57	7	69,14/2,86	7	68,29/2,71
SSA Frankfurt 2009/10		61,9		52,7		69,2
Hauptschulergesamt Hessen 2009/10		64,2		58,5		70,8
Entspricht Note		3,09		3,50		2,70

Erläuterungen:

SSA: Staatliches Schulamt Frankfurt
 Quote: Prozentsatz der richtig gelösten Aufgaben. Diesem wird eine Note zugeordnet.
 Quotenangaben in Prozent

Für das Schuljahr 2010/11 lagen zur Zeit, als dieser Beitrag geschrieben wurde, noch keine Zahlen des Hessischen Kultusministeriums vor.

Dass die Qualität der Abschlüsse nicht auf die Gutwilligkeit oder das Mitleid der Lehrerinnen und Lehrer zurückzuführen ist, sondern allein auf die Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler, belegen die Vergleiche unserer Ergebnisse mit denen aus den zentralen Abschlussprüfungen in Hessen. Hier wird sichtbar, dass sowohl im Hauptschul- als auch im Realschulbereich Jugendliche aus der Weißfrauenschule meist über dem Landesdurchschnitt liegen. Besonders deutlich wird dies im Fach Mathematik. Dass sprachbehinderte Kinder aber auch in Deutsch und teilweise in Englisch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler übertreffen, ist schon außergewöhnlich zu nennen.

Als drittes Qualitätsmerkmal für unser Konzept hatten wir eingangs den Abschluss der Berufsausbildung, d. h. das Erreichen des Gesellenbriefes, angeführt. Aus Übersicht 4 (Seite 82) ergeben sich sehr unterschiedliche Zahlen, deren detaillierte Interpretation bereits an anderer Stelle vorgenommen wurde.¹⁰ Nur 20 Prozent erfolgreichen Abschlüssen im Jahr 2000 stehen 78,57 Prozent im Jahr 2004 gegenüber. Der Durchschnittswert liegt bei 56,46 Prozent und damit deutlich unter den Vergleichszahlen, die das Statistische Landesamt Wiesbaden für alle hessischen Auszubildenden veröffentlicht hat¹¹ (2000: 75,2 Prozent, 2004: 78,9 Prozent). Zahlen aus Hamburg sprechen davon, dass von den 10 Prozent Hauptschülerinnen und Hauptschülern, die dort eine Lehrstelle bekommen, jede/r zweite die Ausbildung abbricht.¹² Powell und Pfahl nennen für Berlin gar keine Zahlen. Sie sprechen nur davon, dass die Abbruchquote bei dieser Zielgruppe „höher“ sei, weisen aber darauf hin, „dass fehlende Unterstützung, Begleitung oder Assistenz und mangelnde Förderpläne“, besonders in den Berufsschule, dafür verantwortlich zu machen sind.¹³

Hier wird ein Dilemma deutlich, in dem sich auch die Kolleginnen und Kollegen der Weißfrauenschule seit Jahren befinden. Die Anstrengungen, die sie unternehmen, um Jugendliche zu einem Ausbildungsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt zu verhelfen, werden sehr schnell ad absurdum geführt, wenn das Unterstützungssystem, das die Schule darstellt, beim Eintritt in die Arbeitswelt wegbreicht. Insbesondere der Verlust der Bezugspersonen hatte gravierende negative Auswirkungen, und auch auf Seiten der Betriebe konnte man nicht nachvollziehen, warum eine in der Vergangenheit erfolgreiche Betreuung durch die Schule plötzlich nicht mehr gegeben sein sollte. Wir entschlossen uns deshalb im Sommer 2002, die „Nachsorge“ in unser Konzept mit aufzunehmen. In 2003 wurden die positiven Folgen dieser Entscheidung noch nicht sichtbar, denn

hier waren bereits vorher viele Jugendliche aus der Gruppe der Auszubildenden herausgefallen. In späteren Jahren steigerte sich die Zahl der erfolgreichen Absolventen erheblich, so dass wir mit einiger Berechtigung davon ausgehen können, dass auch 2008 und darüber hinaus zumindest die 60-Prozent-Grenze nicht unterschritten wird. Bessere Quoten werden sich an der Weißfrauenschule, Sprachheilschule, ohne zusätzliche personelle Ressourcen nicht erreichen lassen.

Übersicht 4: Ausbildungsabschlüsse 2000 bis 2007

Jahr	Ausbildungsabschluss Gesellenbrief in Prozent
2000	20,00
2001	62,50
2002	71,43
2003	25,00
2004	78,57
2005	50,00
2006	75,00
2007	69,23

Erläuterungen:

Für 2007 liegen noch keine abschließenden Zahlen vor, da sich noch drei Schüler in Ausbildung befinden. Bei ihnen war u. a. wegen einer sich erst später einstellenden Allergie ein Wechsel im Ausbildungsberuf erforderlich. Unter die 69,23 Prozent werden die Zahlen aber nicht sinken.

Für die folgenden Jahre lassen sich noch keine Angaben machen, da sich die meisten Jugendlichen noch nicht zu den Abschlussprüfungen melden konnten.

Ressourcenfrage

Alle Maßnahmen in Zusammenhang mit der Einführung des Modells zur Verbesserung der Berufsreife wurden (und werden) ohne jegliche personelle oder finanzielle Unterstützung seitens des Hessischen Kultusministeriums oder der Stadt Frankfurt (Schulträger) durchgeführt. Private Stiftungen helfen uns, die finanziellen Aufwendungen für die Schülerinnen und Schüler (Kosten für Arbeitskleidung, Fahrten zu den Betrieben, Verpflegung, Gesundheitszeugnisse aber auch die Personalkosten für die Frühe Berufsorientierung) zu tragen. Die zusätzlichen Lernangebote (vergleiche den Punkt „Förderunterricht“ in diesem Beitrag), die wir den Schülerinnen und Schülern machen, damit sie die oben beschriebenen

Leistungen in den Prüfungen und das von den Betrieben erwartete Qualifikationsniveau erreichen, werden größtenteils vom Förderverein der Schule finanziert, denn der Eigenanteil der Eltern in Höhe von 2,50 Euro pro Doppelstunde hat lediglich Symbolcharakter und soll der Einstellung „Was nichts kostet, ist nichts wert“ entgegen wirken.

Dass die Kolleginnen und Kollegen manchmal glauben, diese Herausforderungen und den Arbeitsumfang nicht mehr bewältigen zu können und in der Gefahr stehen zu resignieren oder erschöpft aufzugeben, gehört genauso zu unserem Alltag, wie die Mut machende Freude und Bestätigung, wenn es – wieder einmal – gelungen ist, einer/m Auszubildenden aus Schwierigkeiten heraus zu helfen. Das gemeinsame Tun, bei dem alle in der Hauptstufe arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass sie sich aufeinander verlassen können – auch hier wieder eine intakte Beziehungsebene – hat bisher dazu geführt, die bestehenden strukturellen Defizite bei Finanzen und Personalausstattung zu kompensieren. Wenn Politiker es mit ihren Rufen nach einer Verbesserung der Situation allerdings ernst meinen, sollten sie schnell handeln.

ACHT PRINZIPIEN EINER ERFOLGVERSPRECHENDEN KONZEPTION

Für Schulen, die sich auf diese Versprechen verlassen und bereits heute mit der Umgestaltung ihrer Einrichtung beginnen wollen, sollen im Folgenden acht Prinzipien benannt werden, deren Umsetzung Erfolg wahrscheinlich macht und die damit als Leitlinien gelten können:

1. Betriebe gewinnen

Zunächst einmal muss die Schule sich der Mühe unterziehen erfolgreiche Konzeptionen kennen zu lernen. Ein Literaturstudium oder Hospitationen vor Ort sind dazu erforderlich. Hat man ein Modell gefunden, von dem man glaubt, es auf seine Gegebenheiten anpassen zu können, muss man sich auf die Suche nach Kooperationspartnern machen. Hierzu gehören in erster Linie die Betriebe.

Helfen, diese zu finden, können Kammern (IHK, HwK) und Innungen. Ohne viele – auch vergebliche – Besuche in Betrieben wird es aber nicht gelingen, ein Netz von Kooperationspartnern aufzubauen – und zu pflegen.

2. Perspektive der Betriebe verstehen

Viele Betriebe haben in der Vergangenheit mit der Lehrlingsausbildung aus den verschiedensten Gründen negative Erfahrungen gemacht. Diesen gilt es die Hoffnung zurück zu geben, dass der erneute Versuch sich lohnt. Schule muss sich hier als verlässlicher, vertrauenswürdiger Partner erweisen, der nicht nur das Wohl seiner Schülerinnen und Schüler im Auge hat, sondern auch die Situation der Betriebe versteht und erkennt, dass ein „falscher“ Mitarbeiter nicht nur eine ökonomische Belastung, sondern vor allem auch eine Belastung des Sozialgefüges darstellt. Insofern sind Schülerinnen und Schüler, die seitens des Betriebs nach einigen Wochen als ungeeignet für den Beruf eingestuft werden, von dort abzuziehen. Umgekehrt macht es aber (von Ausnahmen abgesehen) auch keinen Sinn, Jugendliche für ein Praktikum in Firmen zu schicken, die nicht ausbilden.

Die Entwicklung und Pflege der hier angesprochenen Netzwerke erfordert viel Zeit. Durch die gegebenen Fluktuationen (Auflösung von Betrieben, Personalwechsel „Mode“berufe etc.) verändern sie sich ständig.

3. Prozesscharakter

Berufsorientierung muss als Prozess gestaltet werden, nicht als Fach. Die weitestgehend erfolglosen Versuche, z. B. in Hessen durch die Einführung des Fachs Arbeitslehre Verbesserungen zu erzielen, sind belegt.¹⁴ Es macht Sinn, mit der Gestaltung des Prozesses spätestens in Klasse 5 zu beginnen, denn je eher und damit länger Schule als beeinflussende Instanz ihre Wirksamkeit entfalten kann, desto erfolgreicher wird sie sein. Der Prozess endet nicht mit dem Verlassen der Schule, sondern mit Abschluss der Ausbildung, denn was ist – wie bereits mehrfach angemerkt – gewonnen, wenn nach erfolgreicher Vermittlung in Ausbildung dieser Prozess bereits in der Probezeit wieder abgebrochen wird? Der Schritt aus der vertrauten Umgebung Schule in den unbekanntem Betrieb ist für viele Jugendliche groß und mit Ängsten behaftet.

Hinzu kommen die folgenden Belastungen:

- Die Bedingungen der Berufsschule mit ihren theoretischen Anforderungen, die durch die Prüfungsordnung sowie sächliche und personelle Voraussetzungen vorgegebenen Rahmenbedingungen und einem zum Teil bedenklichen Lernklima, in dem es „schick“ sein kann zu fehlen oder in dem Unterrichtsmethoden zur Anwendung kommen, die auf Jugendliche abstellen, die über einen elaborierten Code verfügen,
- zum Teil extrem kontraproduktive familiäre und soziale Umfeldler (Zerrüttung, Sozialhilfeempfänger der zweiten Generation, delinquente Cliques), die nach wie vor weiter bestehen,
- psychische Belastungen (Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit, mangelnde Unterstützung und Motivation, fehlendes Durchhaltevermögen),
- die verschärften Wettbewerbsbedingungen innerhalb der Betriebe mit mehr Zeitdruck, geringeren personellen Ressourcen und größerem Druck auf die Leistungsbereitschaft der Beschäftigten,
- die Belastungen der Adoleszenz (Freiheiten entdecken und erproben).

Auch für die Betriebe ist der Schritt in die Ausbildung mit Risiken behaftet. Abgesehen von der Entwicklung der Auftragslage, die sich nicht sicher vorhersagen lässt, haben sie die Verantwortung für die Ausbildung eines jungen Menschen übernommen. Hier ist es ausgesprochen hilfreich, wenn man einen Partner (z. B. Lehrerin/Lehrer) an seiner Seite weiß, den man selbst schon lange kennt und von dem man weiß, dass man sich auf ihn verlassen kann.

4. Curriculum

Im Fokus steht auch das Curriculum der Schule. Es muss fächerübergreifend angelegt sein, um „die komplexe Aufgabe, Arbeitswelt, berufliches Handeln und arbeits- bzw. berufsbezogene Sozialisation, Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung in ihren subjektiven, historischen, politischen, sozialen und tätigkeitsbezogenen Dimensionen zu erhellen“.¹⁵

Pragmatisch formuliert muss es folgenden Ansprüchen genügen: Schülerinnen und Schüler sollen

- zur Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt angeregt werden,
- alternative Kombinationen von Beschäftigung akzeptieren können,
- auf Diskontinuitäten in ihrer Erwerbsbiografie vorbereitet sein,
- arbeits- und berufsbezogene Ansprüche und Erwartungen entwickeln können.

Inhalte aus der Arbeitswelt sollten ihren Niederschlag in allen Fächern finden. Die Schule muss zeigen, dass das, was sie vermittelt, im Arbeitsalltag brauchbar ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Sinnhaftigkeit ihres Tuns in beiden „Welten“ erfahren. Konkret erfordert das den weitgehenden Verzicht auf Schulbücher und die Anfertigung eigener Materialien zur Erarbeitung bestimmter Inhalte. Auch die Zuordnung von Lerninhalten zu bestimmten Jahrgängen (in Klasse 7 muss die Flächenberechnung eingeführt werden), wird aufgehoben. Flächenberechnung steht dann auf dem Plan, wenn die Notwendigkeit sich aus den anstehenden Arbeiten im Betrieb ergibt, und da nicht alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichzeitig vor dieser betrieblichen Situation stehen, werden sie motiviert, sich mit dem Thema zu befassen, indem sie als „Helfer“ der Betroffenen auftreten.

5. Wertevermittlung

Erziehung, konkret: das Erlernen von im sozialen Umfeld eines Betriebes (aber nicht nur dort) erwarteten Verhaltensweisen und Handlungsmustern, steht immer auf dem Lehrplan – und nicht nur in speziell ausgewiesenen Stunden oder Projekten. Die zentralen Begründungen, warum Unternehmer sich für Schülerinnen und Schüler aus der Weißfrauenschule als Azubi entschieden haben, lauteten:

- „Wir schätzen den Leistungswillen. Sie/er will nicht nur arbeiten, sie/er will gut arbeiten,
- wir schätzen deren Umgangsformen, insbesondere den respektvollen Ton gegenüber den Mitarbeitern,
- wir sind überrascht, was die Kinder alles wissen und können.“

Deshalb sollten alle in einer Schule arbeitenden Erwachsenen darauf achten, dass jegliches Fehlverhalten in diesem Bereich umgehend angesprochen und in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler, nicht nur der „Täterinnen“ und „Täter“ gerückt wird. In dem Moment, in dem eine Schülerin/ein Schüler den Schulhof betritt, gelten die Regeln für den respektvollen Umgang mit dem Gegenüber uneingeschränkt. Das bedeutet, dass Übergriffe sofort geahndet werden. Dies ist oft anstrengend und „kostet“ alle Beteiligten viel Unterrichtszeit. Letztendlich lohnt sich eine solche Investition aber langfristig. Wenn Kinder und Jugendliche erleben, dass sie uns nicht egal sind, dass wir Verantwortung für sie übernehmen und dass wir ihnen Zeit bei der Entwicklung von Normen und Wertmaßstäben geben, werden diese Erfahrungen sie befähigen, so auch mit anderen Menschen umzugehen.

6. Elternarbeit

Für Elternarbeit sollte da Zeit eingeplant werden, wo sie sich lohnt. Trotz aller hehren Bekundungen, insbesondere von Interessenvertretern, ist es aber eine Realität, dass an vielen Förder- und Hauptschulen ein hoher Prozentsatz der Eltern – aus den unterschiedlichsten Gründen¹⁶ – sich nicht um die berufliche Bildung ihrer Kinder kümmern kann oder will, wobei die Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen – zugegebenermaßen – manchmal schwierig ist. Die schulische Interventionsstrategie muss sich deshalb vor allem an die Schülerinnen und Schüler wenden und versuchen, sie so stark zu machen, dass sie sich auch gegen die Widrigkeiten im Elternhaus und dem erweiterten sozialen Umfeld behaupten können¹⁷. Die damit verbundenen Belastungen auszuhalten, ist nicht nur für die Jugendlichen schwer. Durch eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendamt muss versucht werden, die Verantwortung der Kolleginnen und Kollegen auf mehrere Schultern zu legen, ohne sie damit von sich zu weisen. Nur in einem Team, das sich untereinander kennt und aufeinander verlassen kann, sind solche Situationen durchzustehen. Sie gehören zur Alltagsrealität von Lehrerinnen und Lehrern und anderen Berufsgruppen. Im Rahmen der Ausbildung an den Universitäten kommen sie bisher leider nicht vor.

7. Projektleitung

Kooperation mit anderen Institutionen (IHK, HwK, BfA, Trägern z. B. von ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH), Berufsschulen u. a. Institutionen) ist eine zentrale Aufgabe der Schule, wenn die Integration der Schülerinnen und Schüler in die Arbeitswelt gelingen soll. Allerdings muss die Leitung/Steuerung des Prozesses in der Hand der Schule liegen. Wie zahlreiche Beispiele von an Schulen abgeordneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus anderen Institutionen zeigen, führt eine nicht geklärte Zuständigkeit (Wer entscheidet was?) zu erheblichen Reibungsverlusten und – im schlimmsten Fall – zu einem Scheitern des gesamten Projekts. Eine Schulleiterin/ein Schulleiter muss deshalb in „ihrem/seinem“ Team weisungsbefugt sein. Innerhalb des Teams sind die Mitglieder gleichberechtigt. Eine/ein in einer Abstimmung unterlegene/r Kollegin/Kollege muss dies akzeptieren. Ihr/ihm darf nicht über die Zugehörigkeit zu einer anderen Institution ein Vetorecht eingeräumt werden.

8. Förderunterricht

Wenn Jugendliche über den Kontakt zur Arbeitswelt und die realistische Aussicht auf einen Ausbildungsplatz wieder neu zum Lernen motiviert sind, muss ihnen dazu auch Gelegenheit gegeben werden. Innerhalb der vorgegebenen Stundentafel ist dafür aber nicht genug Raum. Schulen, die sich in dem hier besprochenen Sinne ändern wollen, brauchen also zusätzliche Ressourcen in Form von Zeit, Personal und Geld. Woher dieses Geld im Einzelfall kommen kann, ist sehr unterschiedlich und muss jede Schule selbst herausfinden. An der Weißfrauenschule, Sprachheilschule der Stadt Frankfurt, ist es uns gelungen, mit Hilfe des Fördervereins und eines Großsponsors (Fraport) die Summen zu akquirieren, die es uns ermöglichen, ein freiwilliges Förderangebot von zwei Wochenstunden in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch für interessierte Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 8, 9 und 10 anzubieten. Erteilt wird dieser Förderunterricht von Studentinnen und Studenten der Fachhochschule bzw. Universität. Diese haben, in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachlehrerinnen/Fachlehrern, individuell auf die Probleme der vier bis sechs Schülerinnen und Schüler in ihrer Gruppe zugeschnittene Förderpläne zu entwickeln und umzusetzen. Dies verlangt viel Abstimmung untereinander und ist von einem Niedriglohn-Jobber nicht zu erwarten. Wir bezahlen diese Mitarbeiter angemessen mit dem wichtigen „Neben“effekt, dass sie nicht nach jedem Semester wechseln, sondern sich der Schule verbunden fühlen.

PROBLEMLÖSUNGSVORSCHLÄGE AUS DEM POLITISCHEN BEREICH

Die acht Prinzipien sind Bestandteil konzeptioneller schulischer Arbeit. Sie helfen, die täglich anstehenden Aufgaben strukturiert und zielorientiert anzugehen. Diese Arbeit ist wenig spektakulär. Sie erfordert Konstanz, Ausdauer und Liebe zu den Menschen. Im Gegensatz dazu klingen Vorschläge aus dem Bereich der Politik oder der Wirtschaft immer laut, sind sensationell, grandios und einzigartig und lösen alle Probleme in kürzester Zeit. So sind z. T. auch die im Folgenden aufgeführten Vorschläge angetreten, deren Relevanz für die Beantwortung der Frage „Wie können mehr Schülerinnen und Schüler aus Haupt- und Förderschulen in die Arbeitswelt integriert werden?“ einer Einschätzung vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen unterzogen werden soll.

„Bildungslotsen“¹⁸

Im Prinzip kann die im vorstehenden Artikel beschriebene Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern auch von anderen Berufsgruppen, in diesem Fall von Bildungslotsen oder Bildungscoaches, wie sie in Hessen heißen, geleistet werden. Wenn diese Lotsen von den Schulen eingestellt werden (vgl. Abschnitt Projektleitung) ist es ihnen sicher möglich, sich im Laufe der Zeit das erforderliche Wissen anzueignen – dies mussten die Lehrerinnen und Lehrer schließlich auch – und angemessene Organisationsstrukturen in den Einrichtungen zu schaffen. Diesen Gedanken hat auch das BMBF der Initiative Bildungslotsen zugrunde gelegt. Allerdings ist zu befürchten, dass die geplante Einstellung von bundesweit 2000 Lotsen für 40.000 im Jahr 2013 prognostizierte Schülerinnen und Schüler in den Klassen 8 und 9 nicht ausreichen wird, zumal in dem Konzept eine nachschulische Betreuung nicht vorgesehen ist. Realistische Planungen, die eine Ausbildungszeit von drei bis vier Jahren einkalkulieren, werden mindestens auf die doppelte Anzahl Lotsen und Schülerinnen/Schüler kommen. Dementsprechend höher werden auch die Kosten des Projekts ausfallen.

Gleichfalls kritisch zu hinterfragen ist die dem Konzept immanente Tailorisierung des Unterrichts. Gerade weil an Haupt- und Förderschulen die Beziehungsebene für den Erfolg pädagogischer Maßnahmen so eminent wichtig ist und dort deshalb das Fachlehrerprinzip weitestgehend wieder abgeschafft wurde, kann es sein, dass die ausschließliche Zuständigkeit für einen Bereich (die Berufsorientierung) neue Schwierigkeiten

hervorbringt. Dennoch verdient der Vorschlag, unter dem Vorbehalt der Ausstattung mit angemessenen Ressourcen, auf seine Tauglichkeit hin untersucht zu werden.

Budgethoheit für Schulen

Den Schulen die Budgethoheit zu übertragen, ist generell zu begrüßen. In Hamburg, aber auch in Hessen und anderen Bundesländern, gibt es entsprechende Überlegungen schon seit einigen Jahren. Sicherlich wissen Schulen am besten, wofür die ihnen zustehenden Mittel ausgegeben werden müssen. Budgetierung ändert aber zunächst einmal nichts an der chronischen Unterversorgung des öffentlichen Schulsystems. Die Schule kann nur selbst entscheiden, wie sie den Mangel verwalten will. Die damit verbundenen Entscheidungs- und Verwaltungsprozesse kosten aber zusätzlich Zeit und Geld. Dem kann man begegnen durch eine Erhöhung der Selbstausbeutung der in einer Schule mit diesen Angelegenheiten befassten Personen oder mit der Bereitstellung zusätzlichen Personals. In Hessen ist in diesem Zusammenhang gerade eine heftige Diskussion um die Reduzierung der Zahl bzw. die Abschaffung der Staatlichen Schulämter entbrannt. Inwieweit diese letztendlich durchgesetzt werden kann, bleibt abzuwarten. Ohne die Aufgabe vertrauter Strukturen und ohne die Umschichtung vorhandener Gelder wird aber auch diese Reform letztendlich scheitern.

Modularisierung der Ausbildung¹⁹

Über die Modularisierung der Ausbildung wird seit über zwanzig Jahren diskutiert. Auch im Rahmen der Weiterentwicklung unseres Modells zur Verbesserung der Berufsreife wurden wir immer wieder mit diesem Thema konfrontiert, weil es natürlich auch an der Weißfrauenschule, wie an vielen anderen Schulen, Schülerinnen und Schüler gab (und geben wird), die mit dem vorhandenen Instrumentarium nicht erreichbar waren (sein werden). Deren Lernstruktur in Verbindung mit dem Verlust einer Lebensperspektive führte dazu, dass sie sich im Laufe ihrer Schulzeit nicht die notwendigen Inhalte in der dafür vorgesehenen Zeit aneignen konnten. Es war deshalb zu erwarten, dass dies auch während der Ausbildungszeit der Fall sein würde. Die Modularisierung der Ausbildung könnte dieses Problem lösen. Sie würde allen Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, sich ihrem Lerntempo angemessen die erforderlichen Inhalte für die Zulassung zur Abschlussprüfung anzueignen. Die

Betriebe ihrerseits könnten Schulabgänger einstellen ohne den Zwang, die Ausbildungsinhalte in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen vermitteln zu müssen. Ein Scheitern der/des Auszubildenden wäre vermieden, denn wenn sie/er es nicht schafft, alle Module für die Zulassung zur Prüfung zu erwerben, könnte sie/er im Betrieb als angelernte/r Mitarbeiter/-in weiterhin beschäftigt bleiben – soweit sie/er in der konkreten Arbeitsleistung den Anforderungen genügt. Sollte sie/er nach z. B. fünf Jahren aber alle Module für die Zulassung zur Prüfung erworben haben, könnte sie/er diese zu diesem Zeitpunkt ablegen.

Wenn von Schulen verlangt wird, auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen zu reagieren und sich diesen zu stellen, darf dabei nicht vergessen werden, dass Bildung und damit auch die berufliche Bildung für die Jugendlichen kein Selbstzweck ist, sondern nur Sinn macht, wenn sie dadurch befähigt werden, ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen. Auch angesichts der Tatsache, dass heute kein junger Mensch ohne die Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen, d. h. immer weitere Module zu erwerben, das genannte Ziel wird erreichen können, macht es keinen Sinn, aus welchen Überlegungen auch immer, einen gangbaren Weg nicht zu beschreiten. Politische Zielsetzungen, wie sie auf dem Europäischen Beschäftigungsgipfel im November 1997 von den Regierungschefs der Mitgliedstaaten der Europäischen Union beschlossen wurden, nur mit Nachqualifizierungsprogrammen erreichen zu wollen, erscheint deshalb verfehlt.²⁰ Es ist an der Zeit, hier mutiger zu werden und sich als nicht mehr zeitgemäß erweisende Strukturen im Bildungs- und Ausbildungssystem zu verändern.

SCHLUSSBEMERKUNG

Die eingangs erwähnte Vielfalt, die in den Modellen zur Integration „behinderter“ Jugendlicher in die Arbeitswelt sichtbar wird, führt zu einer Vielzahl von Kriterien, die in den einzelnen Projekten von den Beteiligten für den Erfolg verantwortlich gemacht werden. Auf Grund unserer Erfahrungen haben wir acht zur Diskussion gestellt. Diese offene Situation sollte jedoch kein Hinderungsgrund für Schulen sein, sich auf den Weg zu machen. Positiv gewendet, lässt die derzeitige Lage auch allen Beteiligten die Chance, ihren eigenen Weg zu finden. Dabei werden sie mit Sicherheit Fehler machen. Aber: Fehler kann man eingestehen, man kann sie korrigieren und man kann aus ihnen lernen. Die Jugendlichen erwarten genau das von uns.

- 1| Stroth, Ursula / Fuchs, Jutta (2001): Projektsammlung der Initiative für Beschäftigung zum Thema Jugend – Schule – Wirtschaft. Bensheim.
- 2| Erste Ansätze einer externen Evaluation des Modells zur Verbesserung der Berufsreife an der Weißfrauenschule finden sich in folgenden Examensarbeiten von Studentinnen und Studenten der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt und der Philipps-Universität Marburg:
 - Mosler, Jürgen (2002): Wirkungsweise und Wirksamkeit des Praktikumsmodells der Weißfrauenschule – Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) in Hinblick auf die Vermittlungschancen in Ausbildung. Marburg.
 - Hübenthal, Daniela (2004): Berufliche Orientierung und der Übergang in die Arbeitswelt von Jugendlichen mit Behinderungen. Frankfurt/Main.
 - Armin, Henning von (2005): Berufsorientierung von Haupt- und Förderschülern – eine Wirkungsanalyse. Frankfurt/Main.
- 3| Anlässlich einer Tagung der Hertie-Stiftung am 28. und 29.03.2011 in Berlin zum Thema „Starke Schulen. Starke Absolventen. Starke Unternehmen“ lauteten diese:
 - Fuchtel, Hans-Joachim, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Arbeit und Soziales:
 - „Schule muss sich öffnen!“
 - „Soziale Tugenden und Daseinskompetenzen müssen trainiert werden!“
 - Braun, Gerhard F., Vizepräsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände:
 - „Benachteiligte Jugendliche müssen gefördert werden!“
 - „Partnerschaften zwischen Unternehmen und Schulen müssen ausgebaut werden!“
 - „Die Durchlässigkeit im Bildungssystem muss erhöht werden. Kein Abschluss ohne Anschluss!“
 - Weise, Frank Jürgen, Vorsitzender des Vorstands der Bundesagentur für Arbeit:
 - „Die Schwerpunkte der Arbeit der Arbeitsagenturen liegen im Bereich der Prävention.“
 - „Die Arbeitsagenturen wollen für Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen sorgen.“
- 4| Braun, Frank (2008): Schulen machen den Unterschied! Was können Schulen zum Gelingen des Übergangs in Ausbildung leisten? Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
Ganz anders beurteilt dagegen Regine Marquardt die Rolle der Schule: „In Hinblick auf die Berufseinmündung ist die Schule weitestgehend aus ihrer Verantwortung entlassen. Ihre einzige institutionell verankerte Aufgabe besteht in der Hilfestellung für den Berufsberater durch die schriftliche Bereitstellung von Informationen über den einzelnen Schüler.“ In: Marquardt, Regine (1977): Sonderschule und was dann? Zur Situation der Sonderschüler auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. Frankfurt/Main, New York, S. 39.
- 5| Zeitschrift der Stiftung Warentest, Heft 8/1998, „Guter Rat ist selten“, S. 80ff., oder Frankfurter Rundschau vom 10.07.2003: „Arbeitgeber sind mit Arbeitsamt unzufrieden“.
- 6| Mit Beginn des Berufsorientierungsprozesses versuchen wir, unser Wissen über die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich zu erweitern. Wir möchten z. B. wissen, welche (beruflichen) Interessen sie haben, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie verfügen und ob sie die Anforderungsprofile einzelner Berufe kennen. Darüber hinaus interessiert uns ihre Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik und der Ausprägungsgrad sozialer Kompetenzen. Insgesamt geht es darum, auf der Basis der im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen

- Überprüfungsverfahren erhobenen Daten, ein umfassendes Bild von dem Mädchen/Jungen zu erhalten, das uns letztendlich befähigt, eine fundierte Zuordnung Schülerin/Schüler – Betrieb vorzunehmen.
- 7| Regina Mönch spricht von „vier bis fünf Milliarden Euro“, in: „Wie lang ist der Hals einer Giraffe“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 03.05.2010.
 - 8| Regina Mönch: a.a.O.
 - 9| Powell, Justin J. W. / Pfahl, Lisa: „Die meisten Sonderschüler befinden sich in einem sog. Übergangssystem und nicht in einer Ausbildung. Das System an beruflichen Maßnahmen, Berufsförder- und Berufsvorbereitungsprogrammen vermittelt keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss [...]“ In: Sonderschule behindert Chancengleichheit, WZ Brief Bildung 04/November 2008, S. 3, (www.wzb.eu./wzbriefbildung) oder auch Mönch, Regina: „Denn einen vernünftigen Beruf erlernen sie in diesen Warteschleifen nicht, nur ein bisschen schlössern, ein bisschen kochen oder auch nur gutes Benehmen und das korrekte Schreiben von Bewerbungen.“ In: a.a.O.
 - 10| Bachmann, Jens / Jäger, Bernhard (2005): Modell zur Verbesserung der Berufsreife. In: Arnoldy, Peter / Traub, Birgit (2005): Sprachentwicklungsstörungen früh erkennen und behandeln. XXVI. Kongress „Werkstatt Sprachheilpädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Karlsruhe.
 - 11| Göttmann, Jennifer (2005): Kommunikation verbessern. In: Hessische Lehrerzeitung, 11.12.2005, S. 13.
 - 12| ZEIT-Stiftung – Hilfe für Hauptschüler. In: Hamburger Abendblatt, 02.03.2011.
 - 13| Powell, Justin J. W. / Pfahl, Lisa: a.a.O., S. 3.
 - 14| Arbeitsorientierte Bildung muss fester Bestandteil der Allgemeinbildung werden. In: Presseinfo der GEW Hessen, 04.05.2007.
 - 15| Schudy, Joerg (2002) (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn, S. 11-13.
 - 16| Marquardt, Regina (1977): Sonderschule und was dann? Zur Situation der Sonderschüler auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. Frankfurt/Main, New York, S. 27ff.
 - 17| Braun, Frank a.a.O., S. 7. Nach dieser Untersuchung sind „die Eltern die wichtigsten Ratgeber für die Frage, wie es nach der Schule weitergehen soll (Nennung über 80 Prozent; Lehrkräfte folgen mit 65 Prozent als zweitwichtigste Ratgeber)“ und das, obwohl sie [die Eltern, J.B.] über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem kaum Kenntnisse haben.
 - 18| Becker, Lisa (2010): Hauptschulen: Mit Lotsen für den Bildungserfolg. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14.12.2010. Ganz anders beurteilt den Vorschlag Regina Mönch: „Den Schülern früh ‚Bildungslotsen‘ an die Seite zu stellen [...], dürfte den grauen Markt der ‚Maßnahmen‘ hinter dem regulären Schul- und Ausbildungssystem nur noch mehr aufblähen, aber wenig helfen.“, a.a.O.
 - 19| Unter Modularisierung der Ausbildung soll im Folgenden die Zerlegung von Ausbildungsinhalten anerkannter Berufe in bestimmte Segmente verstanden werden, die einzeln, nacheinander, ohne zeitliche Befristung – oder zumindest in einem längeren Rahmen als 3,5 Jahre – erworben werden können. Sobald ein Kandidat alle Bestandteile der Ausbildung (Module) erworben hat, kann er sich zur Prüfung melden.
 - 20| Richter, Ingo / Sardei-Biermann, Sabine (2000) (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa. Opladen.

FAZIT

VERLÄSSLICHE REGELSTRUKTUREN IN RISIKOREICHEN LEBENSITUATIONEN FÜR DEN WEG IN EIN „GUTES LEBEN“

Elisabeth Hoffmann

Die Möglichkeit, durch eigene Leistung sein Leben zu gestalten, gilt in der Forschung über die Voraussetzungen eines „guten Lebens“ als ein wichtiges Element. Die Begründerin des Konzeptes von einem „guten Leben“, die amerikanische Ethik- und Rechtsprofessorin Martha Nussbaum, sieht die Bedingungen für ein „gutes Leben“ in einem kulturübergreifenden Konsens. Hieraus erwächst für sie die Verantwortung von Politik, die menschliche Befähigung zur Teilhabe und eigener Lebensgestaltung zu fördern.

Derzeit stellen sich Staat und Politik dieser Aufgabe, mit hohem finanziellem und personellem Aufwand (s. Bonin). Die aber ungeachtet des Einsatzes beträchtlicher Ressourcen nach wie vor hohe Anzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss (s. Bonin), zeigt, dass möglicherweise bei den aktuell geförderten Konzepten etwas Grundlegendes übersehen wurde.

MOTIVATION UND POSITIVE SELBSTWIRKSAMKEITS- ERFAHRUNG ALS KERN ERFOLGREICHER SCHUL- UND BERUFSBIOGRAFIEN

Der vorliegende Reformansatz stellt einen bisher unterschätzten Aspekt für das Gelingen von Schul- und Berufswegen in den Mittelpunkt: Es ist die Motivation, berufsrelevante Ziele mit Einsatzbereitschaft und Durchhaltevermögen zu verfolgen. Wie der amerikanische Verhaltensforscher Albert Bandura belegt, hängt diese Motivation eines Menschen eng mit der im familialen und auch sozialen Umfeld erworbenen Erfahrung positiver Selbstwirksamkeit zusammen. Auch der *Poverty and Social Exclusion Survey* Großbritanniens kommt bereits 2000 zu dem Ergebnis, dass Heranwachsende, deren familiäres und soziales Umfeld von Perspektivlosigkeit und fehlenden Selbstwirksamkeitserfahrungen geprägt ist, bereits sehr früh die jedem Menschen angeborne Motivation, die eigene Zukunft positiv zu gestalten, nicht mehr wahrnehmen und oft die in ihrem Umfeld vorherrschende Haltung, keinen positiven Einfluss das eigene Leben ausüben zu können, übernehmen.

Aus diesem Grund fußen diese Reformvorschläge auf praxiserprobte Methoden, bei leistungsschwachen Kindern und Jugendlichen aus prekären Milieus Motivation zu wecken und zu verstetigen. Kernelemente hierfür sind früh einsetzende, kontinuierliche Förderung von *social and personal skills*, lebens- und berufsnahe Aufgaben in der Schule zum Aufbau der Selbstwirksamkeit und konsequente Betrieblichkeit des Berufsweges als zentrale Motivationsquelle.

HERAUSFORDERUNG: INTERVENTION

Lebenswirklichkeiten als Ausgangspunkt

Die Chancen auch risikobehafteter Heranwachsender, gegenwärtig einen Ausbildungsplatz zu erhalten, stehen gut, da bei den für die Zielgruppe besonders relevanten praktisch ausgerichteten Berufen aufgrund abnehmender Kohortenstärken derzeit ein deutlicher Mangel an Bewerberinnen entstanden ist. Für mehr als zwei Drittel der kleinen und mittleren Unternehmen gestaltete sich die Besetzung offener Stellen in den letzten Jahren als schwierig, wie die bundesweite IHK-Unternehmensbefragung „Ausbildung 2011“ zeigt. Hieraus folgt die Notwendigkeit, die Ressourcen und Talente aller Jugendlichen, auch der schulisch leistungsschwachen, in

den Blick zu nehmen, mit dem Ziel „alle jungen Menschen zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung und einem Berufsabschluss zu führen“ (Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule-Beruf des BIBB-Hauptausschusses, 2011).

Das Fenster der Möglichkeiten hinsichtlich der beruflichen Integration chancenarmer Jugendlicher in den Beruf gilt es zu nutzen, solange es noch geöffnet ist. Das geöffnete Fenster ist der Ausgangspunkt der Reformvorschläge, die sich nicht primär auf Systeme, sondern auf die Lebenswirklichkeiten von Heranwachsenden in prekären Milieus, auf die Lebenswirklichkeiten der Betriebe und auch der pädagogischen Fachkräfte beziehen.

Angebot für Jugendliche und für Betriebe

Im Mittelpunkt unserer Reformvorschläge stehen die schulumüden und leistungsschwachen Jugendlichen selbst, die durch herkömmliche, punktuelle Angebote oft nicht erreicht werden. Eine wesentlich höhere Erfolgsquote erzielen hingegen Maßnahmen, die eine intensive individuelle Betreuung und Begleitung von chancenarmen Jugendlichen ermöglichen. Vielfältige Praxiserfahrungen zeigen übereinstimmend, dass Jugendliche mit Hilfe von Coaching und Betreuung Prozesse der persönlichen Reifung nachholen können. Das Gelingen dieses Prozesses ist die unverzichtbare Voraussetzung für Integration in Ausbildung und Beruf.

Die vorliegenden Reformvorschläge reagieren auf die Zwickmühle, in der sich zahlreiche Betriebe befinden: Entweder verzichten sie auf dringend benötigten Fachnachwuchs oder sie wagen die Ausbildung leistungsschwacher Jugendlicher, mit deren mangelnder persönlicher und kognitiver Reife Betriebe sich (nicht ganz unrealistisch) überfordert sehen. Sie sehen, dass es schwierig wird, Jugendliche auszubilden, deren Entwicklung weder im sozial-familiären Umfeld, noch in den Institutionen der Bildung und Jugendhilfe erfolgreich in Richtung Berufsfähigkeit gelenkt werden konnte. Es gilt, Betrieben ein Angebot zu machen, bevor sie auf die Situation mit Ausweichreaktionen antworten (z. B. Verzicht auf Ausbildung). Zugleich sind Betriebe der ideale Ort, um schulumüde Jugendliche zu motivieren, ihnen positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu vermitteln und Nachreifungsprozesse anzuleiten, wie Praxiserfahrung und Forschung übereinstimmend belegen. Hieraus ergibt sich eine „konsequente Verbetrieblichung“ (s. Sell) als leitendes Prinzip der Reform-

vorschläge, wie es auch die neuen Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule-Beruf des Bundesinstituts für Berufsbildung nahelegen. Zu demselben Ergebnis kommt auch die aktuelle Befragung von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen durch die Bertelsmann Stiftung und das Bundesinstitut für Berufsbildung (Expertenmonitor 2011).

1. „Assistierte Ausbildung“ in die Fläche bringen

Die geforderte Betrieblichkeit wird in unserem Reformvorschlag zum einen ermöglicht durch die Assistierte Ausbildung in Betrieben. Zielgruppe sind die Jugendlichen mit Defiziten, deren Qualität eine Ausbildungsbegleitung notwendig aber auch zugleich erfolversprechend sein lässt. Das Konzept einer persönlich begleiteten Ausbildung bei kritischen Ausbildungssituationen gehört sowohl bei befragten Jugendlichen als auch bei der Expertenschaft zu den Spitzenreitern für die Reform des derzeitigen Übergangssystems (Expertenmonitor 2011).

Betriebe und Jugendliche erhalten im Rahmen einer verbindlichen und nachhaltig ausgestalteten Infrastruktur die Möglichkeit einer „Assistierten Ausbildung“, die gewährleistet, dass die Jugendlichen (und auch die Betriebe) während der gesamten Ausbildungszeit durch professionelle Fachkräfte begleitet und betreut werden. Entsprechende Modellprojekte bieten sowohl über Jahre hinweg ausgereifte Konzepte als auch erstaunlich hohe Erfolgsquoten (bis zu 70 bzw. 80 Prozent erfolgreich absolvierte Ausbildungen durch ehemals leistungsschwache Jugendliche (vgl. Nuglisch, Aufstieg durch Ausbildung, 2011). Während Großunternehmen wie z. B. die Telekom oder die Bahn AG mittlerweile eigenes Personal für eine Ausbildungsassistenz schulen, gilt es, dieses Erfolgsprinzip auch für kleinere (ressourcenärmere) Betriebe zu ermöglichen, und ihnen das Angebot einer Assistierte Ausbildung zu offerieren, die durch die verlässlichen Strukturen eines Regelsystems Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit erhalten müsste.

2. Maximale Betriebsnähe

Es wird jedoch eine Gruppe von Jugendlichen bleiben, die (zumindest zeitweise) nicht in der Lage sind, eine betriebliche Ausbildung zu absolvieren. Für den allergrößten Teil von ihnen sind aber die primär schulischen Maßnahmen des gegenwärtigen Übergangssystems ebenfalls nicht geeignet, da die Jugendlichen (nur unter verschlechterten Rahmenbedin-

gungen) wieder in schulischen Strukturen lernen sollen, mit denen sie über Jahre massive Scheiternserfahrungen gemacht haben. Professionelle Ausbildungs- und Qualifizierungsunternehmen, die am ersten Arbeitsmarkt in Kooperation mit Unternehmen tätig sind, bieten eine anrechenbare Berufsausbildung, die, sobald die nötigen Reifeprozesse nachgeholt sind, im regulären Betrieb fortgesetzt wird.

3. Zentrale Anlaufstelle

Auch hier entspricht der vorliegende Reformvorschlag den Leitlinien des Bundesinstituts für Berufsbildung, die die „Umstellung von Arbeit in einzelnen Projekten hin zur Arbeit in einem flächendeckenden Regelangebot“ fordern und dafür die Schaffung „zuverlässiger Verantwortungsstrukturen“ auf regionaler Ebene vorsehen (BIBB-Leitlinien 2011). Hierfür schlagen wir die Einrichtung „einer zentralen Anlaufstelle“ (s. Bonin) vor, die als „Kommunale „Jugendagentur“ bezeichnet werden könnte (s. Sell). Dort würden alle Akteure mit ihren unterschiedlichen Verantwortungsschwerpunkten unter einem Dach zusammenarbeiten wobei sie finanziell ihren Herkunftsbehörden verbunden blieben. Die Jugendagentur wäre die Antwort auf die einstimmig von Praxis und Wissenschaft erhobene Forderung einer zuverlässigen Koordinations-, Steuerungs- und Verantwortungsebene für die Vorbereitung und Gewährleistung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Bundesweite Modellprojekte (begleitet durch das Bundesarbeitsministerium) erproben dieses Modell derzeit an zwanzig Standorten, die Evaluation wird 2012 vorliegen (*brand eins*, 4/2011).

Leitprinzipien: Qualität und Wirksamkeit

Wesentlich für den Erfolg der neugestalteten „betrieblichen Übergangszone“ wird die Schaffung eines flächendeckenden und verbindlichen Rahmens mit Qualitätsstandards sein, deren Wirksamkeit kontinuierlich überprüft und kontrolliert werden muss (s. Bonin).

Ein Kernelement hoher Qualitätsstandards muss die Professionalisierung der Arbeitsbedingungen der pädagogischen Fachkräfte sein, die gegenwärtig gekennzeichnet sind durch befristete Verträge, das Fehlen qualitativ hochwertiger (Aus-) und Weiterbildung und eine sehr niedrige Bezahlung (vgl. „Geschäfte mit den Arbeitslosen“, *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, Februar 2011, Nr. 8).

HERAUSFORDERUNG: PRÄVENTION

Frühzeitige Förderung von Risikogruppen

1. Familiär bedingte Defizite bereits im Vorschulalter kompensieren

Da es nicht in erster Linie kognitive Defizite, sondern Entwicklungsverzögerungen im Bereich persönlicher und sozialer Fähigkeiten sind, die sowohl schulischen als auch beruflichen Erfolg verhindern (Unternehmensbefragung der IHK, „Ausbildung 2011“), muss die allseits geforderte Berufsorientierung in Institutionen der Bildung desto früher und umfassender ansetzen, je risikobehafteter Kinder und Jugendliche sind (s. Bonin).

Für den vorschulischen Bereich ist das „Perry Preschool Programme“ im internationalen Vergleich die effektivste Methode der gezielten frühen Förderung von Kindern aus prekären Milieus. Obwohl das Programm den Intelligenzquotienten nicht dauerhaft erhöht, bewirkt es über den Zuwachs an persönlichen Qualitäten deutlich erfolgreichere Berufs- und Lebenswege: Die teilnehmenden Kinder haben als Erwachsene häufiger einen Schul- und Berufsabschluss, beziehen seltener Sozialhilfe, verfügen öfter über höhere Gehälter und leben in stabileren Partnerschaften. Aktuell weist der amerikanische Ökonom und Nobelpreisträger James Heckman in der internationalen Bildungsdebatte immer wieder auf die Effektivität und die Übertragbarkeit des Perry Preschool Programmes hin.

Dass Persönlichkeitsmerkmale wie emotionale Stabilität und Gewissenhaftigkeit für die Leistung am Arbeitsmarkt noch wichtiger sind als Intelligenz und gute Schulnoten, belegen auch weitere Studien (vgl. „The effects of personality on earnings“, *Journal of Economic Psychology* 26, 2005).

Diese Forschungsergebnisse sowie bereits vorliegende Praxiserfahrungen (s. Bonin, Bachmann) legen nahe, in vorschulischen und schulischen Bildungsinstitutionen insbesondere Risikogruppen frühzeitig zu fördern und dabei die Entwicklung von persönlichen und *social skills* stärker als bisher zu betonen.

2. Training von „soft-skills“ in der Grundschule

Für die Grundschule muss auf das international am erfolgreichsten evaluierte Programm „Incredible Years“ der amerikanischen Professorin für Klinische Psychologie, Carolyn H. Webster-Stratton, verwiesen werden. Die evidenzbasierten Trainingsprogramme für Eltern, Lehrer und für den Regelunterricht sowie außerunterrichtliche Aktivitäten in der Grundschule wenden sich gezielt an die Förderung von persönlichen und sozialen Fähigkeiten. Sie gehören zum amerikanischen Regierungsprogramm der Armut- und Gewaltprävention und werden gegenwärtig in über zwanzig Ländern weltweit angewendet (www.incredibleyears.com).

3. Angebot der Regelschule für „school-dropouts“: Berufsnähe und Praxisbezug

Die traditionellen, punktuellen Konzepte der Berufsorientierung in Schulen (z. B. Arbeitslehre, Kurzzeitpraktika, „Girls oder Boys Day“) bereiten aus Praxissicht weder ausreichend auf eine Berufsausbildung vor, noch können sie Heranwachsende dazu motivieren, sich ernsthaft um einen erfolgreichen Schulabschluss zu bemühen.

Nicht nur für eine gelungene Berufswahl und -ausbildung, sondern auch für die schulische Motivation chancenärmerer Schülerinnen und Schüler, so zeigt alle Erfahrung, ist eine intensive Berufsorientierung in der Schule der entscheidende Erfolgsfaktor (s. Bachmann, Bonin). Frühzeitige und qualitativ hochwertige Berufsorientierung in der Schule hat so einen doppelt positiven Effekt.

Notwendig ist ein umfassendes Verständnis von Berufsorientierung als (jahrelanger) Prozess, der nur gelingen kann, wenn er möglichst früh gefördert wird (s. Bonin, Bachmann). Regelschulen, unter der Voraussetzung verbesserter Rahmenbedingungen, können dies leisten, indem sie neue und motivierende Lernorte und -anlässe (z. B. Berufswelt) mit einbeziehen (s. Bachmann).

Praxiserfahrung als auch die Hirnforschung liefern zahlreiche Belege dafür, dass „Jugendliche zu erstaunlichen Leistungen imstande sind“, wenn sie sich an lebens- und arbeitspraktischen Aufgaben beweisen dürfen („Helden auf Bewährung“, *DER SPIEGEL* 15/2010).

Insbesondere für Heranwachsende, die mit dem Normalmodell Schule nicht mehr erreichbar sind, ist es wichtig, wenn Regelschulen ihnen ein Angebot machen können, beispielsweise in Form eines integrierten praktischen Zweigs nach Vorbild moderner Konzepte der sog. Produktionsschulen (s. Sell). So werden Berufsorientierung und Schulmotivation gleichermaßen unterstützt.

Ausgehend von Erfolgserfahrungen aus der Praxis, brauchen wir ein umfassendes, für Schulen bundesweit abrufbares Konzept der Berufsorientierung in der Schule, beginnend mit den Schulformen, die einen erhöhten Anteil an Risikoschülern aufweisen.

Hinsichtlich der steigenden und hohen Zahl von Studienabbrechern bedürfte auch das Gymnasium eines verbesserten Konzeptes der Berufsorientierung.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Jens Bachmann

Leiter der Weißfrauenschule, Sprachheilschule, Frankfurt am Main

Dr. Holger Bonin

Leiter des Forschungsbereichs Arbeitsmärkte, Personalmanagement und Soziale Sicherung am Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim

Christine Henry-Huthmacher

Koordinatorin Frauen- und Familienpolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin

Elisabeth Hoffmann

Koordinatorin Kinder- und Familienpolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin

Prof. Dr. Stefan Sell

Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften, Fachhochschule Koblenz, Direktor des Instituts für Bildungs- und Sozialpolitik der Fachhochschule Koblenz

Michael Thielen

Generalsekretär der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Berlin

ANSPRECHPARTNERINNEN IN DER
KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

Christine Henry-Huthmacher
Koordinatorin Frauen- und Familienpolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung
53754 Sankt Augustin
Telefon: +49(0)-2241-2 46 22 93
E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de

Elisabeth Hoffmann
Koordinatorin Frauen- und Familienpolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung
53754 Sankt Augustin
Telefon: +49(0)-2241-2 46 25 15
E-Mail: elisabeth.hoffmann@kas.de