

BILDUNGSREPUBLIK DEUTSCHLAND



Konrad
Adenauer
Stiftung

AUFSTIEG DURCH (AUS-)BILDUNG – DER SCHWIERIGE WEG ZUM AZUBI

CHRISTINE HENRY-HUTHMACHER UND
ELISABETH HOFFMANN (HRSG.)



ISBN 978-3-942775-44-1

INHALT

7 | VORWORT

Michael Thielen

11 | DER SCHWIERIGE WEG ZUM AZUBI: VERSCHIEDENE FACETTEN DES THEMAS

Christine Henry-Huthmacher

29 | I. ANALYSE

30 | EINBLICKE IN DEN SCHULALLTAG Fröbelschule Bochum-Wattenscheid

Christoph Graffweg

38 | EINBLICKE IN DEN SCHULALLTAG Kepler-Oberschule Berlin-Neukölln

Wolfgang Lüdtko

49 | DIE BEDEUTUNG SOZIALER HERKUNFT, FAMILIE UND PEERS FÜR DIE SCHULLAUFBAHN

Jutta Ecarius

63 | ZUR SITUATION JUGENDLICHER OHNE AUSBILDUNGSREIFE

Empirische Kenntnisse und Perspektiven

Thomas Rauschenbach

73 | IN DER WARTESCHLEIFE

Zur Bedeutsamkeit und Wirksamkeit von Bildungsgängen
am Übergang Schule-Berufsausbildung

Ursula Beicht

86 | JUNGE ERWACHSENE OHNE BERUFSABSCHLUSS

Robert Helmrich | Elisabeth M. Krekel

107 | IM ZEICHEN DEMOGRAFISCHEN WANDELS

Neue Perspektiven für den Übergang in die Berufsausbildung

Martin Baethge

125 | DIREKTE UND INDIREKTE KOSTEN MANGELNDER AUSBILDUNGSREIFE IN DEUTSCHLAND

Dirk Werner



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

Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.

Druck: Druckerei Franz Paffenholz GmbH, Bornheim.

Printed in Germany.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-942775-44-1

**147 | II. ERFOLGREICHE MODELLE ZUR BERUFSBEFÄHIGUNG:
SCHULE**

148 | ERFOLGSKONZEPT: FRÜHE BERUFSORIENTIERUNG
Weißfrauenschule, Sprachheilschule der Stadt Frankfurt am Main
Jens Bachmann

161 | EINEN KONTRAPUNKT SETZEN:
MUSIK ALS SCHLÜSSEL ZUM ERFOLG
Die Musikhauptschule Ruhstorf a.d. Rott
Josef Bertl

168 | ERFOLGSFAKTOR: ERZIEHUNGSZIELE
Die Friedrich-Ebert-Schule, Frankenthal
Heidrun Kohl

177 | BERUFSSTART plus
Ein Gemeinschaftsprojekt verschiedener Thüringer Institutionen
Petra Bürger

188 | BEI DER VORBEREITUNG AUF DEN BERUF
FRÜH AN EINEM STRANG ZIEHEN
Eltern – Sozialpädagogen – Schule – Betriebe – Agentur für Arbeit:
Der Verein Jugendhilfe Direkt e.V., Münster
Hans-Werner Kleindiek

200 | ANGST VOR DER ARBEITSWELT NEHMEN
Neues Berufsbefähigungsprojekt für Kinder ab zehn Jahren:
Lichtblick Hasenberg, München
Johanna Hofmeir | Dörthe Friess

**211 | III. ERFOLGREICHE MODELLE ZUR BERUFSBEFÄHIGUNG:
AUSBILDUNG**

212 | TEILZEITBERUFSAUSBILDUNG –
EINE CHANCE FÜR JUNGE MÜTTER UND VÄTER
Die Arbeitsförderungsinitiative RE/init e.V.
Kerstin Degener-Kirsch

221 | INTEGRATION IN EIN SELBSTBESTIMMTES LEBEN
Das Bildungswerk in Kreuzberg, Berlin
Nihat Sorgec

229 | NACHBESSERUNG DER AUSBILDUNGSREIFE
DURCH BETRIEBE
Nicole Stab | Christoph Herbrig | Winfried Hacker

238 | NORMALITÄT STATT MASSNAHME
Assistierte Berufsausbildung für chancenarme junge Menschen
Ralf Nuglisch

251 | IV. STRUKTURELLE KONSEQUENZEN

252 | WEGE ZUR TEILHABESICHERUNG FÜR BENACHTEILIGTE
JUNGE MENSCHEN AM BILDUNGS- UND AUSBILDUNGSSYSTEM
Birgit Fix

261 | NEUE WEGE AUF KOMMUNALER EBENE
Der Ansatz ILJA in Nordrhein-Westfalen
Roland Matzdorf

269 | NEUE HERAUSFORDERUNGEN, NEUE ROLLEN, NEUE ANSÄTZE
Helmut Westkamp

287 | AUSWEGE AUS DEM LABYRINTH DES „ÜBERGANGSSYSTEMS“
Stefan Sell

314 | NACHWORT: PROZESSE DES ERWACHSENWERDENS
ANLEITEN UND GESTALTEN
Elisabeth Hoffmann

335 | SCHLUSSWORT: DIE VERANTWORTUNG DER POLITIK
Annegret Kramp-Karrenbauer

342 | HERAUSGEBERINNEN, AUTORINNEN UND AUTOREN

344 | ANSPRECHPARTNERINNEN IN DER
KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

VORWORT

Es gibt Themen in der deutschen Bildungspolitik, die lassen den öffentlichen Erregungspegel regelmäßig und kräftig steigen, die Debatten um Schulformen zum Beispiel. Und es gibt solche, die sind weit weniger schlagzeilenträchtig, zum Beispiel der Gegenstand dieser Publikation, der Einstieg in die Ausbildung für Jugendliche ohne zureichende Berufsreife. Der unterschiedliche publizistische Rang dieser beiden Fragen ist keineswegs proportional zu ihrer Bedeutung für die Qualität von Bildung und Ausbildung in Deutschland, für den Zusammenhalt der Gesellschaft und für die Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft. Knapp 1,5 Millionen junge Menschen zwischen 25 und 34 Jahren haben heute keinen Berufsabschluss, ca. 150.000 junge Menschen starten Jahr für Jahr ohne Ausbildung in den Arbeitsmarkt. Für unser Land wird sich angesichts von Fachkräftemangel und Demografie vieles daran entscheiden, ob es gelingt, diese Herausforderung zu meistern. Vor allem aber steht hier ein prägendes gesellschaftspolitisches Leitbild zur Debatte, das für die meisten Menschen ohne Berufsabschluss ein realitätsfernes Versprechen bleibt, der Aufstieg durch (Aus-)Bildung.

Das Problem hat viele Facetten. Familiäre Vernachlässigung, soziale Verwerfungen, Sprach- und Integrationsdefizite, schulische Mängel, Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt – in jedem Einzelfall spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Es ist richtig, hier an der Wurzel anzusetzen: zum Beispiel mit Erziehungshilfen, mit frühkindlicher Bildung und Sprachförderung, mit besonderen schulischen Anstrengungen in sozialen Brennpunkten. Das braucht einen langen Atem und muss begleitet werden von einem neuen Ansatz für die jungen Menschen, die heute und morgen mit Ausbildungslosigkeit konfrontiert sind. Die Demografie allein wird das Problem nicht verschwinden lassen, aber sie bietet einen weiteren starken Anreiz, mit System den Übergang in

Ausbildung wirksamer zu gestalten. Wenn es ein „Fenster der Gelegenheit“ für nachhaltige Fortschritte gibt, dann ist es jetzt offen.

Es ist nicht so, dass bislang nichts getan wurde. Im Gegenteil: Die Vielfalt der Maßnahmen, Instrumente und Modellversuche ist kaum mehr zu überschauen. Bund, Länder, Kommunen, Arbeitsagenturen, Schulen, Kammern und Unternehmen haben viel Geld und Energie investiert. Vorbildliches ehrenamtliches Engagement zeigt sich in den zahlreichen lokalen Initiativen, die sich um den Übergang in Ausbildung kümmern. Darunter finden sich auch großartige Erfolgsgeschichten und wichtige Erfahrungen, was funktioniert und was nicht. Der Wechsel in praxisgeprägte Bedingungen ist in der Regel wirksamer als eine Verlängerung der schulischen Lernumgebung, betriebsnahe Ansätze günstiger als andere Wege, abschlussbezogene Maßnahmen besser als nur ausbildungsvorbereitende. Trotz mancher Fortschritte ist der Erfolg in der Breite ausgeblieben, Ökonomen bescheinigen dem System Ineffizienz bei hohen Kosten, Bildungsforscher sehen in den Brücken zur Ausbildung eher Sackgassen, Pädagogen und Ausbilder beklagen, viele junge Menschen in diesen sogenannten Warteschleifen seien danach nicht gestärkt, sondern geschwächt.

Für die Konrad-Adenauer-Stiftung ist das Grund genug, sich an der Suche nach neuen Strategien zu beteiligen. Dazu ist diese Publikation ein Auftakt.

In der vorliegenden Publikation gehen wir zunächst auf die Lebenswelt der Jugendlichen ein, die über eine mangelnde Ausbildungsreife verfügen. Christoph Graffweg und Wolfgang Lüdtker schildern ihren Schulalltag mit diesen Jugendlichen und geben einen Einblick in ihre schulischen Probleme und in ihren schwierigen familiären Alltag. Jutta Ecarus weist auf die große Bedeutung von Familien und Peers vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft für die Schullaufbahn der Jugendlichen hin. Diese sind selten förderlich für einen erfolgreichen Schulverlauf der Jugendlichen.

Thomas Rauschenbach zeigt anhand statistischen Datenmaterials die Dimensionen des Problems, aber auch den Prozess, in dem sich die Jugendlichen befinden. Ein großes Problem der Jugendlichen ist der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ursula Beicht ver-

deutlicht dies anhand der Übergangssysteme und Robert Helmrich und Elisabeth M. Krekel nehmen die Jugendlichen in den Blick, die am Ende ihrer Ausbildungszeit ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung dastehen.

Ein zurzeit großes Thema, das bereits in sinkenden Schülerzahlen zum Ausdruck kommt, ist der demografische Wandel. Er rückt einerseits den Fachkräftemangel in den Vordergrund, kann aber auch als Chance gerade für Jugendliche angesehen werden, die keine lineare schulische Laufbahn vorweisen können. Wie sich der demografische Wandel zukünftig auf die Zahl der Jugendlichen auswirken wird und welche Rückwirkungen dies auf den Ausbildungsmarkt haben wird, darauf geht Martin Baethge ein. Jugendliche mit einem größeren Bedarf an Bildung haben die Möglichkeit, an den verschiedenen Maßnahmen zu partizipieren, die von sehr unterschiedlichen Infrastrukturen angeboten werden. Mittlerweile ist hier eine Bildungslandschaft entstanden, die im Laufe der Zeit sehr kostenintensiv geworden ist, wie Dirk Werner aufzeigt. Wie in der Schule gezielt Berufsfähigkeit mit unterschiedlichen Akteuren erworben werden kann, zeigen Jens Bachmann, Josef Bertl und Heidrun Kohl.

Wie wichtig die Zusammenarbeit mit pädagogischem Personal ist, weisen Hans-Werner Kleindiek, Johanna Hofmeier und Dörthe Friess nach. Erfolgreiche Modelle gibt es auch im Ausbildungsbereich. Neue Formen in Form von Teilzeitberufsausbildung sind gerade für sehr junge Mütter wichtig, wie Kerstin Degener-Kirsch darstellt. Jugendliche mit Migrationshintergrund finden in dem Bildungswerk unter Leitung von Nihat Sorgoc in Kreuzberg den Rückhalt und die konsequente pädagogische Begleitung, die sie für ihren späteren beruflichen Weg brauchen. Was Betriebe bereits unternehmen, um Ausbildungsreife nachzubessern, stellen Nicole Stab, Christoph Herbig und Winfried Hacker von der TU Dresden dar.

Eine wichtige zukunftsweisende Bedeutung hat das Konzept der „assistierten Ausbildung“, das der dualen Ausbildung eine dritte Säule hinzufügt. Darauf geht Ralf Nuglisch ausführlich ein. Welche Konsequenzen aus diesen heutigen, zum Teil sehr unübersichtlichen Maßnahmen zu ziehen sind und wo Änderungsbedarf besteht, erörtern Birgit Fix und Roland Matzdorf sowie Stefan Sell, der auf die Schwierigkeiten des Übergangssystems hinweist und dessen Erneuerungsbedarf erörtert.

Die vorliegende Publikation geht umfassend auf das gesamte Themenfeld ein. Ich wünsche dem Leser und der Leserin fruchtbare Gedankenanstöße bei der Lektüre.

Sankt Augustin / Berlin, im November 2011



Michael Thielen

Generalsekretär der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

DER SCHWIERIGE WEG ZUM AZUBI: VERSCHIEDENE FACETTEN DES THEMAS

Christine Henry-Huthmacher

Die demografische Entwicklung und der drohende Fachkräfte- und Arbeitskräftemangel haben den Blick wieder verstärkt auf die berufliche Bildung der heutigen Jugendlichen gelenkt. Damit stellt sich die Frage, ob wir genug tun, um die verfügbaren Potenziale in Deutschland zu fördern?

Die letzten PISA-Ergebnisse konnten zwar eine kontinuierliche Verbesserung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern feststellen sowie eine verbesserte Bildungsgerechtigkeit, doch bleiben Kinder aus Familien mit niedrigem sozialem Status hinsichtlich ihres Bildungsverlaufs benachteiligt.

Eine qualifizierte Ausbildung ist die Voraussetzung für die Beschäftigungsfähigkeit, für Erwerbsbeteiligung und die gesellschaftliche Teilhabe. Die duale Berufsausbildung mit ihrer Verbindung aus theoretischem Wissenserwerb einerseits und dem praktischen Lernen im Betrieb andererseits ist nach wie vor das Kernstück der Humankapitalentwicklung in Deutschland. Zwar führt Deutschland mit 80 Prozent mehr Jugendliche zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss als die meisten anderen Länder, doch verweist die hohe Zahl

von Jugendlichen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie die große Anzahl von Jugendlichen, die vorübergehend in Maßnahmen landen, die zu keinem qualifizierenden Ausbildungsabschluss führen, auf die Schwächen des Berufsbildungssystems hin. In der vorliegenden Publikation geht es um die Jugendlichen, die aufgrund ihrer mangelnden Ausbildungsreife über keinen qualifizierten Berufsabschluss verfügen. Dabei gehen wir dieses Thema von ganz unterschiedlichen Perspektiven an, suchen nach Ursachen, prüfen geeignete und bewährte Lösungsstrategien.

DIE DEMOGRAFISCHE ENTWICKLUNG ALS TREIBER

Die demografische Entwicklung spiegelt sich bereits deutlich sowohl in den Schülerzahlen als auch dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wider. Im Schuljahr 2010/11 besuchen 11,3 Millionen Schüler/-innen in Deutschland allgemeine und berufliche Schulen. Im Vergleich zum Vorjahr ging vor allem in beruflichen Schulen der Schüleranteil zurück.

Dabei verläuft die Entwicklung der Schülerzahlen in West- und Ostdeutschland sehr unterschiedlich. Während die Schülerzahl in Westdeutschland einschließlich Berlin um 1,5 Prozent unter dem Stand des Vorjahres liegt, sind es in Ostdeutschland 9,3 Prozent. In Ostdeutschland wirkt sich der Geburtenrückgang von Anfang der 1990er Jahre in besonderem Maße aus. Die deutlichsten Rückgänge gab es in Mecklenburg-Vorpommern (-13,8 Prozent). Als Vorreiter massiver demografischer Veränderungen kann Mecklenburg-Vorpommern angesehen werden, da sich dort die Schülerzahlen in den nächsten zehn Jahren halbieren werden.

Die demografische Entwicklung hat auch bereits konkrete Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt. So ging im Jahr 2010 die Zahl der Ausbildungsverträge um 0,6 Prozent zurück. Überdurchschnittlich stark ist die Zahl der Ausbildungsabschlüsse in den neuen Ländern mit fast 10 Prozent zurückgegangen. Nach Angaben des Mannheimer „Research Institute for the Economics of Aging“ werden bis 2030 über sechs Millionen Menschen im Erwerbsalter fehlen.

Angesichts des demografischen Wandels und der zurzeit guten Konjunktur haben sich die Relationen verschoben. Das knappe Gut ist nicht mehr die betriebliche Ausbildungsstelle, sondern der Schulabgänger.

Die rückläufigen Schülerzahlen werden dazu führen, dass sich die Betriebe mit ihrem Angebot an die Bewerber anpassen müssen. Die Demografie zwingt die Betriebe, alle Potenziale zu nutzen. Sie werden neue Wege beschreiten, kompromissbereiter sein, wenn sie ihren Bedarf an Auszubildenden decken wollen, doch ob sie den großen Anteil der Jugendlichen in den Übergangssystemen in nennenswertem Umfang erreichen werden, scheint offen. Zwar ging die Zahl der Altbewerber, also jener Jugendlichen, die überjährig einen Ausbildungsplatz suchen, in den letzten drei Jahren um gut ein Drittel zurück. Auch ging die Zahl der in den sog. Übergangssystemen befindlichen Jugendlichen zurück, doch bleibt sie mit ca. 350.000 Jugendlichen weiterhin hoch.

Die demografische Entwicklung und die zurzeit gute Konjunktur stellen den Ausbildungsmarkt vor neue Herausforderungen, auf die die Betriebe neue Zugänge finden müssen. Allerdings sind die Ursachen dafür, dass Jugendliche in Übergangssystemen landen, nicht nur auf quantitative Angebotsengpässe zurückzuführen, sondern auch auf qualitative Gründe. Betrachtet man die Verteilung der Neuzugänge in den Übergangssystemen auf soziokulturelle Merkmale, dann sind doch große Disparitäten hinsichtlich schulischer Vorbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund und Religion festzustellen. Allerdings ist offen, ob die Probleme mehr auf Marktbenachteiligung durch mangelnde Angebote oder auf nachfrageseitige Kompetenzdefizite zurückzuführen sind.

Der Bildungsbericht 2010, der eine integrierte Angebots-Nachfrage-Projektion vorgenommen hat, kommt zu dem Schluss, dass in den nächsten fünfzehn bis zwanzig Jahren zunehmend Engpässe für die Nachfrage nach Fachkräften entstehen können. Diese sind allerdings in einem überschaubaren Rahmen und mit Hilfe gezielter Bildungs-, Arbeitsmarkt und Personalpolitik bewältigbar. Während die Zahl der Jugendlichen mit einem Fachkräfteabschluss auf mittlerer Ebene um 26 Prozent in den nächsten fünfzehn Jahren abnimmt, steigt die Zahl der Hochschulabsolventen um 30 Prozent an. Diese Entwicklung spiegelt sich bis 2025 auf dem Arbeitsmarkt wider, indem das Beschäftigungssegment der gering Qualifizierten zurückgehen wird und mit einem Angebotsüberhang von 1,3 Millionen Erwerbspersonen gerechnet wird (vgl. Baethge in dieser Publikation). Wie sich der Arbeitsmarkt in einer alternden Gesellschaft für gering bzw. unzureichend Qualifizierte entwickeln wird, scheint heute jedoch kaum abschätzbar zu sein.

Der demografische Wandel wird in den alten Bundesländern nicht nur zum Rückgang der Schülerzahlen führen, sondern auch zur Veränderung der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft. Zwar werden die jüngeren Schülerzahlen kleiner, jedoch steigt der Anteil der Zuwanderer, die aus sozial schwachen Verhältnissen stammen. In Flächenstaaten wie Baden-Württemberg kommen zurzeit 35 Prozent der Schüler aus Zuwandererfamilien. Bei den unter Fünfjährigen sind es mehr als 40 Prozent. In den Ballungszentren ist mit 50 bis 70 Prozent zu rechnen. Es ist davon auszugehen, dass die Zahl der Risikogruppe von schwachen Lesern von heute 19 auf 21 Prozent wachsen wird. „Damit werden jährlich zusätzlich etwa 150.000 unzureichend qualifizierte Schulabgänger weitgehend erfolglos einen Ausbildungsplatz suchen“ (Baumert 2011).

Da die Nischen für gering Qualifizierte weitgehend verloren gehen, stellen auch die 20 Prozent der Dreißigjährigen, die jährlich ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben, ein bedrohliches Potenzial dar. Diese jungen Menschen, vorwiegend mit Migrationshintergrund, können jährlich bis zu 150.000 Menschen ausmachen, die über keine kontinuierliche Erwerbsbiografie verfügen und nur ein geringes Einkommen haben. Brisant wird diese Entwicklung, wenn die für die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Grundkompetenzen nicht erworben werden. „Politisch stellt sich damit zu allererst die Frage, wie das für eine selbstständige Lebensführung erforderliche Bildungsminimum für die gesamte nachwachsende Generation gesichert werden kann – und zwar unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft“ (Baumert 2011).

Insofern birgt der demografische Wandel einerseits Chancen für (vor allem marktbenachteiligte) junge Menschen, löst aber nicht von selbst die Probleme derjenigen Jugendlichen, die über eine unzureichende Qualifikation verfügen.

BETRIEBLICHER ASPEKT: FACHKRÄFTESICHERUNG

Die duale Berufsausbildung ist über den Markt organisiert und unterliegt damit auch der Dynamik von Angebot und Nachfrage. Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gibt Auskunft darüber, wie günstig die Chancen von Jugendlichen sind, eine qualifizierte Ausbildung in dem gewünschten Beruf zu finden, und über die Zahl der Jugendlichen, die zur Ausbildung zur Verfügung stehen.

Im Rahmen des dualen Systems haben im Jahr 2010 558.100 Jugendliche in Deutschland einen neuen Ausbildungsvertrag abgeschlossen. Mehr als die Hälfte der Betriebe haben eine Ausbildungsberechtigung. Insgesamt befanden sich 1,5 Millionen Jugendliche in einer Ausbildung im dualen System, in dem Industrie und Handel mit 872.600, gefolgt vom Handwerk mit 435.000 Auszubildenden die größten Gruppen ausmachen. Mit der sinkenden Schülerzahl und den zurückgehenden Ausbildungsverträgen verschieben sich die Relationen. Das letzte Jahrzehnt stand im Zeichen von großen Ungleichgewichten zwischen einem zu geringen Ausbildungsplatzangebot und einer zum Teil demografisch bedingt hohen Nachfrage. Diese führten am Ausbildungsstellenmarkt auch zu sozialen und regionalen Disparitäten.

Dennoch ist nicht zu übersehen, dass vor allem Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss nicht den unmittelbaren Zugang in die unternehmerische Ausbildung finden. Jeder zweite Anfänger im Ausbildungssystem mit Hauptschulabschluss mündet zunächst in das Übergangssystem ein.

Angesichts der demografischen Entwicklung und des damit verbundenen Bewerberrückgangs sowie der guten Konjunktur wird inzwischen die Fachkräftesicherung durch eigene Auszubildende immer wichtiger für die Betriebe und verbessert die Chancen der Jugendlichen für eine Ausbildung. Wie die jüngste IHK-Umfrage „Ausbildung 2011“ zeigt, erhalten drei von vier Unternehmen ihr Ausbildungsplatzangebot aufrecht bzw. vergrößern es sogar. Mehr als die Hälfte der Betriebe sehen in der Fachkräftesicherung einen entscheidenden Grund für ihre Ausbildungsentcheidung. Angesichts des Rückgangs der Zahl der Ausbildungsbewerber sowie der guten Auftragslage vieler Betriebe werden nicht mehr die Ausbildungsplätze, sondern eher die Zahl der Bewerber knapp. Im Jahr 2010 konnte fast jedes vierte Unternehmen nicht alle angebotenen Ausbildungsplätze besetzen. In den neuen Bundesländern hat bereits jedes dritte Unternehmen Probleme mit der Besetzung der Ausbildungsstellen. Dadurch blieben ca. 55.000 Ausbildungsplätze im Jahr 2010 unbesetzt. Die Ursache dafür sahen viele Unternehmen darin, dass geeignete Bewerber fehlten. Den offenen Ausbildungsplätzen stehen ca. 350.000 Jugendliche in den Übergangssystemen gegenüber. Das Übergangssystem versteht sich als eine berufsvorbereitende Maßnahme, in der individuelle Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung vermittelt werden, ohne allerdings einen vollqualifizierenden Abschluss zu erhalten.

Seit 2002 werden ca. ein Zehntel der dualen Ausbildungsplätze als „außerbetriebliche“ geführt, d.h. sie werden aus öffentlichen Mitteln finanziert und die Jugendlichen schließen einen Vertrag mit dem außerbetrieblichen Träger ab. Wie schwierig die Implementierung des dualen Systems in Ostdeutschland ist, zeigt die Tatsache, dass in Ostdeutschland 26 Prozent und in Westdeutschland 6,5 Prozent der dualen Auszubildenden zu den außerbetrieblichen gehören.

Trotz der aktuellen Nachfrage nach Auszubildenden und den damit verbundenen guten Aussichten auf Ausbildungsplätze, beklagen mehr als drei Viertel der Unternehmen in der IHK-Unternehmensbefragung aus dem Jahr 2010 eine mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger als größtes Ausbildungshemmnis. Unzureichende schulische Qualifikation und persönliche Kompetenzen wie mangelnde Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und fehlende *soft skills* erweisen sich für viele Unternehmen als ein Ausbildungshemmnis. Andererseits ist in diesem Zusammenhang das veränderte Anforderungsprofil zu berücksichtigen, das sich in den letzten dreißig Jahren stark gewandelt hat. Der Strukturwandel hat auch auf dem Ausbildungsmarkt zu spürbaren Auswirkungen geführt. Der gestiegene globale Wettbewerb und die zunehmende Technisierung lässt die Anforderungen an die Ausbildungsplatzbewerber steigen. Unternehmen benötigen, nicht zuletzt durch den technologischen Wandel und die konjunkturellen Schwankungen bedingt, flexiblere Beschäftigungs- und Personalstrukturen. Wenn der Unternehmenserfolg statt von straffer Führung eher davon abhängt, wie schöpferisch Firmen ihre Mitarbeiter mit neuen, noch unbewährtem Wissen umgehen lassen, dann bedarf es eines besonderen internen Klimas in den Betrieben. Gefordert sind Selbstmanagement, Motivation, gesundheitsförderliches Verhalten und Kommunikation.

Insgesamt jedoch hat die wirtschaftliche Entwicklung 2011 zur Verbesserung der Geschäftserwartungen der Unternehmen und zu einem erheblichen Rückgang der Ausbildungskepsis aufgrund unsicherer wirtschaftlicher Perspektive beigetragen. Aus Sicht der Betriebe jedoch löst die gute Konjunktur nicht automatisch auch die Probleme auf dem Ausbildungsmarkt. Das zeigt die große Zahl der nicht besetzten Ausbildungsplätze. Die Entscheidung der Betriebe, einen zusätzlichen Auszubildenden einzustellen, erfolgt nach Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten. Entscheidend für die Einstellung sind die vorhandenen Kompetenzen vor Beginn einer Ausbildung und die Entlohnung der Azubis. Die Ausbildungsplätze diffe-

rieren nicht nur nach regionalen Zugehörigkeiten, sondern auch nach schulischer Vorbildung, Geschlecht und Zuwanderungsgeschichte der Bewerber.

BILDUNGSPOLITISCHER ASPEKT: RISIKOSCHÜLER

Jeder fünfte Schüler gehört nach Erkenntnissen der PISA-Studien zur Gruppe der PISA-Risikoschüler, die dauerhaft mit schulischen Problemen und damit auch mit Problemen in Ausbildung und Beruf zu rechnen haben. Jugendliche Risikoschüler erfahren vielfältige Benachteiligungen. Diese steigen bei Klassenwiederholungen, die vor allem in unteren sozialen Schichten häufiger zu finden sind. Auch zeigen die Ergebnisse der Shell-Studie, dass 46 Prozent der Schüler aus den unteren sozialen Schichten versetzungsgefährdet sind im Vergleich zu 24 Prozent in den oberen sozialen Schichten. Die Verbindung von sozialer Herkunft und der Risikogruppe ist jedoch ein Erklärungsmuster, das nicht alleinerklärend ist. Hinzu kommt vor allem bei Risikoschülern eine zunehmende schulische Leistungsverweigerung aufgrund einer aggressiven Orientierung von Gleichaltrigengruppen, aber auch abnehmende Selbstwirksamkeit ist bei vielen Hauptschülern zu beobachten. Insgesamt jedoch ist der Anteil der Jugendlichen, die die Schule mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen, in den letzten zehn Jahren von 35 Prozent auf zuletzt 21 Prozent gesunken.

Aus der Gruppe der Risikoschüler resultiert allerdings ein beträchtlicher Anteil von Jugendlichen, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Im Schuljahr 2009/10 verließen 58.354 Schüler und Schülerinnen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss, das entspricht einem Anteil von 6,5 Prozent der altersentsprechenden Bevölkerung. Aber auch hier zeigt sich über die letzten Jahre hinweg eine abnehmende Tendenz, die nicht zuletzt auch demografische Gründe hat.

Bei der Diskussion über Jugendliche ohne einen Hauptschulabschluss wird übersehen, dass die Mehrheit der Jugendlichen, die über keinen Hauptschulabschluss verfügt, aus Förderschulen stammt, an denen ein Hauptschulabschluss nicht immer erworben werden kann. Die meisten Förderschulabgänger ohne Hauptschulabschluss sind dem Förderschwerpunkt Lernen zuzuordnen. Dieser Schwerpunkt macht in einigen Ländern fast die Hälfte aller Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus.

Betrachtet man die Schulabschlüsse im weiteren Lebensverlauf, dann zeigt sich jedoch, dass eine große Zahl von Jugendlichen einen zuvor nicht erreichten Schulabschluss bis zum 21. Lebensjahr nachgeholt hat. Ihr Anteil fällt damit von 6,5 Prozent auf unter 5 Prozent des entsprechenden Altersjahrgangs in der Bevölkerung. Allerdings zeigen sich hier soziale und kulturelle Disparitäten. Während in der Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen knapp zwei Prozent der deutschstämmigen Jugendlichen keinen Schulabschluss haben, sind es bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund achtzehn Prozent. Betrachtet man die Bildungsverläufe der Jugendlichen, dann ist erkennbar, dass die Schulabschlüsse für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund niedriger sind als die der deutschstämmigen und sie in Haupt- und Förderschulen häufiger vertreten sind.

Schlechtere Schulleistungen, mangelnde Abschlüsse, Migrationshintergrund und Marktbenachteiligung sowie eine unklare Berufsorientierung erschweren vor allem Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund den Sprung in die Ausbildung. Während der Anteil der Auszubildenden mit ausländischem Pass an allen Azubis seit Jahren zurückgeht, stellt sich der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergangssystem überproportional hoch dar. So weisen Jugendliche mit türkischem Pass eine deutlich geringe Ausbildungsquote auf.

Als Ursache für die Schwierigkeiten am Ausbildungsmarkt werden die schlechten Schulabschlüsse, weniger ausbildungsrelevantes soziales Kapital von Migranten, das den Zugang zum Ausbildungsstellenmarkt eröffnen könnte, schlechtes Anregungs- und Vorbildungspotenzial seitens der Eltern sowie diskriminierende Selektionsprozesse durch Ausbildungsbetriebe angesehen. Individuelle Leistungsmerkmale und schichtspezifische Merkmale werden in der Forschung und Literatur als ursächlich für die Probleme am Ausbildungsmarkt angesehen (vgl. Schmidt 2010).

FAMILIENPOLITISCHER ASPEKT: DIE ENTSCHEIDUNGSAKTEURE

„Aber wenn sie zu uns in die Schule kommen, haben unsere Schüler/innen schon viel erlebt, schwierige familiäre Geschichten, Geschichten von Migration, Flucht, Arbeitslosigkeit, auch von Gewalt. Und wir verlangen von ihnen, dass sie einfach funktionieren.“ Sie funktionieren jedoch nicht, sondern sind phlegmatisch, ängstlich, desinteressiert, ohne Biss – und so

ernten sie in der Schule oft nur Misserfolge. Manche resignieren dann vollends. Ein Teufelskreis entsteht.

Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg hat eine familienpolitische Komponente, die in diesem Zusammenhang schnell unterschätzt wird. Schon lange ist bekannt, dass eine gut funktionierende Familie eine günstige Voraussetzung für ein gelungenes Leben ist. Wie wichtig die ersten Lebensjahre für die weitere Entwicklung der Kinder sind, das ist eine relativ neue Erkenntnis. Bildungsarmut, ein Leben in staatlicher Fürsorge oder Gesundheitsdefizite haben ihren Ursprung bereits in der noch jungen Familie. Acht bis zehn Prozent der Familien gelten nach DJI-Angaben als belastet. Zwar wirkt ein ganzes Bündel unterschiedlicher Faktoren auf den Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen ein, doch gehört „die Mitgift der Familie“ (Baumert 2010), die in der Schule verdeckt weiterwirkt und in Verhalten und Leistung der Schüler zum Ausdruck kommt, zu den Basiskompetenzen der Heranwachsenden, auf denen sie aufbauen können. Familie und die sozialen Milieus der Familie sind für das Handeln der Jugendlichen, ihre Bildungsaspiration und spätere Berufswahl von grundlegender Bedeutung.

Zwar weisen die PISA-Studien auf einer theoretischen Ebene darauf hin, dass zwischen der Bildungsorientierung der Jugendlichen und dem sozialökonomischen Status der Eltern, ihrem Bildungsniveau und der ethnischen Herkunft der Familie ein enger Zusammenhang besteht. Sie sagen jedoch nichts über die konkrete Handlungsebene der Akteure aus. Dort gestaltet sich die familiäre Orientierung, die Alltagsbewältigung, der Einfluss der Peergroup, die soziale Einbettung und die konkreten biografischen Kompetenzen und biografischen Fähigkeiten zu einem undurchschaubaren Puzzle, das in seinen Strukturen noch nicht aufgelöst und in seinen Auswirkungen auf das schulische Verhalten und die Ausbildungswahl noch wenig erforscht ist.

Es ist gerade das Zusammenspiel von Eltern, Peers sowie Schule und Medienkonsum, das persönliche und strukturelle Faktoren zusammenfließen lässt. Hier bildet sich eine Basis, die die Lern- und Bildungsprozesse der Jugendlichen entscheidend befördert oder verhindert. In dem Bildungsprozess der Jugendlichen sind Eltern und Peers maßgeblich beteiligt. Das Erlernen wissensbezogener Bildungsinhalte ist angesichts der Problemfülle, mit der sich vor allem sog. „Risikoschüler“ auseinandersetzen

zen müssen, nur ein Teil der Herausforderungen, denen sich diese Jugendlichen stellen müssen. In ihrem (Schul-)Alltag entwickeln sie jedoch eigene biografische Ressourcen, die es ihnen zwar ermöglichen, ihren Alltag zu bewältigen und zu überleben, aber nicht kompatibel sind mit denen des Bildungssystems und der Vorstellung eines selbstverantwortlichen Jugendlichen. Jugendliche und Eltern aus bildungsfernen Milieus verfügen häufig nicht über die notwendigen „Basisfähigkeiten“, die anschlussfähig sind an das kulturelle Bildungskapital der Schule. Wie die Eltern-Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung verdeutlichte, haben Eltern in einem der Milieus am unteren Rand der Gesellschaft keine konkreten Bildungsziele für ihr Kind und sehen sich den Anforderungen der Schule hilflos ausgesetzt. Auch erschwert die Erziehung zur frühen Selbstständigkeit des Kindes eine emotionale und kognitive Begleitung des späteren Jugendlichen durch die Eltern und verhindert zudem eine erfolgreiche Unterstützungsleistung durch die Eltern in Form von informellen Lernprozessen. Hinzu kommt, dass die Unterstützungsformen durch die Familie für die Jugendlichen nicht immer anschlussfähig an schulisches Wissen sind. Gleiches gilt für den wachsenden Einfluss der Peergroup mit dem zunehmenden Alter der Kinder.

Wie die Shell-Studie zeigte, sind die Peergroups milieuspezifisch strukturiert. Ihre Interaktionsmuster, Konflikt- und Bewältigungsstrategien sind nicht immer anschlussfähig an den formalen Kompetenzerwerb. „So können milieuspezifisch erworbene ‚Kompetenzen‘ Handlungsmuster hervorrufen, die in den Bereich des Risikoverhaltens hineinragen und schulischen Handlungsmustern zuwiderlaufen“ (Ecarius, in dieser Publikation). Dagegen sind gerade Familie und Peers von zentraler Bedeutung für die Lebensorientierung der Jugendlichen und die milieu- und familienspezifische Ausbildung und Konfliktstrategien, Denk-, Wahrnehmungsmuster und Handlungsmuster in ihrem Lebensalltag.

AUSBILDUNGS-/ARBEITSMARKTPOLITISCHER ASPEKT: DER ÜBERGANGSMARKT

Junge Menschen verbleiben heute länger in Bildung und Ausbildung als 1999 und treten später in den Arbeitsmarkt ein. Fast die Hälfte der 20- bis 24-Jährigen befand sich 2009 in Bildung oder Ausbildung. Zehn Jahre zuvor waren es gut ein Drittel (36,9 %). Zu dieser Entwicklung tragen mehrere Faktoren bei. Junge Menschen studieren häufiger, absolvieren vermehrt eine rein schulische Berufsausbildung oder beginnen eine duale Ausbildung in einem etwas höheren Alter (vgl. Stat. Bundesamt 2011).

Seit Mitte des abgelaufenen Jahrzehnts hat sich die Ausbildungssituation wieder etwas entspannt, was vor allem der demografischen Entwicklung und dem konjunkturellen Aufschwung geschuldet ist. Angesichts der guten Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt und der im Jahr 2011 weiter gesunkenen Arbeitslosigkeit ist von einem sich weiter entspannenden Ausbildungsmarkt auszugehen und von einem Anstieg des Ausbildungsangebotes. Die aktuelle Entspannung des Ausbildungsmarktes ist auf die sinkende Zahl der Abgänger und Abgängerinnen aus allgemeinbildenden Schulen als Folge der demografischen Entwicklung zurückzuführen. Bedeutsam für den Ausbildungsmarkt ist allerdings auch der sinkende Anteil junger Menschen mit mittlerem Abschluss. Ihre Zahl geht infolge der demografischen Entwicklung spürbar zurück, was zwar zu einer vorübergehenden Entlastung des Ausbildungsmarktes führt, jedoch zukünftig zu einem ernsthaften Nachwuchsproblem werden könnte.

Im Vergleich zu den vergangenen Jahren ist die Zahl der Jugendlichen ohne einen Ausbildungsvertrag weiter zurückgegangen, sodass die Ausbildungslage mit knapp 64 Prozent der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge gemessen an allen Absolventen allgemeinbildender Schulen kein Anlass zur Sorge gibt. Die weiter sinkende Jugendarbeitslosigkeit auf derzeit 7,9 Prozent signalisiert eine positive Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt in der Altersgruppe der 15- bis 25-Jährigen. Der qualifikatorische Mismatch am Arbeitsmarkt für Jugendliche bleibt jedoch trotz der positiven Arbeitsmarktentwicklung auch weiterhin groß und nimmt noch an Bedeutung zu. Neben demografischen Faktoren wird auch immer häufiger eine mangelnde Ausbildungsreife genannt.

Auch wenn ihre Zahl rückläufig ist, so begannen im Jahr 2009 immer noch 347.000 Jugendliche eine Übergangsmaßnahme zwischen Schule und Berufsausbildung. Diese Maßnahmen münden nicht unmittelbar in eine vollqualifizierende Berufsausbildung. In vielen Fällen fungieren sie eher als eine Art Warteschleife, die nicht immer passgenau die Defizite behebt. Die sog. Übergangssysteme stehen bei vielen Fachleuten in der Kritik, da die Quantität und Qualität der zahlreichen Maßnahmen kaum transparent sind und es an Effektivität beim Einsatz von finanziellen Mitteln und Personal mangelt. So gaben 81 Prozent der Berufsbildungsfachleute in einer Expertenbefragung des BIBB und der Bertelsmann Stiftung an, die unterschiedlichen Maßnahmen und Bildungsgänge kaum noch zu überblicken. (vgl. Expertenmonitor 2011)

Wenn die Jugendlichen in den Übergangssystemen angekommen sind, haben sie kaum eine Chance auf aufeinander aufbauende und zielgerichtete Qualifikationen. Knapp 40 Prozent verlassen die Übergangssysteme ohne im darauffolgenden Jahr eine Berufsausbildung beginnen zu können. Jahr für Jahr verlassen ca. 150.000 Jugendliche das Bildungs- und Ausbildungssystem ohne Abschluss. Das sind in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen insgesamt 1,5 Millionen Menschen ohne Berufsabschluss. Knapp 20 Prozent dieser Alterskohorte verfügt demnach über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Hier werden jedoch auch große soziale und kulturelle Disparitäten deutlich. Zwischen den Herkunftsregionen zeichnen sich große Unterschiede hinsichtlich des (Aus-)Bildungsstandards der Jugendlichen ab. Nahezu jeder zweite Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund verfügte über keinen beruflichen Bildungsabschluss.

Fehlende Ausbildung führt zu hohem Arbeitslosigkeitsrisiko und niedrigem Einkommen. Die Art und Weise, wie der Übergang von der Schule in das Berufsleben erfolgt, hat lange anhaltende Konsequenzen für den späteren Erwerbsverlauf, sowohl im Hinblick auf Beschäftigungschancen als auch auf die Entwicklung des Arbeitseinkommens. Vor diesem Hintergrund ist der nachhaltige Einstieg in das Berufsleben nicht nur aus individueller, sondern auch aus gesellschaftlicher Perspektive besonders wichtig.

JUGENDPOLITISCHER ASPEKT: DIE HERANWACHSENDEN

Die Ausbildung der 15- bis 20-Jährigen erfolgt überwiegend in der Phase der Jugend. Ein Drittel der Auszubildenden sind noch minderjährig. Dabei wird schnell übersehen, dass sich die Jugendlichen noch in einer Phase zum Erwachsenen hin entwickeln. Jugendliche sind keine Erwachsenen. Die Jugend selbst hat in den letzten Jahren und Jahrzehnten einen höchst ambivalenten Wandel erfahren.

Einerseits erleben Jugendliche einen Wandel innerhalb der Familie vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt und damit einen bisher unbekanntem Grad an persönlicher Freiheit, einen Abbau von Hierarchien gegenüber Älteren und ein gleichberechtigtes Mitspracherecht in der Familie mit der Möglichkeit zur Eigenverantwortung sowie in der Multioptionsgesellschaft eine Optionserweiterung mit der impliziten Botschaft: „Alles ist möglich“. Andererseits bedeuten zunehmende Möglichkeiten auch ein wachsendes

Risiko. Jugendliche leiden in der kalten Rationalität der Moderne unter der Abwesenheit von Vorbildern, verstärkter Nutzen-Kalkulation und einer Gleichgültigkeit gegenüber Individuen. Zugleich birgt die Dominanz der gegenwärtigen Erziehungsziele wie Autonomie, Mit- und Selbstbestimmung die Gefahr, dass die bedürftigen Anteile von Jugendlichen ausgeblendet werden. Kümmert sich jemand um einen 15-Jährigen? Und wenn ja, wie? Muss er nicht selbst wissen, was er will? Wir unterstellen Jugendlichen eine Selbstständigkeit und gestiegene Selbstverantwortlichkeit, mit der viele Heranwachsende nicht umgehen können.

Die heutige Jugend ist eng verknüpft mit der Ausweitung der Bildungszeiten. Die Verlängerung der Schulzeit ermöglicht Jugendlichen die Ausweitung eines relativ entlasteten, mit Bildungsmöglichkeiten und Freiräumen versehenen Zeitraums. Dieser Freiraum wird von Jugendlichen in ihrem aktuellen Lebenszusammenhang als fremdbestimmt erfahren, nicht selten als Zwang, verbunden mit Langeweile und Sinndefiziten. Das Verhältnis von Jugend und Schule ist ambivalent. Hier treffen, nicht zuletzt durch die frühe Erziehung zur Selbstständigkeit bedingt, frühe Autonomieansprüche auf schulische Zwänge. Jugend wird heute auch aufgrund der frühen Erziehung zur Selbstständigkeit vorverlagert und von den klassischen Pflichten, z.B. der Hilfe im Haushalt etc., weitgehend entbunden. Jugendliche nehmen für sich immer früher Partizipation und Autonomie in Anspruch und fordern diese auch ein. Parallel dazu gestehen wir ihnen auch eigenständige Rechte (Rauchen, Alkohol, Führerschein ab siebzehn Jahre, kommunales Wahlrecht) zu. In der Schule treffen somit frühe Verselbständigungsansprüche auf organisatorische Zwänge.

Gerade die Frühadoleszenz, das Alter von dreizehn bis vierzehn Jahre, ist zu einer wichtigen Schaltstelle in der Haltung von Schülern gegenüber Schule und Lehrern geworden, manche Lehrer sehen diese Phase bereits in der Altersspanne zwischen zehn und zwölf Jahren. Die Schüler gehen in diesem Alter in eine deutlich stärkere Distanz zur Schule, ihr positiver Schulbezug geht zurück sowie auch die Akzeptanz der Lehrer, und damit verbunden auch die Schul- und Lernfreude. Demgegenüber gewinnen Peergroups und jugendkulturelle Welten an Bedeutung und Einfluss. In diesem Alter bilden sich auch schuldistanzierte Milieus heraus, in denen die Schuldistanz durch die Peer anerkannt wird und somit den Selbstwert der Jugendlichen stärkt. Schule bzw. Bildung erfährt eine Konkurrenz durch die Anerkennung der Peers. Das hat wiederum Rückwirkungen auf

die Schule bzw. den Unterricht. Es kommt zur jugendkulturellen Durchdringung der Schule, mit der Folge, dass ein Spannungsverhältnis zwischen den geforderten Leistungsaspekten der Schule und der jugendlichen Eventkultur kommt. Zusätzlich verschärft wird diese Spannung von Schule und Jugendkultur durch die Entwicklung vom Bildungsprivileg zum Bildungszwang. Den Jugendlichen ist durchaus bewusst, dass ein erfolgreicher Bildungsabschluss die Voraussetzung für eine spätere erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt ist.

Die Kehrseite der Bildungsexpansion stellt nicht nur eine Optionserweiterung dar, sondern zwingt zu verstärkten Bildungsanstrengungen. Jugendliche müssen immer umfassender in schulische Bildungszeiten investieren, ohne die Sicherheit, diese Option auch in einer beruflichen Laufbahn umsetzen zu können. Für Jugendliche mit gymnasialer Bildung bedeutet die Entwertung der höheren Bildungsabschlüsse, einen möglichst guten Abiturdurchschnitt zu erreichen, für Jugendliche aus schulfremden Milieus bedeutet es ungleich schärfere Konsequenzen für zukünftige Lebenschancen. Da sie in der Hauptschule in einer homogenen Schülerschaft verharren, sind sie innerhalb des Bildungssystems fast chancenlos. Dies wird durch die Anregebungsbedingungen, den Bildungserwartungen, die Zusammensetzung der Lerngruppen, ihrer sozialen, emotionalen, motivationalen und kognitiven Voraussetzungen erklärt. Immer ressourcenärmere Schüler und Schülerinnen treffen in der Hauptschule aufeinander.

SOZIALPOLITISCHER ASPEKT: BENACHTEILIGTE JUGENDLICHE

Kinder und junge Erwachsene sind die am stärksten von relativer Einkommensarmut betroffene Gruppe in Deutschland. Nach Berechnungen des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) des DIW wird die Armutsschwelle auf 60 Prozent des Medians der verfügbaren Haushaltseinkommen der Gesamtbevölkerung berechnet. Danach gelten 16,4 Prozent der Kinder und 24,4 Prozent der jungen Erwachsenen als arm. Allerdings handelt es sich bei den jungen Erwachsenen um eine temporäre bzw. vorübergehende Armut. Da sich über 50 Prozent der Jugendlichen in einer Ausbildung befinden, verfügen sie daher auch über kein oder nur über ein geringes Einkommen. Sobald sie ihre Ausbildung beenden und eine Erwerbstätigkeit beginnen, sinkt das Armutsrisiko von 25 Prozent auf 10,5 Prozent.

Der aktuelle Stand der Forschung verdeutlicht, dass die Wahrscheinlichkeit, in Einkommensarmut zu geraten, mit einer mangelhaften schulischen Bildung wächst. Wie die Mannheimer Risikostudie verdeutlicht, schneiden Kinder, die in schwierigen, belasteten Familienverhältnissen aufwachsen, langfristig sowohl im Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit als auch im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung deutlich schlechter ab als psychosozial unbelastete Kinder. Die Armutsquoten nach Schulabschluss in den alten Bundesländern zeigen, dass das Armutsrisiko mit der Höhe des Schulabschlusses abnimmt. In allen von Armut betroffenen oder gefährdeten Gruppen (Sozialhilfeempfänger, niedriges Einkommen, Arbeitslose etc.) sind Personen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss überproportional vertreten, während Personen mit einem Realschulabschluss oder einer Hochschulreife geringer vertreten sind als in der Gesamtbevölkerung.

Jugendliche ohne Arbeit bzw. ohne einen qualifizierten Bildungsabschluss haben oftmals bereits Eltern, die ebenfalls arbeitslos sind bzw. über keinen höheren Bildungsabschluss verfügen. 14,6 Prozent der Kinder von Eltern ohne Bildungsabschluss bleiben ebenfalls ohne Bildungsabschluss. Der Hauptschulabschluss ist in dieser Gruppe mit 44,1 Prozent am verbreitetsten. 36,0 Prozent der Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss schaffen ebenfalls einen Hauptschulabschluss, fast genauso viele erreichen einen Realschulabschluss.

Der Zusammenhang zwischen Familienarmut und besuchter Schulform verdeutlicht, dass die Armutsquote der Kinder auf Real- und Hauptschulen fast doppelt so hoch ist wie die Armutsquote der Gymnasiasten. Die derzeitige Forschung belegt die These der intergenerationellen Weitergabe von Armut über einen Mangel an Bildung. Der Teufelskreis aus Bildungsarmut und finanzieller Armut beginnt für junge Frauen bereits sehr früh, wenn sie während ihrer Ausbildung Mütter werden. Der Anteil der jungen Mütter, die noch in schulischer Ausbildung Mutter werden, betrug im Jahr 2010 in der Altersgruppe bis 25 Jahre 13 Prozent. Aus der abgebrochenen Ausbildung entwickelt sich für junge Mütter die Gefahr einer Langzeitarbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit und für ihre Kinder eine frühe Erfahrung mit Arbeitslosigkeit (vgl. Stat. Bundesamt 2011). Dadurch wird Benachteiligung bereits sehr früh intergenerationell weitergegeben, wenn nicht mit erfolgreichen Maßnahmen gegengesteuert wird.

Die Verfestigung von Armut kann in der intergenerationellen Weitergabe der Armutsrisiken von den Eltern an ihre Kinder festgemacht werden. Die bedeutendsten langfristigen Konsequenzen aufgrund der reduzierten Ausgaben für den Bildungserwerb sind in den eingeschränkten Bildungschancen und der eingeschränkten Bildungsteilnahme der in Armut lebenden Kinder zu sehen. Insbesondere bei länger andauernder Arbeitslosigkeit werden Ausgaben für Bildung häufig zugunsten alltäglicher Ausgaben verringert. Angesichts des ungewissen Nutzens langfristiger Investitionen in Bildung von Kindern ziehen Eltern, die in Arbeitslosigkeit bzw. prekären Verhältnissen leben, kürzere, scheinbar sichere Bildungslaufbahnen vor. Vor allem von Eltern aus niedrigen sozialen Schichten ist eine geringe Bildungsaspiration festzustellen. Familien, die in relativer Einkommensarmut leben, entscheiden sich häufiger dafür, ihre Kinder auf die Hauptschule zu schicken. Die Jugendlichen aus finanziell prekären Familien beginnen ihre Berufstätigkeit weitaus häufiger als Ungelernte als mit einer qualifizierten Ausbildung (vgl. Nave-Herz 2002).

Da Deutschland, wie die PISA-Studien nachweisen, zu den Ländern mit den stärksten sozialen und ethnischen Disparitäten bei der Kompetenzentwicklung gehört, sind Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen, marginalisierten, bildungsfernen und ethnischen Milieus mit Distanz zur deutschen Sprache besonders betroffen. Allerdings haben alle modernen Gesellschaften mit sozialer Ungleichheit, geschlechtsspezifischer und ethnischer Segregation, Armut und Arbeitslosigkeit zu kämpfen, die ein Geflecht von nur schwer zu lösender Benachteiligung bilden.

Wie neuere Untersuchungen verdeutlichen, ist das soziale, ökonomische und kulturelle Kapital der Hauptschüler zurückgegangen, da immer ressourcenärmere Schüler/-innen in den Hauptschulen aufeinandertreffen. Die Jugendlichen aus sozial, kulturell und ökonomisch benachteiligten Familien werden in ihrer Kompetenzentwicklung durch die Kumulation besonders problembelasteter Jugendlicher und die Erzeugung ungünstiger Lernbedingungen in der Schulklasse nochmals benachteiligt. Für bildungsferne und marginalisierte Milieus entsteht ein Teufelskreis, da die Schule für sie kaum ein erweiterter Möglichkeitsraum für Kompetenzentwicklung darstellt.

LITERATUR

- *Allmedinger, Jutta / Giesecke, Johannes / Oberschachtsiek, Dirk (2011): Unzureichende Bildung, Folgekosten für die öffentlichen Haushalte, eine Studie des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.*
- *Arbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendhilfe: Jeder vierte Jugendliche lebt in Armut, Pressemitteilung vom 14. Juni 2008.*
- *Autorengruppe BIBB / Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung – aktuelle Vorschläge im Urteil von Bildungsexperten und Jugendlichen. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf [27. Juni 2011]*
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010, ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektive des Bildungswesens im demographischen Wandel.*
- *Baumert, Jürgen (2011): „Deutsch ist der Schlüssel“, Interview in: Die Zeit, 20. April 2011.*
- *Baumert, Jürgen (2010): Die soziale Herkunft wirkt immer mit. In: FAZ, 15. April 2010.*
- *Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Berufsbildungsbericht 2011.*
- *DIW (2011): Statistikdebatte: Kinder und Jugendarmut ist nach wie vor das drängendste Problem, Pressemitteilung vom 12. Mai 2011.*
- *Dombrowski, Rosine (2009): Intergenerationelle Weitergabe von Armut über Mangel an Bildung?, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).*
- *Eichholz, Werner / Thode, Erich (2011): Erwerbstätigkeit im Lebenszyklus, Benchmarking Deutschland: Steigende Beschäftigung bei Jugendlichen und Älteren, Bertelsmann Stiftung.*

- Helsper, Werner / Busse, Susann / Hummerich, Merle / Kramer, Rolf-Torsten (2008): *Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche*, In: Bingel, Gabriele / Nordmann, Anja / Münchmeier, Richard (Hrsg.): *Die Gesellschaft und ihre Jugend*. Leverkusen, S. 187–297.
- Helsper, Werner / Hummerich, Merle (2009): *Lehrer-Schüler-Beziehung*, In: Lenz, Karl / Nestmann, Frank (Hrsg.) (2009): *Handbuch persönlicher Beziehungen*, Weinheim, München, S. 605–629.
- Holch, Christine (2011): *Aufbruch der Spätzünder*. In: *Chrismon*, Mai 2011, S. 12–18.
- Laucht, Manfred (2009): *Die Mannheimer Längsschnittstudie – was wir von Mannheimer Risikokindern lernen können*, Vortrag auf dem 16. Kinderpsychotherapie Kolleg „Multimodale Diagnostik und Therapie psychischer Störung bei Kindern und Jugendlichen“. Köln.
- Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.) (2002): *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland*. Stuttgart.
- Schmidt, Christian (2011): *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergangssystem: Bildungsaspiration am Beispiel des Berufsgrundbildungsjahres Hessen*. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_9_schmidt_1.pdf [27. Juni 2011]
- Statistisches Bundesamt (2011): *Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Jahr 2010*, Pressemitteilung Nr. 152 vom 15. April 2011.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt 2009*, Pressemitteilung Nr. 102 vom 14. März 2011.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Der Arbeitsmarkt im April 2011*, Pressemitteilung Nr. 206 vom 31. Mai 2011.

I. ANALYSE

EINBLICKE IN DEN SCHULALLTAG

FRÖBELSCHULE BOCHUM-WATTENSCHIED

Christoph Graffweg

1. VORBEMERKUNGEN

Die im Folgenden geschilderten Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern sind immer Erlebnisse mit Einzelnen. Sie sind nicht unbedingt übertragbar auf andere Schülerinnen und Schüler. Sie stehen nicht allgemein für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen.

2. EIN GANZ NORMALER TAG – 25. OKTOBER 2010

Es ist der erste Tag nach den Herbstferien. Ich komme eine Stunde vor Unterrichtsbeginn in der Schule an. Die Temperatur ist knapp über dem Gefrierpunkt. Drei Schüler der Klasse 4 und 5 warten schon auf dem Schulhof auf den Beginn des Unterrichts. „Sind sie von ihren Eltern zu früh geschickt, weil keiner die Uhr lesen kann? Haben sie sich selbst für die Schule fertig gemacht und ihre Eltern schlafen noch?“ Gedanken kreisen durch meinen Kopf. Ich nehme sie erst einmal mit in die Schule, damit sie sich aufwärmen können.

Erste Stunde Vertretungsunterricht in der Klasse 4. Ich stelle die Frage: „Gibt es etwas, über das ihr euch in den Ferien gefreut habt?“ Schweigen. Hat mich keiner verstanden?

Haben sie keinen Anlass zur Freude gehabt? Kennen sie das Wort „Freuen“ nicht? Schnelle Vergewisserung: „Worüber habt ihr euch schon mal gefreut? Fällt euch da was ein?“ Da kommen die ersten vorsichtigen Erzählungen von ihren Katzen, den anderen Tieren, über die sie sich gefreut haben und die sie ganz doll lieb haben. Also ist das Wort bekannt. Noch einmal zurück zur Ausgangsfrage: „Gibt es etwas, über das ihr euch in den Ferien gefreut habt?“ Wieder keine Antwort. Ich beschließe die Frage unbeantwortet zu lassen. Sie scheinen sich in den Ferien über nichts gefreut zu haben, das sie erinnern oder berichten wollen. Ich beginne mit dem Mathematikunterricht.

In der großen Pause kommt eine Kollegin zur Beratung. Sie berichtet von einer dreizehnjährigen Schülerin ihrer Klasse, die erzählte, dass ihre Mutter ihr in den Ferien mit vier anderen Cousinen in einem Hotel eine Pyjama-Party über mehrere Tage ermöglicht habe. Wir beraten und überlegen, ob das Wohl des Kindes gefährdet ist und wie das Wohl des Kindes sichergestellt werden kann.

Nach der Pause erscheint Leonie mit ihrer Mutter in meinem Zimmer. Eigentlich warten sie auf einen anderen Termin, haben aber noch etwas Zeit. Ich weiß, dass Leonie soeben erst aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie entlassen worden ist, weil sie dort wegen wiederholter Suizidandrohungen behandelt wurde. Die Mutter fragt mich, ob ich weiß, woran das liegt, dass ihre Tochter so ist. Schließlich habe ihre Tochter doch alles: einen Flachbildschirmfernseher, einen Computer, ein Laptop, einen Internetanschluss, ein eigenes Zimmer. Weshalb macht sie so was? Vorbei sei ja alles auch noch nicht, schließlich würde sich ihre Tochter noch ritzen. Diese zeigt mit Stolz die frisch vernarbten Stellen auf dem Unterarm. Hilfloos antworte ich, dass ihre Tochter das alles nicht braucht. Was ihre Tochter brauche, sei sie. Aber die Antwort kommt nicht an. Dann verlassen sie mein Zimmer, weil sie weiter müssen.

Plötzlich ist die Mutter mit Ricardo und ihrem Bruder in meinem Zimmer. Ricardo besucht das dritte Schuljahr. Zwei Wochen vor den Ferien fing er plötzlich an zu schreien, wenn er in die Schule sollte. Er gab an, von anderen größeren Schülern sexuell belästigt worden zu sein. Trotz intensiver Suche konnte er die Täter weder erkennen noch näher beschreiben. Heute erzählt der Bruder der Mutter, dass Ricardo schon immer sehr energisch gewesen sei, durch lautes Schreien Dinge einzufordern, die er gerne haben wolle. Obwohl sich die Familie den Kauf dieser Dinge

eigentlich nicht leisten konnte, war Ricardo mit seinen Bemühungen in der Vergangenheit stets erfolgreich gewesen. Vielleicht sei jetzt auch so eine Situation, weil er einfach bei seiner Mama bleiben und nicht zur Schule wolle, fange er an zu schreien. Ich vereinbare mit Ricardo, dass er in der nächsten Woche zwei Stunden täglich zur Schule kommt. Mit der Mutter vereinbare ich, dass sie nicht während dieser Zeit auf ihr Kind wartet, sondern nach Hause geht. Ich empfehle darüber hinaus, einen Psychologen einzuschalten. Die Familie ist einverstanden. Aber es solle ein Psychologe sein, der polnisch spricht. Das könnten sie besser verstehen. Ich verspreche, mich dafür einzusetzen.

Jetzt aber schnell in den eigenen Unterricht. Mathematik Klasse 10. Von den sechzehn Schülerinnen und Schülern sind zehn anwesend. Von denen haben drei ihre Rucksäcke verloren. Alles Schulmaterial ist weg. Eigentlich können sie gar nicht arbeiten. Ich fange mit den sieben an. Um die drei kümmere ich mich später.

3. DIE LEBENSWELT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Wenn in diesem Jahr in Deutschland Jugendliche ohne Abschluss aus der Schule entlassen werden, dann zählt ein Großteil unserer Schülerinnen und Schüler auch dazu.

Diese Jugendlichen sind jedoch nicht als Schulabgänger ohne Abschluss geboren worden. Denn Kinder werden als neugierige, lern- und wissbegierige Wesen geboren. Welche Brüche gab es im Leben dieser Jugendlichen, dass sie ihre Neugier, ihre Lernbereitschaft verloren haben?

Ich möchte aus meiner Erfahrung Beispiele geben, aus denen ich versuche, Antworten abzuleiten.

Erstes Beispiel:

Ich habe eine Enkeltochter. Dieser Enkeltochter wird vorgelesen. Immer wieder die gleichen Geschichten. Immer wieder die gleichen Bücher. Je öfter diese Geschichten vorgelesen werden, desto weniger darf ich es mir als Vorleser leisten, ein Wort anders zu lesen, als dort geschrieben steht. Sonst ertönt Protest. Diese Enkeltochter liegt auf der Couch und hört eine CD mit einer Geschichte von Petterson und Findus. Sie hört zu und wiederholt laut Worte, die sie soeben gehört hat.

Diese Enkeltochter will mit meiner Frau im Garten arbeiten. Meine Frau gibt ihr eine Schere. Sie zeigt ihr, wie die verblühten Margeriten abgeschnitten werden. Sie sagt zu ihr: „Das klappt ja wunderbar.“ Bei jeder Margerite, die das Kind jetzt abschneidet, begleitet es sich mit den Worten: „Das klappt ja wunderbar.“ Eine halbe Stunde übt es dies. Dann ist das Feld abgeerntet. Es schaut sich sein Werk an und sagt: „Fertig.“

Das Kind war damals drei Jahre alt. Es entwickelt und formt seine Sprache. Es übt über lange Zeiträume mit Spaß und Freude. Es entwickelt sein Gedächtnis. Es schafft die Grundlage für das Lernen in der Schule.

Zweites Beispiel:

Florian lebt in einer Familie, in welcher der Fernseher ein ständiger Begleiter des Alltags geworden ist. Er sieht sehr viel fern. Florian kann das Gesehene nicht abspeichern. Im Fernsehen läuft immer eine andere Sendung. Er hört und sieht immer etwas Neues. Es ist nicht gegeben, dass sich Inhalte über Wiederholung, wie beim vorgelesenen Buch, im Gehirn festsetzen können. Es bleibt nichts haften. Wenn jetzt noch die Tatsache hinzukommt, dass immer mehr Sendungen ohne Sprache auskommen und die Bilder nur noch mit Lauten untermalt sind, dann kann nichts mehr haften bleiben. Die einzigen Wiederholungsträger von Sprache sind dann für Florian in unregelmäßigen Wiederholungen die Werbeblöcke. Er kann keinen fragen, wenn er Dinge, die er sieht, nicht versteht, weil er meist alleine vor dem Fernseher sitzt.

Es gibt Kinder in unserer Gesellschaft, die schon zu Beginn ihres Lebens keine Möglichkeit haben, sich entsprechend ihrer Potenziale und Möglichkeiten zu entwickeln. Sie wachsen in einem Umfeld auf, das ihnen keine Möglichkeiten gibt, ihre Intelligenz auszubilden. Bewegung, Sprache und Denken werden nicht angeregt.

Wenn diese Kinder zu uns in die Schule kommen, weil sie den Anforderungen der Grundschule nicht genügen konnten, dann sind sie noch lange nicht auf dem sprachlichen Entwicklungsstand von dreijährigen Kindern.

Einige Eltern können keine Beziehung zu ihren Kindern aufnehmen, weil sie in ihrem Leben nicht gelernt haben, was eine Beziehung ist. Andere Eltern verlieren sehr früh den Kontakt zu ihren Kindern. Sie können ihren

Kindern nicht geben, was sie selber nicht erfahren, nicht erlernt haben. Wenn sie keine Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder übernehmen, so ist dies keine bewusste Entscheidung, sondern eine Konsequenz aus ihrer eigenen Entwicklung.

Diese Eltern können ihren Kindern keine Grenzen setzen, ihnen keine Sicherheit geben. Deshalb übernehmen die Kinder Eigenverantwortung für ihr Tun, ohne die geistig-seelische Reife dafür zu haben. Die Kinder entscheiden selber,

- ob sie pünktlich zur Schule kommen,
- im Unterricht lernen,
- die Hausaufgaben erledigen.

Kinder sind aber auf dieser Entwicklungsstufe nicht in der Lage, diese Entscheidungen zu treffen. Sie können für ihr Handeln keine langfristigen Lebensziele aufbauen, die sich realistisch an zukünftigen Perspektiven ausrichten.

Wenn diese Situation der Selbstbestimmung lang genug andauert, geschieht das Fatale, dass die Kinder – weil die Erwachsenen den Kontakt zu ihnen verloren haben und sie quasi selbstbestimmend zurücklassen – kaum noch zu beeinflussen sind, andere Ziele anzunehmen als die selbst gewählten. Sie vertrauen den Erwachsenen nicht mehr – wenden sich oft gegen sie. Der Prozess dieses Verlustes ist oftmals im Alter der Kinder von elf Jahren abgeschlossen. Den Kindern wird zu früh in ihrer Entwicklung das Kind-sein-dürfen genommen. Sie erhalten eine Verantwortung, der sie nicht gewachsen sind. Sie werden erwachsen, bevor sie die Volljährigkeit erreicht haben. Die normale Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den Eltern, die ein Kennzeichen der Pubertät ist, findet im Kindesalter statt: Loslösung von den Eltern, Entwicklung eigener Lebensvorstellungen. Die Kinder werden um einen wichtigen Entwicklungsabschnitt ihres Lebens betrogen.

An dieser Stelle wird oft die Kinder- und Jugendpsychiatrie oder die Jugendhilfe eingesetzt, um die Systeme zu verändern und die Beziehungen anders zu orientieren. An unserer Schule ist ca. ein Kind täglich in der Kinder- und Jugendpsychiatrie stationär untergebracht; ca. 30 Prozent unserer Kinder erhalten Hilfe zur Erziehung durch das Jugendamt. Das mag in dem einen oder anderen Fall weitere Eskalationen vermeiden. Wirklich helfen tut es selten.

Die Eltern unserer Kinder sind keine Akademiker, nur in seltenen Fällen Facharbeiter. Eine kleine Gruppe hat unsichere Arbeitsverhältnisse im Niedriglohnssektor. Eine weitaus größere Zahl bezieht Transferleistungen des Staates. Viele Eltern unserer Schülerinnen und Schüler erleben sich selbst als erfolglos. Diese Eltern sind – wie andere Eltern auch – Vorbilder für ihre Kinder. Deren Lebensmodell wird übernommen.

4. DIE LEBENSZIELE VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Aus den Bedingungen, unter denen die Kinder groß werden, bilden sich verschiedene Lebensziele heraus. Diese bestimmen maßgeblich das Verhalten von Schülerinnen und Schülern gegen Ende der Schulzeit. Da sie eine lange Entwicklungszeit hatten, sind sie relativ stabil gegenüber Veränderungseinflüssen. Es ist anzunehmen, dass diese Einstellungen die Art des Einstiegs in die Arbeitswelt bestimmen werden.

Ich möchte versuchen, an Beispielen die Lebensziele von einzelnen Schülerinnen und Schülern zu beschreiben: Tobias steht für die erste Gruppe: die Schulverweigerer. Er kommt seit Jahren nicht in die Schule, weil er sich zu Hause mit seinen Eltern ein schönes Leben ohne Anstrengung eingerichtet hat. Ein Leben ohne Verpflichtungen mit einer selbstverantwortlichen Gestaltung in den Tag hinein. Schlafen, essen, trinken, spielen – eine natürliche Grundversorgung seiner selbst, gerade so, wie es passt. Dies wird seine Lebensperspektive auch für die Zeit nach der Schule sein.

Für die zweite Gruppe steht Philip. Philip ist Leistungsverweigerer. Er kommt morgens zur Schule, meistens zu spät. Er verweigert das Lernen. Den Unterricht übersteht er stillschweigend, manches Mal mehr oder weniger störend, bis die Pausen anfangen. Dann wird das wichtig, was er schon vor der Schule hatte: Der Kontakt mit den Kumpels. Diese Schüler kommen mit einer Art Teestubenmentalität zur Schule. Ihr Hauptziel ist chillen, das gemeinsame Abhängen mit den Gleichgesinnten. Das Leben des Augenblicks ist wichtig. Im Zusammensein mit den anderen leben sie eine Gemeinschaft, in der Erwachsene keinen Platz haben. Für sie soll das Leben nach der Schule so weitergehen.

Für die dritte Gruppe steht Claudia. Sie hat große Illusionen. Sie kommt in die Schule, arbeitet im Unterricht mit, lernt dazu – aber ohne Konstanz, ohne Regelmäßigkeit. Häufiges Zuspätkommen bzw. Fehlen,

vorzeitiges Verlassen der Schule, regelmäßige Arzttermine während der Schulzeit, unregelmäßiges Lernen kennzeichnen ihr Verhalten. Sie hofft nach der Schule auf eine Ausbildung, auf eine Integration in gesellschaftlich normierte Strukturen. Sie erkennt jedoch nicht den Zusammenhang zwischen dem Jetzt und dem Später. Der trotzig gesprochene Satz: „Jetzt ist egal. Später kann ich alles anders machen“, erinnert mich an den märchenhaften Glauben, dass irgendwann die gute Fee mit einem Zauberstab erscheint und sie durch dessen Berührung befähigt, ein Verhalten von Anstrengung und Normerfüllung an den Tag zu legen.

Für die vierte Gruppe schließlich steht Ali. Ali hat ein Ausbildungsziel und strengt sich dafür an. Er nimmt seinen augenblicklichen Beruf als Schüler, die augenblickliche Lernarbeit ernst. Er erledigt seine Übungen. Er müht sich, Inhalte zu erarbeiten, er kommt pünktlich, ist zuverlässig. Er will später Arbeit haben und mit seiner Arbeit Geld verdienen. Ich bin zuversichtlich, dass er dies mit Unterstützung schaffen wird.

Alle diese Kinder sind hochmotiviert. Sie setzen eine große Energie in die Erreichung ihrer Ziele. Sie überstehen viele Situationen, die Kraft kosten: Gespräche mit dem Lehrer, Gespräche mit den Eltern, Gespräche mit den Mitarbeitern des Jugendamtes, die Androhung von Bußgeldzahlungen. Trotzdem leben sie unbeirrt ihre Ziele.

Die erste und die letzte Gruppe sind zahlenmäßig gleich groß. Die zweite Gruppe ist etwas größer. Die größte Gruppe an unserer Schule sind die der Illusionäre.

5. TENDENZEN

Wir beobachten in unserer Arbeit unterschiedliche Entwicklungen. Die Möglichkeiten der Unterstützungsmaßnahmen sind in den letzten drei Jahren in Nordrhein-Westfalen deutlich verbessert worden. Jugendliche werden früher und qualifizierter auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet. Intensivere Begleitung ist entwickelt und umgesetzt worden. Diese Unterstützungsangebote reichen jedoch bei Weitem nicht aus, die Zahl der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die dieser Hilfe und Unterstützung bedürfen.

Die Zahl der Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen steigt in beängstigendem Maße an. Diese Jugendlichen sind durch die genannten Maßnahmen nicht zu erreichen. Für sie gibt es zurzeit kaum angemessene Unterstützungsangebote.

Der Erziehungsnotstand in vielen Familien steigt rapide an. Die Folgen zeigen sich langfristig in Form von Beziehungsstörungen bei den Kindern.

Wenn Änderungen erfolgen sollen, müssen diese an folgenden Stellen ansetzen:

- Die Eltern müssen gebildet werden, Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder zu übernehmen. Ihr Erziehungsverhalten muss gestärkt werden.
- Die frühkindliche Bildung der Kinder in der Familie muss gestärkt werden.
- Schülerinnen und Schüler benötigen eine intensive Begleitung in der beruflichen Vorbereitung, während des Überganges Schule-Beruf und in der Zeit beruflicher Qualifizierung.
- Schülerinnen und Schüler brauchen eine berufliche Perspektive, die mehr ist als Lehrgang; sie brauchen eine berufliche Perspektive, die später durch Arbeit ein Leben in dieser Gesellschaft sichern kann.

EINBLICKE IN DEN SCHULALLTAG

KEPLER-OBERSCHULE BERLIN-NEUKÖLLN

Wolfgang Lüdtkke

Seit 37 Jahren bin ich Lehrer und ab 1984 Schulleiter an der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln. In dieser Zeit habe ich eine Reihe von Veränderungen miterlebt, die sicher nicht typisch für Berlin, aber symptomatisch für den Neuköllner Kiez sind.

Als junger Lehrer habe ich mich bewusst für eine Hauptschule entschieden, weil es in meinen Idealvorstellungen möglich sein sollte, Kindern aus allen gesellschaftlichen Schichten bessere Bildungschancen zu vermitteln. Es ist mir in den ersten Jahren auch gelungen, dass Jugendliche die Freude am Lernen entdeckten und sich für die unterschiedlichsten Projekte begeistern ließen. Doch mit Beginn der 1980er Jahre veränderte sich die Hauptschule in Berlin. Die Gesamtschulen wurden für die bildungsnahen Schichten zu einer willkommenen Alternative zur Hauptschule, war diese doch die erste Anlaufstelle zur Integration von Kindern der noch „Gastarbeiter“ genannten Migranten. Während die Realschule von dieser Entwicklung nahezu unberührt blieb, veränderte die Hauptschule ihre Population. Nach dem Erwerb der notwendigen Sprachkenntnisse verblieben die Kinder aus den Gastarbeiterfamilien in den Hauptschulen, nur selten wechselten sie zu anderen Schulformen. Die Abwahl dieser Schulform verstärkte sich in den folgenden

Jahren, als nach wirtschaftlichen Veränderungen die wenig qualifizierten Beschäftigungen mehr und mehr verschwanden und die Arbeitslosigkeit anstieg. In diese Zeit fällt auch der Anstieg der Jugendkriminalität, soweit sich dies aus schulischer Sicht feststellen lässt. Das Image der Hauptschule wurde „die Restschule“ mit Ausländern, Lernunwilligen und Kriminellen, sodass der Anteil der Anmeldungen auf unter acht Prozent eines Jahrgangs sank. Alle Bemühungen, mit besonderen Programmen und besserer Ausstattung den Niedergang der Schulform zu verhindern, konnten letztlich das Ende nur verzögern, aber nicht aufhalten. Die Einführung der Integrierten Sekundarschule und damit die Abschaffung der Schultypen jenseits des Gymnasiums ist die konsequente Antwort auf die Frage, wie die Segregation gestoppt werden kann. Ob die Abschaffung der Hauptschule auch zur Abschaffung der „Hauptschüler“ führt, bleibt abzuwarten.

Im Folgenden möchte ich am Beispiel von fünf Schülerinnen und Schülern meiner Schule aufzeigen, mit welchen Problemen sie zu kämpfen haben und wie diese ihrem Schulerfolg im Wege stehen. Die beiden Klassen, in denen diese Jugendlichen sind, werden von mir seit Beginn des 7. Jahrgangs unterrichtet, ich kenne die Schüler/-innen also zwei bis vier Jahre. Einige Angaben sind mit der Vita anderer Schüler vermischt, um eine eindeutige Zuordnung zu verhindern. Aber alle Beobachtungen basieren auf Tatsachen.

BORIS

Er ist erst zum Beginn der 8. Klasse auf unsere Schule gekommen, seine Vita lässt sich aus den spärlichen Unterlagen nicht nachvollziehen. Nach eigenen Angaben ist er schon auf mehreren Schulen gewesen. Wahrscheinlich traf ihn die Mobilität der Eltern, wie viele andere seiner Landsleute: im Pass steht Republik Österreich, die Eltern stammen aber aus Ex-Jugoslawien. Wir konnten beobachten, dass Sanktionen wegen unregelmäßigem Schulbesuch häufig durch Wohnortwechsel unterlaufen werden. Der Umzug in andere Bezirke, andere Bundesländer oder in andere europäische Länder ist bei Nachfragen durch Jugendämter und Schulen nicht selten.

Boris ist ein aufgeweckter Junge, der älter zu sein scheint, als sein Pass es ausweist. Nur ist er nicht in der Lage, kontinuierlich dem Unterricht zu folgen. Im ersten Halbjahr seiner Schulzeit bei uns fehlte er an 35 Tagen,

davon 27-mal unentschuldigt. Das Jugendamt wurde informiert, beraten-
de Gespräche fanden statt, Hilfen wurden angeboten. Im zweiten Halb-
jahr sanken die Fehlzeiten nicht, sondern sie stiegen auf 44 Tage an,
dazu kamen 32 Einzelstunden und 14 Verspätungen. Nun ist ein Fami-
lienhelper der Großfamilie zugeordnet und Boris kommt auch anfänglich
wieder regelmäßiger zur Schule. Doch scheint ihn der Unterricht zu lang-
weilen, Zwischenrufe zu seinen „Kumpels“ bestimmen schon bald das
Unterrichtsgeschehen, und als ihn eine Kollegin ermahnt, entblößt er sein
Gesäß und verlässt lachend den Klassenraum. Zu der Klassenkonferenz
erscheint der Familienhelper, jedoch weder Boris noch seine Eltern – die
haben „zu tun“. Die rechtlichen Mittel sind dürftig:

§63 (2) Ordnungsmaßnahmen sind 1. der schriftliche Verweis, 2. der
Ausschluss vom Unterricht und anderen schulischen Veranstaltungen
bis zu zehn Schultagen, 3. die Umsetzung in eine Parallelklasse oder
eine andere Unterrichtsgruppe, 4. die Überweisung in eine andere Schule
desselben Bildungsgangs und 5. die Entlassung aus der Schule, wenn
die Schulpflicht erfüllt ist. Jede Form der körperlichen Züchtigung und
andere entwürdigende Maßnahmen sind verboten.

§63 (3) Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 4 und 5 dürfen
nur bei schwerem oder wiederholtem Fehlverhalten einer Schülerin oder
eines Schülers getroffen werden; sie sind in der Regel vorher schriftlich
anzudrohen. Die Androhung kann bereits mit einem schriftlichen Verweis
verbunden werden. [Schulgesetz für das Land Berlin].

Das Ergebnis am Zeugnistag ist ernüchternd: 35 Fehltage, davon 32 un-
entschuldigt, 36 Einzelstunden, von denen nur zehn entschuldbar waren
und 24 Verspätungen. Insgesamt weist das Zeugnis nur vier ausreichen-
de Leistungen nach: Ethik, Mathematik, Kunst und Sport. Alle anderen
Fächer sind Ausfälle. Boris ist darüber aber nicht unglücklich, er lacht
nur. Sein Geld verdient er bereits mit der Hilfe bei seiner Familie im
Reinigungsgewerbe und mit anderen Tätigkeiten in der Community.
Inzwischen ist er Vater geworden und wirkt gestresst – seine gute Laune
ist verschwunden. Für die Klassenlehrerin ist er etwas zugänglicher
geworden, allerdings ist es für ihn nicht einfach, sich von den anderen
Schüler/-innen seiner Herkunft zu distanzieren. Zu groß ist der Anreiz,
mit ihnen gemeinsam den Schulbesuch zu verweigern. Schule bleibt ein
beliebter Treffpunkt, besonders jetzt zu Beginn der kühlen Jahreszeit.
Traurig ist er über den Fortzug seiner Cousine: Als das Bezirksamt die

dritte Schulversäumnisanzeige vollstrecken wollte, ist sie mit ihrer Fami-
lie nach Bayern gezogen.

Appelle, sich für sich und sein Kind mehr zu engagieren, bleiben wir-
kungslos: „Ich krieg ja Hartz IV und Kindergeld, das reicht mir erst
einmal“.

MAHMOUD

Auch dieser Schüler war nicht von Anfang an in der Klasse, er ist von
einer Gesamtschule mit richterlichem Fingerzeig zu uns an die Haupt-
schule gekommen. Mahmoud ist kein einfacher Schüler. Schon sein
Zeugnis in Klasse 1 weist 20 Fehltage und 27 Verspätungen auf. Er
wiederholt die zweite Klasse, in Klasse 3 kommt es zu dokumentierten
Störungen und Verhaltensauffälligkeiten, in Klasse 4 kommen Lern-
schwierigkeiten hinzu. Über Hilfsmaßnahmen sagt der Schülerbogen
wenig aus, allerdings erfolgt das Aufrücken in die Oberschule nur aus
pädagogischen Gründen (gehässige Kritiker sagen dann, die sind froh,
dass sie ihn los sind). Die Gesamtschule mit den heterogenen Gruppen
tut ihm offenbar nicht gut – seine Fehlzeiten steigern sich von zehn auf
24, dann auf 48 Tage. Die Leistungen werden noch schlechter: Sind es
in Klasse 6 noch zwei, so sind es im Halbjahr an der Gesamtschule schon
fünf und zur Versetzung schon acht Ausfälle. Dazu kommen 2007 Gefähr-
dung im Bahnverkehr, 2008 Unbeherrschtheit gegen Lehrer und sogar
ein Angriff auf eine Lehrerin, es folgen sexistische Beleidigungen und
Randale im Klassenraum – und dann kommt er zu uns. Mahmoud ist ein
kräftiger Junge türkischer Eltern, muskulös, mit vielen Ideen, aber wenig
Durchhaltevermögen. Zunächst sieht es so aus, dass seine Leistungen
sich stabilisieren, er hat Freude am Unterricht und verbessert sich auf
„nur“ drei Ausfälle. Dann aber holt ihn das Leben wieder ein, er erhält
richterliche Weisungen zum Schulbesuch, die er nicht befolgt (23 Fehl-
tage, 72 Einzelstunden), gerät immer wieder ins Visier der Polizei und
hat Schwierigkeiten mit verbotenen Substanzen. Er boxt in seiner Frei-
zeit, aber auch hier wird die Regelmäßigkeit unterbrochen durch Verlet-
zungen und Unterbringung an einem anderen Ort. In der Schule ist er
kaum ansprechbar, fällt durch aggressives Verhalten auf und beleidigt
eine Lehrerin. Die Sozialarbeiter knüpfen Kontakte mit dem Jugendamt,
aber in dieser Altersklasse sind die Möglichkeiten aufgrund fehlender
Mittel und Personal begrenzt, man kümmert sich lieber um die jüngeren
Fälle. (Wovon ich in der Schülerakte aber nicht viel dokumentiert fand.

Allerdings ist dies systembedingt eines der größten Hemmnisse, dass mit dem Ruf „Datenschutz“ viele Koordinationsmöglichkeiten vergeben werden. Dazu später mehr.) Nach einem Kollaps, hervorgerufen durch einen Cocktail von Anabolika und Cannabis, und einer Arreststrafe ist Mahmoud etwas zugänglicher geworden. Es kostet nicht mehr jeden Tag einen Kampf, bis er sich hinsetzt und die Mütze absetzt, doch die Leistungen hinken immer noch hinter seinem möglichen Potenzial hinterher, da er nicht einsieht, dass man Bücher und Schulmaterial, Hausaufgaben und Referate ständig parat haben soll.

Die Eltern haben wir nur einmal gesehen, als Mahmoud bei einer Drogenrazzia der Polizei im Umfeld der Schule auffällig wurde. Er konnte von seinen Eltern wieder mitgenommen werden. Der Klassenlehrer, der sehr um Kontakte bemüht war, hatte an diesem Tag einen Einsatz als Wettkampfrichter bei einer Bezirksveranstaltung und bedauerte später, nicht präsent gewesen zu sein. Seine Versuche, mit der Familie zu sprechen, waren bis dahin gescheitert.

HANS-JOACHIM

Zum Beginn der 9. Klasse kommt aus dem Berliner Umland ein deutscher Schüler zu uns. Er fällt als blonder, blauäugiger Junge sofort auf. Hajo, wie er schnell in der Klasse genannt wird, hat einen etwas ruppigen Umgangston. Obwohl er in seiner alten Schule sicher nicht zu den Leistungsträgern gehörte, fällt er durch ein solides Grundwissen und Interesse am Unterricht den Lehrern auf. Er wird den Leistungskursen zugeteilt und kommt kurze Zeit später zu mir und wünscht sich eine Rückstufung in den B-Kurs. Er wolle nicht als Streber gelten und habe sich erkundigt, dass er auch nach der 9. Klasse B-Kurs in der 10. Klasse noch seinen Erweiterten Hauptschulabschluss machen könne. Meine Versuche, es ihm auszureden, schlugen zunächst fehl. Im Gespräch mit seiner sehr dominanten Mutter gelingt es, Hajo in den Kurs zu bringen, der zum Mittleren Schulabschluss führen soll. Kurze Zeit später erfahre ich, dass Hajo einem sehr kräftigen arabischen Schüler Geld „geborgt“ haben soll. Ich Sorge dafür, dass er das Geld am nächsten Tag zurückbekommt und habe zwei missgelaunte Schüler: den, der das Geld nun, selbstverständlich, zurückgegeben hat, und Hajo, der mir vorwarf, mich in Dinge einzumischen, die er gut selber regeln könne. Ich erfahre nebenbei, dass er Kampfsportler ist. Langsam gewöhnt sich Hans-Joachim an das Klima der Klasse. Er schließt sich seinen Klassenkameraden an und nach einigen

Wochen kommt er häufiger mit roten, glasigen Augen zur Schule. Er gibt zu, zu kiffen, aber das würde seine Leistungen nicht einschränken. In der Tat lernt er bei mir besonders eifrig, bei seinen Lehrerinnen hingegen reiht sich eine Provokation an die andere. Es kommt zur Klassenkonferenz, in deren Vorfeld er mir beichtet, „mit den Wölfen zu heulen“, weil sonst ein Auskommen mit der Gruppe nicht möglich ist. „Sie haben ja keine Ahnung, was sich da abspielt.“ Die Sanktionen der Klassenkonferenz nimmt er gelassen an, schlimmer wiegt ihm die Einschaltung seiner Mutter. Im Unterricht wird es etwas entspannter, bis zu dem Tag, wo er plötzlich die Klasse verlässt und sich im Treppenhaus übergibt. Wir vermuten, dass er an Substanzen gekommen ist, gegen die sein Körper rebelliert, er bestreitet dies und nennt verdorbene Lebensmittel als Grund. Natürlich wird er für den Rest des Tages beurlaubt, die Mutter wird benachrichtigt. Hajo ist in den nächsten Tagen entschuldigt nicht in der Schule. Als er wieder auftaucht, sind seine Hände bandagiert – ein Unfall, wie er sagt. Wieder einige Tage später wird ihm von (schulfremden) arabischen Jugendlichen vor der Schule aufgelauert, es kommt zu einer Prügelei. Ein Schüler aus einer Parallelklasse ist ebenfalls anschließend verletzt, aber auch er behauptet, sich zu Hause gestoßen zu haben. Derweil eröffnet mir die Mutter, für Hans-Joachim einen Schulplatz in einem östlichen Nachbarbezirk gefunden zu haben. Hajo wehrt sich, er möchte nicht die Schule verlassen. Als einen der Gründe gibt er an, zum ersten Mal Vertrauen zu einem Lehrer gefunden zu haben. Doch die Entscheidung ist gefallen, er verlässt die Schule mit einem passablen Versetzungszeugnis und deutlich weniger Fehltagen als an der vorigen Schule.

PETRA

Petra und Hajo waren die beiden deutschen Jugendlichen in dieser Klasse (von 22). Ihre Eltern sind sehr engagiert und achten darauf, dass Petra in der Schule ihre Leistungen weiterhin kontinuierlich ausbaut. Deshalb haben sie auch zugestimmt, dass Petra von einer Mentorin betreut wird. Dieses Projekt ist an der Schule ziemlich erfolgreich. Über die Bürgerstiftung Neukölln ins Leben gerufen, greift die Hilfe nun schon im vierten Jahr. Petras Mentorin ist Studentin, und in den letzten Wochen ist ihr Verhältnis zueinander wie das zwischen großer und kleiner Schwester geworden. Dieses Coaching hilft viel, denn auf dem Weg zum Schulerfolg ist in diesem Lebensabschnitt natürlich auch der Freund ganz wichtig. Pech, wenn der am Schulerfolg nicht sonderlich interessiert ist, weil ein

zukünftiger Fußballstar nicht unbedingt einen Super-Abschluss haben muss. So ist Petra hin und her gerissen zwischen Elternhaus, Freund, Schule und Mentorin. Gut, dass sie sich nicht noch in der Klasse behaupten muss, dort ist ihre Stellung anerkannt. Es gelingt ihr sogar, einige labile Mitschülerinnen wieder zu motivieren. Mit diesem Rüstzeug schafft sie es, die Schwankungen in ihrem Interesse in der Balance zu halten. Petra wird wahrscheinlich eine der wenigen Kandidaten sein, die in diesem Jahr als Hauptschüler den Mittleren Schulabschluss bestehen werden.

AYSE

In derselben Klasse wie Petra und Hajo ist Ayse. Sie ist seit Beginn der Klasse dabei und kann als durchschnittliche Schülerin bezeichnet werden. Ihr arabisches Elternhaus lässt ihr gewisse Freiheiten, so konnte sie am Schwimmunterricht teilnehmen und trägt ihr Haar offen. Aber einige andere „Freiheiten“ wie ihre Mitschülerinnen hat sie nicht. Die Teilnahme an Veranstaltungen am Nachmittag ist nur möglich, wenn einer ihrer Brüder sie begleitet. Vormittags war lange ihr großer Bruder zwei Klassen über ihr, nun ist der kleine Bruder zwei Klassen unter ihr. Man sieht sich auf dem Schulhof. Die Eltern sprechen nur sehr schlecht Deutsch, meist übersetzt der große Bruder. Auch bei der Auswahl des Praktikumsplatzes ist er behilflich. Ayses Eltern lehnen eine Mentorin ab, selbst eine arabische Studentin ist nicht genehm. Es deutet vieles darauf hin, dass Ayse die Schule erfolgreich beenden kann, dann aber keine Ausbildung beginnen und in den Stand der Ehe eintreten wird. Wahrscheinlich hat deshalb auch Ayses Eifer etwas nachgelassen. Besorgt ist sie deshalb auch nicht über ein „Mangelhaft“ im Vokabeltest, aber eine versäumte Einzelstunde, wovon Eltern nicht erfahren sollen, beschäftigt sie sehr. Lange Diskussionen werden mit der Klassenleitung geführt, warum hier eine Benachrichtigung unterbleiben sollte, schließlich würden andere Schülerinnen ja auch fehlen und da werde nicht gleich angerufen.

Damit hat Ayse ein zentrales Problem unserer Schülerinnen und Schüler angesprochen. Das Erscheinen am Morgen untersteht einer gewissen Beliebigkeit. Viele Klassen sind zum Beginn um 8.00 Uhr nur spärlich besetzt, im Minutentakt trudeln die Jugendlichen dann ein, ein Unterrichtsgeschehen ist unmöglich. Deshalb hatte sich die Schulkonferenz dazu verständigt, das Haus von 8.00 Uhr bis 8.40 Uhr zu schließen, damit a) die ständigen Störungen in der ersten Stunde unterbleiben und

b) die Schülerinnen und Schüler zur Pünktlichkeit erzogen werden sollen. Aber die Maßnahme bleibt umstritten. Bei angenehmen Temperaturen ist eine Warteschleife mit Freunden vielfach besser als eine Englisch-/Deutsch-/Mathestunde. Im Winter oder bei feuchtem Wetter werden gern die Menschenrechte zitiert und körperliche Unversehrtheit eingefordert. Ein von einem Elternvertreter vorgeschlagener Wachdienst durch Eltern scheiterte schon am ersten Tag – durch mangelnde Eltern. Nach zwei Wochen Frust wurde das Projekt eingestellt. Es bleiben also die langen Listen der Verspätungen im Klassenbuch.

Für die Lehrerinnen und Lehrer beginnt an dieser Stelle ein Spagat zwischen wünschenswerten und erfolgreichen Sanktionen. Würden alle Verfehlungen konsequent geahndet werden, wären permanente Klassenkonferenzen die Folge, die innerhalb kürzester Zeit zu einer Flut von Umsetzungen führen müssten. Dies ist weder realistisch noch machbar. Es bleibt die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, die sich aber in vielen Fällen als Sackgasse entpuppt, denn überwiegend sind die Eltern nicht bereit oder in der Lage, mit den Lehrkräften zu kooperieren. Besonders häufig hören wir, wir sollten die Kinder ruhig schlagen, das würden sie schon verstehen. Sanktionen, wie sie der Neuköllner Bürgermeister Buschkowsky schon lange gefordert hatte („Kommt das Kind nicht in die Schule, kommt das Geld nicht auf das Konto“), sind politisch nicht gewollt und durchsetzbar. Dabei machen es uns unsere französischen Nachbarn gerade vor, wie regelmäßiger Schulbesuch und Empfang von Kindergeld sinnvoll gekoppelt werden können. Überhaupt ist Frankreich in Sachen Jugenddelinquenz nach meiner Einschätzung einen Schritt weiter: In bestimmten Fällen werden Jugendliche, bei denen alle anderen Maßnahmen nicht gegriffen haben, in kleinen Gruppen mit Erziehern und Lehrern in der Provinz betreut, ohne Handy und zunächst ohne Kontakte zur Familie. Diese Maßnahme wird durch Umleitung des Kindergeldes mitfinanziert. Nach meinen Erfahrungen, u.a. aus der französischen Presse, sinkt die Zahl der Rückfälligen auf unter dreißig Prozent.

In Deutschland wird mit auffälligen Schülerinnen und Schülern vergleichsweise harmlos verfahren. Bis eine Strafe verhängt wird, vergehen oft Monate; eine Tatsache, die die verstorbene Jugendrichterin Kirsten Heisig nicht nur in ihrem Buch heftig beklagte und für ihren Bereich mit dem sog. Neuköllner Modell Maßstäbe setzte. Allerdings muss Schule eine Stufe niedriger ansetzen.

Aus der Not der Hauptschulen, Disziplinarfälle nicht nur von A nach B abzuschieben, hat der durch die Rütli-Schule bekannt gewordene Rektor und kommissarische Schulrat Helmut Hochschild eine sogenannte Clearingrunde ins Leben gerufen, in der sich neben der Schulaufsicht und den Rektoren der Hauptschulen auch die Schulpsychologen, die Jugendgerichtshilfe, das Jugendamt, die sonderpädagogischen Fördereinrichtungen, die Präventionsbeauftragten der Polizei und die Unterabteilung Jugendgruppengewalt an einen Tisch setzten und gezielte Maßnahmen für die auffälligen Schüler (meist waren es Jungen) berieten und Lösungen fanden. Grenzen fand auch diese Runde in der Endlichkeit der Mittel und den politischen Vorgaben, wonach geschlossene Unterbringungsmöglichkeiten in Berlin abgeschafft bleiben und eine Neueinrichtung in erwähnenswertem Umfang nicht geplant ist.

Seit der Debatte um Thilo Sarrazin und seine Thesen gerät man schnell in Gefahr, mit kritischen Äußerungen in eine ungewollte politische Richtung gedrängt zu werden. Trotzdem will ich noch einmal auf die fehlende Leistungsbereitschaft vieler meiner Schülerinnen und Schüler eingehen. Der Berufswunsch „Hartzer“ ist neben Türsteher, Zuhälter und Dealer eben nicht völlig unrealistisch oder als Provokation aus der Luft gegriffen. Er spiegelt vielmehr die Situation in vielen Familien wider, besonders allerdings aus denen mit Migrationshintergrund. Auffallend sind nicht nur die deutlich größere Kinderzahl, sondern dort auch über dem Durchschnitt liegende Fälle von angezeigter Jugendkriminalität. Über dieses Thema ist an anderer Stelle schon viel geschrieben worden, ich möchte deshalb nur ein Beispiel aufführen, das stellvertretend für viele stehen könnte.

In der Parallelklasse von Petra, Ayse und Hans-Joachim werden zum Ende des Schuljahres die Schulbuchbestellungen durchgesprochen. Um die *Imb's* (neues Zauberwort: *Lehrmittelbefreit*) zu ermitteln, müssen die Antragsberechtigten Nachweise vorlegen, die dann vom Klassenleiter gesichtet und numerisch erfasst werden. Dann erfährt das Schulbüro die Zahlen aller Klassen ohne Namensnennung (Datenschutz), und die Schulleitung kann dann mit diesen Zahlen weiter arbeiten. Normalerweise bekomme ich diese Bescheide also nicht zu sehen. In diesem Fall berichtete mir der Klassenlehrer allerdings von einer Familie, die seit elf Jahren in Berlin lebt und der Vater ihm gegenüber verkündete: „Und noch nicht einen Tag davon gearbeitet!“ Der Klassenlehrer zeigt mir den Bescheid und ich bin über das Ergebnis überrascht.

Es stehen der Familie 2.198,85 Euro zur Verfügung – im Vergleich zu einem Vollverdiener, der nach einer Modellrechnung 2.362 Euro mit Frau und drei Kindern zur Verfügung hat (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, abgedruckt im *Tagesspiegel* vom 02.03.2010). Die Mitarbeiter, die als sog. MAE (*Mehraufwandsentschädigte*) bei uns arbeiten, kommen mit dem Regelsatz als Einzelperson nicht besonders gut aus. Von anderen Eltern als dem o.g. Beispiel habe ich aber auch Ähnliches vernommen. Wenn nun aber in einigen Familien durch die Alimentation des Staates ein auskömmliches Leben ohne Arbeit gewährleistet ist, welchen Anreiz erhalten dann die Kinder, die oftmals als Einzige morgens die Wohnung verlassen? Das klingt nach Stereotypen und kann durch Hunderte von Gegenbeispielen entkräftet werden: Trotzdem ist eine Häufung dieser Fälle in den sozialen Brennpunkten zu beobachten und besonders konzentriert an den ehemaligen Hauptschulen zu finden. Der Bildungsforscher Jörg Ramseger wird am 15.04.2010 im *Tagesspiegel* mit dem Artikel *Pädagogik für die Unterschicht* dazu zitiert: „Wenn nicht ein Wunder geschieht, werden die Kinder das Leben der Eltern wiederholen.“

Gibt es denn keine Hoffnung? Nun, die Schulreform wurde anfangs schon als richtige Maßnahme begrüßt. Sie kann gelingen, wenn das vorgesehene Personal, Lehrer und Erzieher, in ausreichendem Maße vorhanden ist. Hier weichen die Aussagen der Schulverwaltung und eigene Beobachtungen noch voneinander ab. Das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer ist trotz steigendem Altersdurchschnitt noch immer sehr hoch, allerdings werden die Jugendlichen bald nicht mehr von der Eltern-, sondern verstärkt von der Großelterngeneration unterrichtet. Da fällt ein Programm auf, das in einigen Bundesländern erfolgreich angelaufen ist: *Teach First Deutschland*. Für Hintergrundinformationen empfehle ich den Internetauftritt <http://www.teachfirst.de/programm>. Hier will ich von den Erfahrungen mit unserem „fellow“ (englisch für „Freund“) berichten. Seine Vorteile: Er ist jung, hat viele Ideen, ist nicht an das System Schule gebunden und er kann die Schule aus einer völlig anderen Sichtweise betrachten.

- Der Vorteil des Alters macht sich z.B. im besseren Verständnis der Musik bemerkbar. So ist einer der verwirklichten Vorschläge aus dem TFD-Netzwerk eine wöchentliche Schülerversammlung (*assembly*) des 7. Jahrgangs, eingeleitet mit einem Musikmix, den die Jugendlichen gerne hören, der uns älteren Kollegen schon beim Suchen Schwierigkeiten gemacht hätte.

- In einer Arbeitsgruppe hat er mit Schülern aus einem Märchen einen Videoclip gedreht; die Schülerinnen und Schüler waren begeistert bei der Sache, auch nach Unterrichtsschluss gingen die Aufnahmen weiter.
- Der Einsatz im Unterricht als Teamteacher oder Teilungsgruppenbetreuer wird nicht durch das Verteilen von Zensuren geprägt, die Lust am Lernen oder der unkonventionelle Umgang mit Unterrichtsgegenständen stehen im Vordergrund.
- Unser „fellow“ ist BWLer. Aus seiner Sicht ist die Schulorganisation hoffnungslos veraltet, überfordert und dringend reformbedürftig. Sicher keine Chance für ihn in der augenblicklichen Lage. Aber wenn er und seine Mitstreiter künftig in anderen Positionen sitzen und hoffentlich Einfluss auf Entscheidungen nehmen können, dann wird sich das Bild von Schule, ihren Bedürfnissen und Zwängen, ihren Chancen und Baustellen auch anders darstellen – und vielleicht auch anderes berücksichtigen lassen.

Schule wird über lange Zeit Verwalterin des Mangels bleiben, meine Erfahrungen mit der Verwaltung wurden selten von Glücksmomenten erhellt. Trotzdem machen meine Kolleginnen und Kollegen mit mir ihre Arbeit gern, denn jedes strahlende Lächeln bei der Überreichung eines guten Endzeugnisses entschädigt für den täglichen Kleinkrieg mit den Unzulänglichkeiten mancher Schüler und ihrer Elternhäuser.

DIE BEDEUTUNG SOZIALER HERKUNFT, FAMILIE UND PEERS FÜR DIE SCHULLAUFBAHN

Jutta Ecarius

Die Debatte über Ausbildungsgerechtigkeit, einer Absenkung von sozialer Ungleichheit, einer Gleichbehandlung von Jugendlichen unabhängig ihres sozialen Milieus, des Geschlechts und des kulturellen Hintergrunds gewinnt besondere Aufmerksamkeit, da statistische Zahlen eindeutig belegen, dass der Geburtenrückgang sich in den nächsten Jahren zwangsläufig auf den Arbeitsmarkt niederschlägt. Das führt dazu, dass zunehmend mehr Jugendliche zur Reproduktion gesellschaftlicher Konstituierung benötigt werden und befürchtet wird, dass viele Ausbildungsplätze nicht mehr besetzt werden können. Die Frage, die dabei entsteht, ist, wie Jugendliche, die bisher keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt hatten, nun ebenfalls integriert werden können und welche Maßnahmen pädagogischer Art zu einer Bildung von Basiskompetenzen bei Jugendlichen dazu beitragen können, dass sie in den Arbeitsmarkt integrierbar werden. Ging es – und geht es auch weiterhin – seit PISA 2000 hauptsächlich darum, im international vergleichenden Bildungsmarkt aufzuholen, hat zusätzlich die Frage an Bedeutung gewonnen, wie die gegenwärtige Gesellschaft bzw. der Staat aufgrund des Generationenwechsels den anstehenden Geburtenrückgang derart auffangen kann, dass kein Arbeitsmangel entsteht und alle Arbeitsbereiche produktiv

besetzt werden. Damit wird der Blick auf jene Jugendliche gerichtet, die bisher in sogenannten Ausbildungsschleifen verharrten, nun aber in Zukunft auch für den Arbeitsmarkt gewonnen werden sollen (vgl. Ecarius u.a. 2010). Zwar ist seit PISA 2000 offensichtlich, dass viele Jugendliche aus segregierten Sozialmilieus den geforderten „Basiskompetenzen“, die Voraussetzung für einen schulischen Mindesterfolg sind, weitgehend nicht oder gar nicht entsprechen und folglich auch nicht in den Arbeitssektor münden, jedoch besteht wenig Wissen darüber, wie Schule, angesiedelt in segregierten Sozialmilieus, Peers und Familie, die Jugendphase mitgestalten und Identitätsformationen und Bildungserfahrung von Jugendlichen mitprägen.

1. JUGEND UND BILDUNG

Seitdem sich Deutschland an den PISA-Studien wieder beteiligt (auch PISA 2004), zeichnet sich eine Risikogruppe ab (vgl. PISA 2007), der es nicht gelingt, in den Berufsbereich zu münden, da sie die Anforderungen des Übergangs in den Beruf nicht bewältigen kann. International hat sich für diese benachteiligten Jugendlichen der Begriff „youth at risk“ bzw. „at-risk youth“ manifestiert, und so wird international diskutiert, welche Jugendlichen davon betroffen sind und wie pädagogische Maßnahmen befördernd für eine Arbeitsintegration entwickelt werden können. Jugendliche „Misserfolgskarrieren“ kumulieren vor allem an Hauptschulen, besonders aber, wenn Jugendliche ohne Abschluss das Schulsystem verlassen (vgl. BMBF 2005). Auch die Forschung über Benachteiligtenförderung liefert keine erfreulichen Ergebnisse, da nur ca. 53 Prozent der Teilnehmer/-innen nach Abschluss der Maßnahme in eine Berufstätigkeit (mit oder ohne Berufsausbildung) münden (vgl. Baethge u.a. 2007). Die anderen 50 Prozent münden in weiteren Maßnahmen oder sie werden arbeitslos, und teilweise gibt es auch keinerlei Daten über deren Verbleib.

Jugendliche Risikoschüler sind aufgrund der Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems einer vielfältigen Benachteiligung ausgesetzt. Diese steigt bei Klassenwiederholungen an. Hierbei ist auffällig, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung parallel verlaufend bei diesen Hauptschülern stetig abnimmt (vgl. Baumert / Stanat / Watermann 2006b, S. 176). Die Verbindung von sozialer Herkunft und Risikogruppe ist somit immer noch brisant, auch wenn sie nicht allein erklärend ist. Hinzu kommt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere

Kompetenzwerte als Gleichaltrige aufweisen (vgl. Müller / Stanat 2006). Ein weiterer Risikofaktor sind aggressive Orientierungen von Gleichaltrigengruppen, die eine schulische Leistungsverweigerung potenziell befördern.

Die PISA-Studien erklären rein auf theoretischer Ebene, dass sozioökonomischer Status, das Bildungsniveau der Eltern und die ethnische Herkunft der Familie als kulturelles Kapital wesentlich die Bildungsorientierung der Jugendlichen beeinflussen. Allerdings ist unbeantwortet, welche familiären, schulischen und peerbezogenen Bedingungen bei benachteiligten Jugendlichen auf der Interaktions- und Beziehungsebene vorliegen und wie die biografischen Fähigkeiten und Kompetenzen bei benachteiligten Jugendlichen sich nachhaltig auf schulische Anforderungen auswirken. Alltagsbewältigung, familiäre Orientierung, Peergroup, soziale Einbindung und die konkreten biografischen Fähigkeiten und Kompetenzen bilden ein Puzzle, das bisher noch nicht aufgelöst ist. Wissen ist kaum bekannt über die subjektiven Bildungsverläufe und individuellen Gegebenheiten, die familialen Einflüsse und die Konstellationen der Peergroup von diesen Jugendlichen. Die Aufschlüsselung der komplexen Thematik von schulbiografischem Kontext, familialen Basiserfahrungen und peerbezogenen Kontexten ist jedoch sinnvoll, um im Rahmen von schulpädagogischen Fördermaßnahmen nachhaltige positive Ergebnisse befördern zu können.

2. FÖRDERMASSNAHMEN AM ÜBERGANG SCHULE – BERUF

Auch im Forschungsbereich Übergang Schule-Beruf gibt es gegenwärtig viele offene Fragen, da die Vielzahl der Bildungsmaßnahmen nicht erforscht ist. Die Fördermaßnahmen in der Bundesrepublik Deutschland sind sehr vielfältiger Art und lassen sich kaum miteinander vergleichen. Die Datenbank „PRAXIMO“ gibt detailreich Auskunft über die unterschiedlichen Projekte, visualisiert jedoch zugleich durch die unsystematische Auflistung die Komplexität und geringe Strukturierung. Entsprechend unübersichtlich ist auch die Begleitforschung, die jedoch in sehr geringem Maße besteht (vgl. Hellmer 2001, S. 27 f.). Inwiefern die Maßnahmen erfolgreich sind, ob langfristige Erfolge kurzfristigen gegenüberstehen, oder aber es langfristig gelingt, Grundkompetenzen und Basiskompetenzen von Jugendlichen so zu verändern, dass biografische Lernprozesse stattfinden und sie perspektivisch in das Arbeitsleben einmünden, ist ein Feld zukünftiger Forschung. Erworbene biografische Handlungsmuster

und -ressourcen werden nicht unbedingt über schulfördernde Maßnahmen so vom Subjekt umstrukturiert, dass eine langfristige Arbeitsorientierung mit entsprechenden sozialen, kulturellen und leistungsbezogenen Kompetenzen entworfen wird. Allein der Blick auf die Lebensgeschichte von Jugendlichen kann näheren Aufschluss über das Zusammenwirken von zentralen biografischen Ereignissen, schulischem Misserfolg und familiärer Förderung/Vernachlässigung sowie die Rolle der Peers geben.

Die Studien lassen offen, inwiefern eine Nachhaltigkeit des biografischen Lernens bei den Jugendlichen stattfindet, die zu einer Umorientierung in der Lebensorganisation und ihrem Interesse an Bildung führen. Diese Form der Nachhaltigkeit kann auch als ein biografischer Bildungsprozess verstanden werden, der in pädagogischen Maßnahmen zu einer lebensweltlichen Umorientierung führt und die Jugendlichen befähigt, schwierige und problematische Lebenssituationen besser zu bewältigen. Hierbei ist jedoch vorsichtig zu argumentieren, denn subjektive biografische Lern- und Bildungsprozesse, die zu einer Lebensbewältigung führen, sind nicht unbedingt definitorisch gleichzusetzen mit gesellschaftlichen Leistungsanforderungen und damit einer leistungsbezogenen Bildungsorientierung. Lebensbewältigung kann auch einfach heißen, problematische familiäre Verhältnisse und kritische Peerorientierung neu zu strukturieren, ohne dass dabei eine langfristige und lebenslaufbezogene Arbeitsorientierung entsteht. Was also Nachhaltigkeit letztendlich bedeutet, bleibt offen. Der Anspruch von pädagogischen Maßnahmen, lebensumgreifend Unterstützung zu geben und Jugendliche zur Selbsthilfe zu unterstützen, kann nicht gleichermaßen davon ausgehen, dass das jugendliche Subjekt Leistungsorientierung im Sinne gesellschaftlicher Reproduktion generiert.

Von Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen auszugehen impliziert somit auch die Anforderung bzw. den kritischen Blick, das Ganzheitliche des Subjekts im Auge zu behalten und für die einzelnen Lebensbereiche Familie, Schule und Peers von unterschiedlichen Kompetenzen auszugehen. Die Problemfülle, die Jugendliche vor unlösbare Aufgaben stellt, erschöpft sich nicht in wissensbezogenen Bildungsinhalten, auch wenn bekannt ist, dass eine positive Selbstwirksamkeit und ein optimistischer Blick in die Zukunft die Arbeits- und Familienorientierung gleichermaßen befördern (vgl. Rosenthal u.a. 2006).

International zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Soziale Ungleichheit, geschlechtsspezifische und ethnische Segregation, Armut, Wirtschaftsentwicklung und Arbeitsmarktlage bilden ein Geflecht der Benachteiligung, mit dem moderne Gesellschaften zu kämpfen haben (vgl. Pohl 2006; Europäische Kommission 2006). Die „Good Practice Center“ versuchen, über international bestehende Lernpartnerschaften und Kooperationen die „Effective Measures of School-to-Work-Transition“ zu analysieren und daraus Konsequenzen zu ziehen (vgl. National Center of Vocational Education Research 2004). Seifert (2004, S. 58) kommt aufgrund der Ergebnisse zu dem Schluss: „it high lights the growing need to support competence development and the integration of informal learning experiences into the curricula of formal learning“. Persönliche und strukturelle Faktoren gerinnen zu einem Zusammenspiel, das in biografischen Verläufen Lern- und Bildungsprozesse befördert oder behindert. Eltern und Peers genauso wie Schule und Medien sind in diesen Prozess involviert. In der Schule entwickeln sich bspw. aus diesem Konglomerat Anerkennungsproblematiken (vgl. Ecarius 2008), die jugendliche Risikoschüler dazu veranlassen, sich von schulischen Bildungsprozessen ganz bewusst zu distanzieren, nicht nur über schulischen Absentismus, sondern auch durch schulisches Stören oder mit schlechten Abschlüssen.

3. KOMPETENZ UND BILDUNG

In diesem Kontext hat der Kompetenzbegriff im letzten Jahrzehnt zunehmend an Bedeutung gewonnen. Schulisches Wissen, Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen sollen Kinder und Jugendliche erwerben, sei es über familiäre Ressourcen oder schulische Unterrichtung. Schulisches Wissen verknüpft sich in Lehrinhalten mit der Vermittlung und Aneignung solcher Kompetenzen wie soziale Integration und Engagement, da bewusst ist, dass Bildung mehr umfasst als curriculare Lerninhalte. Reflexionsvermögen, Verantwortungsübernahme, Kommunikations- und Teamfähigkeit sind jene Basisfähigkeiten, die in pädagogischen Maßnahmen mit erlernt bzw. den Jugendlichen beigebracht werden sollen. Dahinter stehen die Vorstellung und das Bewusstsein, die jugendlichen Subjekte in einer differenzierten und hochflexiblen Gesellschaft auf Unvorhersehbares vorzubereiten und die Eigentätigkeit des Subjekts bilden zu wollen. Der Bildungsbegriff wird auf diese Weise aber zu einem allumfassenden, er beinhaltet Kompetenzen zur Lebensbewältigung gleichermaßen wie Wissensinhalte und die Ausbildung aller Fähigkeiten.

Hierbei wird Bezug genommen auf vier Weltbezüge, aus denen sich Leitkompetenzen bzw. basale Kompetenzen ableiten. Zu ihnen gehören kulturelle (sprachliche, symbolische Fähigkeiten), soziale (Umgang mit Mitmenschen), personale (Persönlichkeit entwickeln) und instrumentelle Kompetenzen (Umgang mit der stofflichen Umgebung) (vgl. *12. Kinder- und Jugendbericht* BMFSFJ 2006, S. 87). Der Kompetenzbegriff wird dabei häufig mit dem Bildungsbegriff in eins gesetzt.

4. FAMILIE, PEERS UND SCHULE

Eine Hervorhebung von „soft skills“, die Auflistung von Wissenskompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen einerseits und andererseits die Forderung nach „niedrigschwelligen Angeboten“ für benachteiligte Jugendliche, die sich „soft skills“ aneignen sollen, markieren die Debatte in ihrer Komplexität und Unterschiedlichkeit. Einerseits werden über „Kompetenzbiografien“ universale Vorstellungen vom Menschen konzipiert und mit Wissensinhalten bestückt, die orientiert an Bildung über hohe biografische, reflexive sowie wissensförmige Kompetenzen verfügen. Auf der anderen Seite gilt es in abgekoppelten Sozialmilieus die darin aufwachsenden Jugendlichen zu „bilden“. Diese entwickeln jedoch eigene biografische Ressourcen, die ihnen zwar ermöglichen, in ihrer Lebenswelt beständig zu existieren und dort zu überleben, die aber nicht immer kompatibel mit denen des Bildungssystems und der Vorstellung vom kompetenten Subjekt sind. Dennoch haben pädagogische Maßnahmen am biografischen Lernen und der Förderung von biografischen Ressourcen als basale Kompetenzen anzusetzen, um über informelle Lern- und Bildungsprozesse den Jugendlichen zu schulischen Erfolgen zu verhelfen. Dieser Widerspruch bleibt bestehen, bedarf einer reflexiven Überführung und ist zugleich die Herausforderung pädagogisch-professionellen Handelns. Jugendliche und auch Eltern aus bildungsfernen Milieus verfügen häufig nicht über die nötigen Ressourcen bzw. „Basisfähigkeiten“, die anschlussfähig sind an das kulturelle Bildungskapital der Schule (vgl. Bourdieu 1983). Die Monokulturalität des deutschen Bildungssystems erschwert es Kindern aus bildungsfernen Milieus, die Entwicklungsaufgabe der Transition (Bildungstitel, Berufstätigkeit) über Unterstützungsleistungen der Eltern erfolgreich in Form von informellen Lernprozessen zu bewerkstelligen. Insofern führen familiäre Unterstützungsformen für deren Kinder nicht unbedingt zu einer Unterstützung im Sinne des Erwerbs von kulturellem Kapital, das anschlussfähig ist an schulisches Wissen. Gleiches gilt für die Peerorientierung und damit das

Freizeitmoratorium, das ebenfalls milieuspezifisch strukturiert ist (vgl. Shell 2006). Auch sind peerbezogene Interaktionsmuster, Konflikt- und Problembewältigungsstrategien in den Peergroups nicht immer anschlussfähig an den formalen Kompetenzerwerb (vgl. Wetzstein u.a. 2005). So können milieuspezifisch erworbene „Kompetenzen“ Handlungsmuster hervorrufen, die in den Bereich des Risikoverhaltens (vgl. Raithele 2004) hineinragen und schulischen Handlungsmustern zuwiderlaufen.

5. LEBENSWELTLICHE ORDNUNGEN UND GEWALT- ERFAHRUNGEN VON JUGENDLICHEN

In unserem Forschungsprojekt über sozial benachteiligte Jugendliche in pädagogischen Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf, deren Sozialisationserfahrungen, biografischen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie der Nachhaltigkeit pädagogischer Maßnahmen untersuchen wir die zwei Bildungsmaßnahmen *Fit für Ausbildung und Beruf* (FAuB) und *Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb* (SchuB) mit qualitativen Forschungsmethoden. Im Brennpunkt stehen je zwanzig SchuB- und FAuB-Jugendliche und je zehn Elternteile (insgesamt sechzig Interviews), die mit biografischen Interviews über das bisherige Leben und die biografischen Lernerfahrungen einerseits sowie Leitfadenterviews über Schulerfahrungen, Basiskompetenzen und Peerorientierungen andererseits befragt werden. Das biografische Selbstkonzept, die bis dahin erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen der Alltags- und Lebensbewältigung, die Generationsbeziehung zu Eltern und Peers sowie die Erfahrungen mit der Schule und der Freizeitorientierung werden vor dem Hintergrund sozialer Milieus analysiert und in den Kontext der Erfahrungen der Jugendlichen in den pädagogischen Maßnahmen gestellt. Die Nachhaltigkeit der Lern- und Bildungserfahrungen der Jugendlichen durch pädagogische Maßnahmen bilden die forschungsleitende Frage. Das komplexe Puzzle von Vergangenem, der Verfestigung von Handlungsressourcen und erfahrenen Problematiken, und der pädagogische Anspruch, Bildungserfahrungen hinsichtlich einer Lebensbewältigung und einer Scholorientierung zu eröffnen, sodass nachhaltige Umorientierungen in den biografischen Orientierungen von den Jugendlichen selbst angegangen werden, stehen im Zentrum des Forschungsprojekts. Das empirische Material ist erhoben, transkribiert und die ersten Fälle sind interpretiert.

Eine ausgewogene Typologie kann an dieser Stelle noch nicht vorgestellt werden, da der Forschungsprozess noch nicht beendet ist. Dennoch zeichnen sich erste Ergebnisse ab. Vorwegzunehmen ist, dass die pädagogischen Maßnahmen SchuB und FAuB durchaus ihre Wirkungskraft entfalten und zu biografischen Lern- und Bildungsprozessen führen. Vor allem die Kombination von sozialarbeiterischer Tätigkeit, niedrigschwelligem schulischen Lernangeboten und mehreren Praxisanteilen in verschiedenen Betrieben ermöglichen es Jugendlichen, positive Schulerfahrung zu sammeln. Gleichzeitig zeigen sich Auswirkungen in den biografischen Perspektiven und es deuten sich Wandlungsprozesse in den Basiskompetenzen an. Das Interesse an einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird geweckt, Formen sozialer Integrativität, von Reflexivität und einem anderen Umgang mit Konflikten werden erlernt. Besonders herausragend ist die Bedeutung von Erwachsenen innerhalb von Generationsbeziehungen. Diese Pädagogen (Lehrer/Sozialpädagogen) setzen Grenzen, üben Regeln ein, zugleich kümmern sie sich emotional um die Jugendlichen, gehen zu ihnen nach Hause und unterstützen sie in Konflikten mit Gleichaltrigen. Die Jugendlichen nutzen diese Zeit, um negative Erfahrungen aufzuarbeiten, positive Schulerfahrungen zu machen und sie fühlen sich in einem geschützten erwachsenen Raum, der, gekennzeichnet von klaren Regeln, ihnen vor allem Unterstützungshilfe in der Bewältigung von Peerproblemen gibt. Aber auch das Ankämpfen gegen die eigene Unlust, den Widerwillen gegen das Lernen, das Nicht-Aufgeben sowie der erste Versuch, Problemlösungsstrategien zu entwickeln, sind für Jugendliche elementare Erfahrungen, veranlasst durch die pädagogischen Maßnahmen. Mit diesen elementaren Erfahrungen können sie Basisfähigkeiten entwickeln und lernen einen anderen Umgang innerhalb der Peergroup, gegenüber den Lehrern und den schulischen Inhalten.

Zugleich ist dieses positive Bild auch zu revidieren. Nicht alle Jugendlichen berichten von positiven Erfahrungen, manche sind widerständig, und zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass es auch vorkam, dass Jugendliche mit einer umfassenden Verweigerungshaltung nicht bereit waren, an einem Interview teilzunehmen. Gerade die Erhebungsphase gestaltete sich als eine äußerst kritische empirische Feldphase. Viele Jugendliche hatten Schwierigkeiten, Verabredungen einzuhalten oder überhaupt ein solches Interview mit einer gewissen Dauer durchzustehen. Interviewpartner wurden in der Regel erst nach ca. zwanzig Anrufen gefunden. Viele Jugendliche meldeten sich nach ersten (telefonischen) Kontakten

nicht mehr oder kamen gar nicht zum verabredeten Interviewtermin. Die überraschende Unzuverlässigkeit, die Lügen und das Ausweichen führten zu einer äußerst kritischen empirischen Feldphase, weil dieses Verhalten symptomatisch für die Lebensmuster und Handlungsweisen solcher problematischen und benachteiligten Jugendlichen zu sein schien.

Im Forschungsprojekt konturieren sich vier Muster, auch wenn sie noch nicht als gesättigt bezeichnet werden können. Ein Muster zeichnet sich durch eine eindeutige Differenz in den Handlungsmustern, Ressourcen und Präferenzen, Sichtweisen und Wahrnehmungsformen zwischen Schule und Familie aus. Aus dieser Differenz, die typisch für segregierte Sozialmilieus ist, entwickelt sich eine Leistungsverweigerung, gepaart mit einem fehlenden Wissen, wie gelernt wird, und einer Distanzierung von schulischen Inhalten jeglicher Art. Diese Familien können ihren Kindern nur wenig oder gar keine an legitimer Bildung orientierten kulturellen Handlungsmuster, Wahrnehmungsweisen und Denkstrukturen vermitteln, wodurch die Schule an Bedeutung verliert und der schulische Abschluss gefährdet wird. Die Jugendlichen entwickeln „Basiskompetenzen“, die denen ihres Sozialmilieus und der Familie entsprechen und zu einer distanzierten Haltung zu schulischen Lerninhalten, diszipliniertem Sitzen, schulischem Personal und selbstständigem Lernen führen. Aufgrund der großen Distanz dieser Jugendlichen zur Schule sowie der fehlenden Verbindung derselben zur eigenen familialen und peerbezogenen Welt gerinnt die schulische Bildung zu einer lustlosen und unsinnigen Tätigkeit. Die Peerorientierungen befördern unkonzentriertes Verhalten, Verweigerung und Unterrichtsstörungen. Lehrer werden nicht geachtet und Schulhalte bewusst missachtet. Dagegen sind Familie und Peers zentral für ihre Lebensorientierung und die milieu- und familienspezifische Ausbildung von Konfliktstrategien, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern. In ganz unterschiedlicher Weise wirken hier die pädagogischen Maßnahmen, was abhängig ist von der Nähe und Distanz zur Schule, der Struktur der Peergroup und den familienspezifischen Interaktionsmustern.

Das zweite Muster umgreift jene Jugendlichen, die in ihrem Leben mit einem Handicap belastet sind. Sprachprobleme, das Verlernen der Muttersprache oder aber auch das Erkennen der eigenen Homosexualität innerhalb eines muslimischen Migrationshintergrundes führen zu massiven Auseinandersetzungen mit sich selbst, der Familie und den Peers. Dies absorbiert die Wahrnehmung, das Denken und Handeln in einem

Maße, dass schulische Anforderungen nicht geleistet werden können. Die Konzentration auf lebensweltliche Problematiken führt weg von schulischen Inhalten, da diese Jugendlichen grundlegend mit der eigenen Lebensbewältigung beschäftigt sind. Die pädagogische Unterstützung in der Bewältigung eines vehementen Sprachproblems ermöglichte einem Jugendlichen, sich positiv schulischen Inhalten zuzuwenden und kulturelles schulisches Kapital zu erwerben. Gleichzeitig stiegen das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit des Jugendlichen. Eine Unterstützung in der Behebung des Sprachproblems oder das Erproben von Handlungsmöglichkeiten zwischen Homosexualität und muslimischer Familie bei gleichzeitiger pädagogischer Unterstützung führten zu einem erfolgreichen schulischen Abschluss.

Interessant erscheinen für diese Diskussion auch die beiden anderen Muster. Zum einen jenes, in dem massive familiäre Probleme eine Orientierung an schulischem Wissen verhindern. Diese Jugendlichen sind so sehr mit sich selbst beschäftigt, dass eine Bewältigung alltäglicher Lebensführung nicht mehr möglich erscheint. Dies reicht teilweise sogar so weit, dass nun weniger die Frage „Wer bin ich?“ relevant ist, die typischerweise die Jugendphase markiert, sondern vielmehr die Frage im Vordergrund steht: „Bin ich überhaupt?“. Gewalterfahrung, sozialer Ausschluss, Mobbing von den Peers, desolate familiäre Strukturen gepaart mit Drogenerfahrungen und Heimeinweisungen lassen die schulische Wirklichkeit und deren Anforderungen als irrelevant erscheinen. Schulischer Absentismus ist hier weniger die Folge einer großen lebensweltlichen Distanz, sondern ergibt sich aus Angst vor den Mitschülern. Diese fangen die Jugendlichen ab, mobben sie, womit gewalttätige Attacken gemeint sind, jagen sie auf dem Schulweg oder erpressen Geld von ihnen. Die Angst wird dabei so übermächtig, dass sie wegen der Peers nicht in die Schule gehen, im Bett liegen bleiben oder von selbst Nachmittagskontakte zu Jugendlichen aufgeben, da sie sich vor Verfolgungsjagden fürchten. Erst das Aufmerksamwerden der Lehrer, das Intervenieren bei den Eltern, denen dies nicht auffällt, oder das Arrangieren der Schule einer pädagogischen Maßnahme wie FAuB oder SchuB führt sie aus diesem Teufelskreis heraus. Ohne diese pädagogischen Maßnahmen bekämen diese Jugendlichen keine Chance, einen schulischen Abschluss zu erwerben.

Das vierte Muster konturiert sich gewissermaßen als ein kontrastives, denn familiäre Regellosigkeiten führen dazu, dass diese Jugendlichen gesättigt und wissend über soziale Netzwerke sich schulischen Anforderungen entledigen, da sie sie nicht als notwendig erachten und es vorziehen, ihr Leben jenseits schulischer Strukturen im Netz des eigenen Milieus und der Sozialhilfe einzurichten. „Chillen“, Drogenkonsum und auch gewalttätiges Handeln, der Spaß am subkulturellen Widerstand, das Leben in „Zwischenwelten“ lassen die Schule mit ihren Inhalten und Strukturen völlig in den Hintergrund treten. Die Eltern wissen um dieses jugendliche Verhalten ihrer Kinder, versuchen in zeitlichen Abständen zu intervenieren, aber da sie nicht als Autoritätspersonen akzeptiert werden, sind diese Auseinandersetzungen mit den Eltern für die Jugendlichen bedeutungslos. Die pädagogischen Maßnahmen bleiben bei den Jugendlichen folgenlos, Lern- und Bildungsprozesse finden nicht statt.

6. SCHLUSSGEDANKEN

Soziales Milieu und Familie sind für das Handeln der Jugendlichen von grundlegender Bedeutung, wobei schulische Distanz nicht einfach mit zu geringer familiärer emotionaler Unterstützung gleichgesetzt werden kann. Vielmehr sind die familialen Strukturen so, dass sie sich nicht als kompatibel mit schulischen Strukturen erweisen. Hinzu kommen dann die Peerorientierungen, die die schulische Distanz weiter verstärken. Auf der anderen Seite befinden sich jene Jugendlichen, bei denen gerade Gewalterfahrungen an ihrem eigenen Körper dazu führen, dass sie aus Angst vor den Peers und den Eltern der Schule fernbleiben. Ganz anders wiederum verhält es sich bei jenem Muster, wo Jugendliche überhaupt keine familiäre Unterstützung erfahren und für sie vorrangig die Frage „Bin ich überhaupt?“ von Bedeutung ist, ihnen basale Basiskompetenzen für die Lebensbewältigung fehlen und sie sich ihrer Fähigkeiten und Interessen nicht bewusst sind bzw. sein können.

Pädagogische Maßnahmen sind hier jene Pfeiler, die nicht allen, doch aber einigen Jugendlichen den Weg in ein normales Leben eröffnen. Lehrer und Sozialpädagogen fungieren als Betreuer und Unterstützer, deren Hilfe in der Regel gerne angenommen wird. Sie sind jene, die in Peergroups intervenieren, Streitkulturen diskutieren und sich für andere jugendspezifische Handlungsmuster und Umgangsweisen einsetzen. Manche der Jugendlichen lernen, ihr Leben zu organisieren, in den „Griff“ zu bekommen. Eine schulische Orientierung zu entwickeln bleibt für sie

allerdings eine eigene und zugleich ferne Thematik, denn allein schon das Leben zu organisieren, morgens aufzustehen, den Haushalt zu regeln, sich gegen andere Jugendliche zu wehren und eventuell eine Partnerschaft aufzubauen sind für manche Jugendliche kaum zu bewältigende Aufgaben, die jeden Tag zu neuen Herausforderungen führen. Aber auch diese Jugendlichen haben ein Recht auf pädagogische Maßnahmen.

LITERATUR

- Baethge, Martin / Solga, Heike / Wieck, Markus (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Bonn.
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard: *Soziale Ungleichheit. Sonderband Soziale Welt*. Göttingen, S. 183–198.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung*. Berlin.
- Ecarius, Jutta (2008): *Familie und Schule. Anerkennungskonflikte um Liebe, Recht und Solidarität*. In: Grunert, Cathleen / Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen & Farmington Hills.
- Ecarius, Jutta / Groppe, Carola / Malmede Hans (Hrsg.) (2009): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen historische und aktuelle Analyse*. Wiesbaden.
- Europäische Kommission (2006): *Thematische Studie über politische Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche*.
- Hellmer, Julia (2007): *Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation*. Wiesbaden.
- Müller, Andrea / Stanat, Petra (2006): *Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei*. In: Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden.
- Niemeyer, Beatrix (2004): *RE-INTEGRATION. Transnational evaluation of social and professional re-integration programs for young people*. Flensburg.
http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/www/index_mitarbeiter.htm (12.03.2008)
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster.
- Pohl, Alex / Walther, Andreas (2006): *Benachteiligte Jugendliche in Europa*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 47/2006.
- Raithel, Jürgen (2004): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Rosenthal, Gabriele / Köttig, Michaela / Witte, Nicole / Blezinger, Anne (2006): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen.
- Seifert, Holger (2004): *Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. A comparative analysis in ten European regions. Case study report on participation and non-formal education in the support of young people in transitions to work in East Germany*.
<http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/East%20Germany.pdf> (10.05.2011)

- *Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Die 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main.*
- *Wetzstein, Thomas / Erbdinger, Patricia Isabella / Hilgers, Judith / Eckert, Roland (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden.*

ZUR SITUATION JUGENDLICHER OHNE AUSBILDUNGSREIFE

EMPIRISCHE ERKENNTNISSE UND PERSPEKTIVEN¹

Thomas Rauschenbach

VORBEMERKUNG

Seit Jahren ist die erste Schwelle zwischen Schule und Beruf, also der Übergang zur beruflichen Ausbildung, ein viel diskutiertes Thema. Dabei haben sich inzwischen mehrere Einsichten verfestigt: Erstens hat sich dieser Übergang in den letzten zwanzig Jahren zu einer inakzeptabel hohen Hürde für viele Jugendliche entwickelt. Dabei gibt es zweitens nicht nur eine individuelle Seite der Thematik, sondern auch eine institutionelle, die hier im Vordergrund stehen soll. Drittens beginnen die „Benachteiligungen“ und erkennbaren Schwächen nicht erst am Ende der Schulzeit, weshalb der Blick auf die „Bildung von Anfang an“ gerichtet werden muss. Und viertens spielt schließlich die Migrationsthematik dabei eine erhebliche Rolle.

Zu dieser Thematik werden nachfolgend einige kurze Schlaglichter vorgestellt. Zwei davon zeigen die aktuellen Gegebenheiten empirisch auf, in einem dritten wird ein Konzept zur Lösung formuliert.

Als erstes wird in einem Blick hinter die schulischen Kulissen das Konstrukt des „schwachen Schülers“ betrachtet. Danach richtet sich der Fokus auf die Übergänge als der „ersten Schwelle“ und deren Zukunft, um am Ende die damit verbundenen Herausforderungen für das Sozial- und Bildungswesen aufzuzeigen.

1. „SCHWACHE SCHÜLER“ – EIN BLICK HINTER DIE SCHULISCHEN KULISSEN

Zunächst wird der Blick auf den schulischen Aspekt der Thematik gerichtet. Die allseits bekannten PISA-Befunde machen deutlich, dass über die verschiedenen Kompetenzbereiche hinweg nach wie vor knapp zwanzig Prozent, also rund jeder fünfte Jugendliche jener „PISA-Risikogruppe“ angehört, die dauerhaft nicht nur mit schulischen, sondern anschließend auch mit Problemen in Ausbildung und Beruf zu rechnen hat, von sonstigen, allgemeinen Problemen der Lebensführung einmal ganz abgesehen. Auch wenn der Anteil dieser Risikogruppe in den PISA-Studien zwischen 2000 und 2006 in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen leicht zurückgegangen ist, muss dennoch im Bewusstsein behalten werden, dass es in diesem Zusammenhang um eine Größenordnung von fast zwanzig Prozent eines Jahrgangs geht (vgl. PISA 2001, 2005, 2007). Das sind aufsummiert in einem Jahrzehnt immerhin zwei komplette Jahrgänge und zugleich deutlich mehr als in sonstigen Befunden von benachteiligten Kindern und Jugendlichen.

Diese Kluft wird deutlich, wenn man den Anteil der PISA-Risikogruppen mit der Zahl der Abgänger ohne Hauptschulabschluss vergleicht; deren Anteil lag in den letzten zwölf Jahren zwischen 7,5 und 10 Prozent. Da dieser Anteil deutlich unter dem bei den PISA-Risikodaten liegt, bedeutet das, dass die Gruppe der Jugendlichen ohne Ausbildungsreife sich nicht allein in der Teilgruppe der unqualifizierten Schulabgänger/-innen befindet.

Nach den Daten der Kultusministerkonferenz haben zuletzt im Schuljahr 2008/09 knapp 65.000 Personen die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Das entspricht einem Anteil von 7,5 Prozent an der altersentsprechenden Bevölkerung. Ein Blick auf die Entwicklung in den letzten Jahren macht deutlich, dass der Anteil seit 2001 – mit dem Spitzenwert von damals 9,7 Prozent – bis zum Jahr 2008 auf immerhin 7,5 Prozent und damit um 2,2 Prozentpunkte bzw. um fast

ein Viertel gesunken ist (vgl. KMK 2010). Dies ist ein kleiner Lichtblick, zumal hinzu kommt, dass der Anteil der Abgänger mit Hauptschulabschluss im gleichen Zeitraum von einst mehr als 27 auf zuletzt 22 Prozent abgenommen hat. In der Summe heißt das, dass die Gruppe der jungen Menschen, die das allgemeinbildende Schulwesen maximal mit einem Hauptschulabschluss verlässt – und aus dem sich das Potenzial der sogenannten „schwachen Schüler“ bzw. der PISA-Risikogruppen vor allem speist –, zwischen 2001 und 2008 von ursprünglich über 35 Prozent auf zuletzt 29 Prozent gesunken ist.

Aufschlussreich ist unterdessen ein Blick auf die Schulart, aus der die jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss abgehen. Dabei muss der Blick weitaus stärker, als dies bislang der Fall war, auf den Anteil der Abgänge aus den Sonder- und Förderschulen gerichtet werden. Während 1998 knapp 35.000 Personen diese Schulform ohne einen Hauptschulabschluss verließen, was einem Anteil an der Gruppe aller Schüler ohne Hauptschulabschluss von fast 42 Prozent entspricht, waren dies zehn Jahre später, 2008, bei insgesamt sinkenden Gesamtzahlen weiterhin etwas mehr als 35.000 und damit immerhin 55 Prozent an allen jungen Menschen ohne Schulabschluss (vgl. KMK 2009, 2010). Im Klartext heißt das: Die Mehrheit der jungen Menschen ohne Schulabschluss kommt inzwischen nicht mehr aus den Hauptschulen, sondern aus den Förderschulen.

Deutschland muss demzufolge, wenn es am Problem der „schwachen Schüler“ etwas ändern will, sehr viel stärker als in der Vergangenheit die Förderschulen und ihre „Schonraumfalle“ ins Blickfeld rücken. In der Mehrzahl der Bundesländer ist dort kein Hauptschulabschluss möglich, auch wenn es sich bei diesen Jugendlichen überwiegend um eine sozial ausgelesene Gruppe handelt, die mit Migrationshintergrund, mit Sprachproblemen oder psycho-sozialen Auffälligkeiten an den Förderschulen für Lernbehinderte, für Sprachbehinderte oder mit Verhaltensproblemen individueller und „besser“ gefördert werden sollen.

Ein Blick auf die Unterschiede nach Geschlecht und Herkunft zeigt, dass fehlende Schulabschlüsse bei Jungen häufiger anzutreffen sind als bei Mädchen. Dabei erweist sich die Lage für die ausländischen Jugendlichen gegenüber den deutschen als zusätzliche Hürde. In der Kombination der beiden Merkmale heißt das: Ausländische Jungen haben eine fast viermal so hohe Wahrscheinlichkeit, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, wie

deutsche Mädchen (vgl. Bildungsbericht 2008). Dahinter verbergen sich mithin auch Differenzen in den Lebensformen in Abhängigkeit von Milieu und Geschlecht.

Aufschlussreich ist darüber hinaus ein Blick nach vorne in der Biografie, auf die Zeit zehn bis zwanzig Jahre nach der Schulzeit. Dabei tritt eine gute und eine schlechte Nachricht zutage: Erfreulich ist, dass sich die Zahl der jungen Menschen ohne Schulabschluss bis zum Alter von 25 bis 30 Jahren auf insgesamt nur noch knapp vier Prozent und damit gegenüber den schulischen Abgangsdaten mehr als halbiert hat. Weniger erfreulich ist, dass sich die Kluft zwischen den jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund bis zu diesem Alter weiter verschärft hat: Während sich das Problem fehlender Schulabschlüsse bei den deutschstämmigen 25- bis 35-Jährigen nur noch auf einem Niveau von knapp zwei Prozent und bei Spätaussiedlern bei weniger als drei Prozent bewegt, liegt der entsprechende durchschnittliche Anteil bei den jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund bei immerhin neun Prozent und bei den jungen Erwachsenen mit türkischem Hintergrund sogar bei achtzehn Prozent. Letztere haben somit im Schnitt eine zehnmal höhere Wahrscheinlichkeit, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Stat. Bundesamt 2005). Aus diesen Zahlen lässt sich zusammenfassend erkennen, dass Förder-schulen ein Schlüsselproblem sind und die Gruppe der Migranten und dabei vor allem der jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

2. DIE ÜBERGÄNGE – DIE „ERSTE SCHWELLE“ UND IHRE ZUKUNFT

Naheliegender ist vor diesem Hintergrund zu fragen, wie sich die Lage am Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung darstellt. Gemeinhin wurde die erste Schwelle in den letzten zwanzig Jahren als das Nadelöhr betrachtet, an dem manifest wird, wer zu den Verlierern des Bildungssystems wird.

Betrachtet man die Neuzugänge in der Berufsausbildung nach den drei Segmenten der betrieblichen Ausbildung, der beruflichen Vollzeitschulen und den zusätzlichen Angeboten des Übergangssystems, so fällt auf, dass 66 Prozent der jungen Menschen mit ausländischem Status und 48 Prozent der deutschstämmigen trotz Hauptschulabschluss zunächst im Übergangssystem landen.

Darüber hinaus gilt aber durchgängig: Mit steigendem Schulabschluss nimmt der Anteil derjenigen ab, der zunächst im Übergangssystem landet. Die geringsten Chancen haben auch hier die jungen Menschen ohne Schulabschluss. Allerdings haben sich die Werte in den letzten Jahren insgesamt spürbar verbessert.

Durch das Übergangspanel und die lokalen Übergangsstudien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) wissen wir, dass jeder vierte der dort untersuchten jungen Menschen mit Hauptschulabschluss vier Jahre nach dem Ende der Pflichtschulzeit immer noch keinen Ausbildungsplatz hat. Zugleich beginnt ein Fünftel der Hauptschüler/-innen nach einem berufsvorbereitenden Jahr eine berufliche Ausbildung. Worin unterscheiden sich diese „Erfolgreichen“ von den „Erfolglosen“?

Ausbildungslose Jugendliche hatten im Schnitt häufiger schlechtere Schulnoten und höhere Schulfehlzeiten; zudem sind Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger ausbildungslos. Des Weiteren korrespondieren die Ausbildungschancen von Jugendlichen oft auch mit der regionalen Arbeitsmarktsituation. Neben schlechten Schulleistungen, Migrationshintergrund und Marktbenachteiligung spielen schließlich auch die beruflichen Orientierungen eine nicht zu vernachlässigende Rolle, da unklare Berufsorientierungen auch den Weg durch das Übergangssystem erschweren. Hier gilt es, gezielte Förderstrategien der Schulen zu stärken, da Studien zum regionalen Übergangmanagement zeigen, dass es die Ausrichtungen der Schulen sind, die sich als Effekte z.B. bei den beruflichen Orientierungen und den Schulleistungen niederschlagen. Ein berufsorientierender Unterricht und ein gutes Praktikumsmanagement sind hier positiv zu erwähnen.

Schaut man auf die Folgen dieses Übergangs, dann muss man künftig zwei Themenbereiche stärker in den Vordergrund rücken, zum einen (a) die soziale Selektion in Sachen Ausbildungslosigkeit, zum anderen (b) die sich abzeichnende Entwicklung des Ausbildungsplatzangebots.

(a) Soziale Selektion der Ausbildungslosigkeit als Schlüsselproblem

Eine genauere Betrachtung der Anteile der 25- bis 35-Jährigen ohne beruflichen Abschluss vermittelt vom Ende her wichtige Einsichten: Immerhin rund 22 Prozent hatten 2005 in Deutschland im Alter zwischen 25 und 35 Jahren keine abgeschlossene Berufsausbildung. Bis 2007 ging dieser Anteil auf fast sechzehn Prozent deutlich zurück. Die dahinter

liegende Gruppe junger Menschen fächert sich unterdessen dramatisch auf, wenn man diese migrationspezifisch aufschlüsselt: Demnach verfügen zwar fünfzehn Prozent der deutschstämmigen Menschen im Alter zwischen 25 und 35 Jahren über keinen beruflichen Ausbildungsabschluss, während dies bei den Spätaussiedlern aber immerhin knapp 28 Prozent, bei den Migranten insgesamt nahezu 41 Prozent und bei den türkischen jungen Menschen dramatische 57 Prozent sind, also fast viermal so viel wie bei den einheimischen jungen Erwachsenen (vgl. Stat. Bundesamt 2005). Hier kommt erneut der massive Einfluss des Migrationshintergrundes und insbesondere der jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund zum Tragen. Besorgnis müssen vor diesem Hintergrund diese Größenordnungen und ihre ungleiche Verteilung erregen.

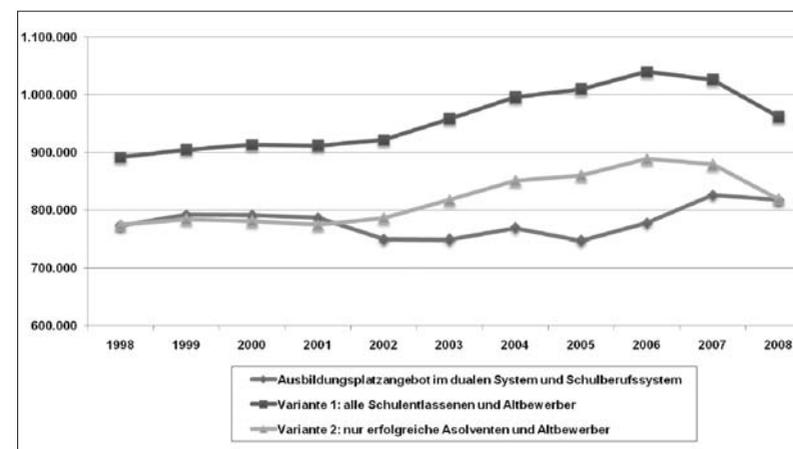
(b) Entwicklung des Ausbildungsplatzangebots

Lag die Zahl der Jugendlichen, die eine Ausbildung anstreben, nach Berechnungen des Bundesinstituts für berufliche Bildung nach der „erweiterten Variante 1“ (vgl. Abb. 1), die alle Schulabgänger und Schulabsolventen – auch die ohne erfolgreichen Abschluss – umfasst, 1998 noch bei rund 900.000, so ist dieser Wert ab 2004 auf rund eine Million gestiegen. Bei der etwas „engeren Variante 2“, bei der nur die Absolventen mit einem erfolgreich abgelegten Schulabschluss und die Altbewerber gezählt werden, stieg die Zahl im gleichen Zeitraum von 780.000 bis auf 880.000 (vgl. Krekel / Ulrich 2009).

Mit diesem Verlauf aufseiten der Nachfragenden hat die Entwicklung des Angebots an Ausbildungsplätzen – sowohl im Rahmen der dualen Ausbildung als auch des Schulberufssystems – nicht Schritt gehalten, sodass im letzten Jahrzehnt die rechnerische Lücke zwischen Angebot und Nachfrage immer größer wurde.

Für die Zukunft lässt sich jedoch eine Verbesserung prognostizieren. So würde bei der „erweiterten Variante 1“ auf der Basis der rund 820.000 Ausbildungsplätze (betriebliche plus vollzeitschulische Ausbildung), die in den letzten beiden Jahren jeweils zur Verfügung standen, ab dem Jahre 2014 die Nachfrage für viele Jahre und in wachsendem Maße unter dieser zur Verfügung stehenden Zahl an Ausbildungsplätzen liegen,

Abbildung 1: Entwicklung von Ausbildungsplatzangebot und Ausbildungsnachfrage (1998–2008)



In Anlehnung an: Krekel, Elisabeth M. / Ulrich, Joachim: Jugendliche ohne Berufsabschluss. 2009. - Tabelle 1/S. 43 f.

während dieser Wert im Falle der „engeren Variante 2“ bereits heute rechnerisch unterboten würde. Und selbst unter der Annahme, dass die duale Ausbildung in den nächsten Jahren wieder auf ihren schlechtesten Wert der letzten 15 Jahre zurückfallen würde – nämlich auf rund 560.000 Ausbildungsplätze –, hieße das, dass die Nachfrage das Angebot gemäß der „erweiterten Variante 1“ Ende des nächsten Jahrzehnts, in der „engeren Variante 2“ jedoch bereits ab 2010 unterschreiten würde.

In Ostdeutschland realisiert sich diese Entwicklung aufgrund der ungleich stärkeren demografischen Komponente noch wesentlich deutlicher und schneller (vgl. ebd.). Hier ist bereits heute ein Abbau der marktbedingten Ausbildungslosigkeit zu betrachten. Im Laufe des kommenden Jahrzehnts wird dieser Mangel an Nachfrage in der dualen Ausbildung, die sich im Lichte des wachsenden vollzeitschulischen Bedarfs noch verstärken könnte, wachsen. Bei der infolgedessen zu erwartenden rechnerischen „Entleerung“ des Übergangssystems werden die schwachen Schüler allerdings, und das ist der springende Punkt, nicht verschwinden.

3. HERAUSFORDERUNGEN FÜR DAS SOZIAL- UND BILDUNGSWESEN

Abschließend soll der Blick nochmals auf die damit verbundenen Herausforderungen gerichtet werden. Dabei ist davon auszugehen, dass der Schlüssel zum Erfolg nicht allein in der beruflichen Ausbildung liegt (auch wenn die Vorzeichen besser werden). Zugleich lassen sich die dahinter verborgenen Probleme auch nicht allein mit schulischen Mitteln lösen. Ein Ausweg aus dem Dilemma liegt vielmehr in einer konsequenteren „Bildung von Anfang an“, sodass Heranwachsende mit entsprechend negativen Vorzeichen von Beginn an gezielt gefördert werden. Hierzu bieten sich vier strategische Ansatzpunkte an:

- Erstens ist eine allgemeine wie sprachliche Förderung der Kinder von Anfang an zur Vermeidung von Bildungsbenachteiligung notwendig. Das beinhaltet eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz ebenso wie den Ausbau einer qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuung, die Bildung, Betreuung und Erziehung umfasst.
- Zweitens muss in der Schule eine gezielte individuelle Förderung und eine Verbesserung der Inklusion lernschwacher und benachteiligter Schüler/-innen erreicht werden. Kinder müssen soweit wie möglich gemeinsam gefördert werden und zugleich eine Stärkung von Verantwortung und Anerkennung erfahren. Die Schule muss insbesondere mit Blick auf die schwachen Schüler ihre Leistungsfähigkeit deutlich verbessern, und das nach Möglichkeit innerhalb der allgemeinbildenden Schulen und nicht in aussondernden Förderschulen, die sich als Schonraumfalle erweisen.
- Dazu bietet sich als dritter Punkt ein Konzept der Bildung und Befähigung jenseits der schulischen Unterrichtsfächer mit der Nutzung der Potenziale von Ganztagschulen und der dort zu stärkenden Alltagsbildung an (vgl. Rauschenbach 2009). Der Blick muss mithin ungleich stärker auch auf die außerunterrichtlichen Facetten der Bildungsthematik gerichtet werden.

- Bei den anstehenden Herausforderungen geht es viertens um die Möglichkeiten und Instrumente einer verbesserten Förderung der „schwachen Schüler“, etwa durch Mentorensysteme und betriebliche Patenschaften für einzelne Schulen, durch ein regionales Übergangsmangement, das sich gezielt institutionell und persönlich um die Übergänge kümmert, durch unterschiedlichste Hilfestellungen und zusätzliche individuelle Unterstützungsangebote bei den Übergängen, durch Betriebspraktika, modularisierte akkumulierbare Ausbildungselemente, Teilzeitausbildungen oder schließlich auch durch Kompetenzfeststellungsverfahren, die das tatsächliche Ausmaß nur bedingt ausbildungsfähiger bzw. -williger junger Menschen auch jenseits von erreichten Zertifikaten sichtbar macht.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass sich die Lage junger Menschen etwas verbessert hat und aller Voraussicht nach weiter verbessern wird. Dennoch gibt es eine hartnäckige „Risikogruppe“ von Jugendlichen ohne Ausbildungsreife, auf die es sich vermehrt zu konzentrieren gilt. Dabei müssen Migrationsbenachteiligung und die Schonraumfalle abgebaut werden; außerdem müssen die Hilfen früh und individuell, diesseits und jenseits der Schule ansetzen.

LITERATUR

- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (BBE) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Leverkusen: Leske + Budrich Verlag.
- *Krekel, Elisabeth M. / Ulrich, Joachim Gerd (2009): Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten (für die Friedrich-Ebert-Stiftung).* Berlin: Verlag der Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Dokumentation Nr. 186).*
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Dokumentation Nr. 188).*
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster u.a.: Waxmann Verlag.*
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann Verlag*
- Rauschenbach, Thomas (2009): *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim / München.*
- Statistisches Bundesamt (2005): *Mikrozensus 2005. Wiesbaden.*

1| Der Text beruht auf einem Vortrag im Rahmen einer Expertenrunde zum Thema „Kinder und Jugendliche in sozial schwierigen Lebenssituationen“ der Konrad-Adenauer-Stiftung am 17.05.2010.

IN DER WARTESCHLEIFE

ZUR BEDEUTSAMKEIT UND WIRKSAMKEIT VON BILDUNGSGÄNGEN AM ÜBERGANG SCHULE-BERUFSAUSBILDUNG

Ursula Beicht

Die Übergangsprozesse von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung sind in den vergangenen fünfzehn Jahren schwieriger und langwieriger geworden. Die meisten Schulabgänger/-innen, die über maximal einen mittleren Abschluss verfügen, streben eigentlich den direkten Beginn einer Berufsausbildung an. Dennoch münden viele von ihnen zunächst in einen Bildungsgang, der lediglich eine berufliche Grundbildung vermittelt. Die verschiedenen teilqualifizierenden Bildungsgänge bzw. Bildungsmaßnahmen¹ am Übergang Schule Berufsausbildung werden inzwischen als das „Übergangssystem“ bezeichnet. Schulabgänger/-innen ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss sind dort besonders stark vertreten. Auch im Anschluss an eine Übergangsmaßnahme gelingt es den Jugendlichen jedoch häufig nicht, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Da das Übergangssystem eine rasche Integration der Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung keineswegs gewährleistet, ist es in jüngerer Vergangenheit vor allem von Seiten der Bildungsforschung und Berufspädagogik vielfach und heftig kritisiert worden, beispielsweise wie folgt: Die Teilnahme an Übergangsmaßnahmen diene weniger der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung, sondern stelle für

die Schulabgänger/-innen überwiegend den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit dar, die häufig durch „Maßnahmekarrieren“ geprägt sei (vgl. Baethge / Solga / Wieck 2007). Folge seien schwierige Übergänge im Ausbildungsverlauf, eine längere Ausbildungsdauer und ein beträchtlicher Motivationsverlust bei den Jugendlichen; für die Gesellschaft bedeute dies einen hohen Ressourcenaufwand für Bildungsmaßnahmen, die sich letztlich nicht auszahlten (vgl. Euler 2009). Das Übergangssystem sei ein „Labyrinth“, in dem viele junge Menschen herumirrten, weil sie herkunfts- und qualifikationsbedingt nicht in das duale Ausbildungssystem integrierbar seien (vgl. Münk 2008). Als Konsequenz wird sogar gefordert, das Übergangssystem komplett abzuschaffen, weil es die Jugendlichen nur in Warteschleifen festhalte (vgl. Zimmer 2009).

Vor dem Hintergrund dieser Kritik am Übergangssystem wird im Folgenden zunächst kurz aufgezeigt, um welche Art von Bildungsgängen es sich hierbei handelt und welche quantitative Bedeutung sie haben. Dann wird die Wirksamkeit der Übergangsmaßnahmen beleuchtet, d.h. wie häufig sie zu einem höherwertigen Schulabschluss führen, wie hoch der Einmündungserfolg in Berufsausbildung nach der Teilnahme ist und wovon dieser beeinflusst wird. Anschließend werden typische Verlaufsmuster nach einer Übergangsmaßnahme beschrieben. Zum Schluss wird ein Fazit im Hinblick auf die Bewertung des Übergangssystems gezogen. Die nachfolgend vorgestellten Untersuchungsergebnisse (vgl. hierzu auch Beicht 2009) basieren auf den Daten der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Im Rahmen dieser Studie gaben im Sommer 2006 insgesamt 7.230 repräsentativ ausgewählte Jugendliche im Alter von 18 bis 24 Jahren Auskunft über ihre gesamte Bildungs- und Berufsbiografie (vgl. Beicht / Friedrich / Ulrich 2008).

WIE VERBREITET IST DIE TEILNAHME AN ÜBERGANGSMASSNAHMEN?

Seit den 1990er Jahren haben Bildungsmaßnahmen des Übergangssystems beträchtlich zugenommen.² Über die Gründe für diese Entwicklung ist viel und kontrovers diskutiert worden. Unbestritten ist, dass der erhebliche Mangel an Ausbildungsplätzen – verursacht vor allem durch ein zeitweise rückläufiges betriebliches Lehrstellenangebot bei gleichzeitig ansteigenden Schulabgängerzahlen – eine wichtige Rolle gespielt hat. Teilqualifizierende Bildungsgänge erhielten die Funktion, erfolglose Ausbildungsplatzbewerber zwischenzeitlich – bis zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung – zu versorgen. Zur Auswei-

tung des Übergangssystems dürfte aber auch beigetragen haben, dass die Qualifikationen der Schulabgänger/-innen für die gestiegenen Anforderungen in der Berufsausbildung teilweise nicht mehr ausreichen. Oft wird daher eine mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen beklagt. Übergangsmaßnahmen sollen daher Schulabgänger/-innen, die noch nicht über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, zur Ausbildungsreife führen.

Jugendliche streben bei Beendigung der allgemeinbildenden Schule relativ häufig auch aus eigenem Entschluss noch den Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses an, oftmals um die Chancen auf dem schwierigen Ausbildungsmarkt zu erhöhen. Bildungsgänge des Übergangssystems bieten zum Teil die Möglichkeit, z.B. den mittleren Schulabschluss oder die Fachhochschulreife zu erreichen.

Das Übergangssystem setzt sich aus folgenden Arten von Bildungsgängen bzw. Bildungsmaßnahmen³ zusammen:

- berufsvorbereitende Bildungsgänge, hierzu zählen die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB) sowie das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ);
- Berufgrundbildungsjahr (BGJ);
- teilqualifizierende Bildungsgänge in Berufsfachschulen (BFS);
- betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) bzw. andere betriebliche Praktika.

Bis zur Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung durchläuft knapp ein Drittel (32 %) der Schulabgänger/-innen, die *maximal einen mittleren Schulabschluss erworben haben*, das Übergangssystem. Teilweise nehmen diese Jugendlichen nicht nur an einem, sondern an mehreren Übergangsmaßnahmen teil. Der Durchschnitt liegt bei 1,3 Maßnahmen pro Teilnehmer/-in. Die Gesamtverweildauer im Übergangssystem beträgt durchschnittlich knapp siebzehn Monate je Teilnehmer/-in. Schulabgänger/-innen mit Studienberechtigung stellen bei den Übergangsmaßnahmen eher Ausnahmen dar.

Von den Schulabgängerinnen/abgängern mit *maximal Hauptschulabschluss* münden sogar 42 % in das Übergangssystem, und sie verweilen dort durchschnittlich achtzehn Monate. Bei einem *mittleren Schulabschluss* besuchen dagegen nur 23 % Übergangsmaßnahmen, und zwar durchschnittlich vierzehn Monate lang.

WIE WIRKUNGSVOLL SIND BILDUNGSGÄNGE DES ÜBERGANGSSYSTEMS?

Zur Beurteilung des Erfolgs von Übergangsmaßnahmen sind zwei Fragen von zentraler Bedeutung: Wird durch die Teilnahme ein (höherwertiger) Schulabschluss erworben? Gelingt im Anschluss an die Maßnahme eine rasche Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung? Die Analysen hierzu wurden getrennt für die Berufsvorbereitung (BvB/BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und die teilqualifizierenden Bildungsgänge in Berufsfachschulen (BFS) durchgeführt,⁴ da sich die Zielgruppen und damit die Teilnehmerkreise deutlich zwischen diesen drei Maßnahmentypen unterscheiden:

- In der *Berufsvorbereitung (BvB/BVJ)* sind die Jugendlichen mit den ungünstigsten schulischen Voraussetzungen vertreten: Sie haben besonders häufig keinen Hauptschulabschluss (41 %) und oft schlechte Noten auf dem Schulabgangszeugnis. Jugendliche mit Migrationshintergrund nehmen mit 31 % einen relativ hohen Anteil ein.
- Die Jugendlichen, die das *Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)* besuchen, verfügen überwiegend über einen Hauptschulabschluss (63 %), ein Viertel besitzt den mittleren Schulabschluss. Junge Männer sind mit einem Anteil von 70 % überproportional häufig im BGJ anzutreffen.
- In den teilqualifizierenden Bildungsgängen der *Berufsfachschule (BFS)* bringen die Teilnehmer/-innen nochmals bessere schulische Voraussetzungen mit. Relativ viele haben einen mittleren Schulabschluss (44 %), die übrigen meist einen Hauptschulabschluss (49 %). Ihre Schulnoten sind überwiegend recht gut. In der BFS bilden junge Frauen die Mehrheit (56 %). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind mit einem Anteil von 30 % vergleichsweise oft vertreten.

Betrachtet wird im Folgenden ausschließlich der Erfolg der *ersten Teilnahme* nichtstudienberechtigter Schulabgänger/-innen an einer Übergangsmaßnahme.

Erwerb eines (höherwertigen) Schulabschlusses

Von den Jugendlichen, die eine Berufsvorbereitung (BvB/BVJ) oder ein BGJ bis zum Ende durchlaufen und regulär abschließen, kann sich nur etwa jeder Zehnte im Hinblick auf den Schulabschluss verbessern (vgl. Übersicht 1). Bei BvB/BVJ holen die Teilnehmer/-innen dabei in der Regel den Hauptschulabschluss nach, im BGJ wird häufiger auch ein mittlerer Schulabschluss erworben. In der teilqualifizierenden Berufsfachschule (BFS) erzielt dagegen gut die Hälfte einen höherwertigen Schulabschluss.

Infolgedessen sind die Unterschiede nach der Teilnahme noch größer als vorher: So sind nach einer abgeschlossenen Berufsvorbereitung (BvB/BVJ) 28 % noch immer ohne Hauptschulabschluss und lediglich 10 % verfügen über den mittleren Schulabschluss. Demgegenüber besitzen nach Absolvieren der BFS 67 % einen mittleren Schulabschluss und 16 % haben sogar die Studienberechtigung erreicht.

Übersicht 1: Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses in regulär abgeschlossenen Bildungsgängen des Übergangssystems (Anteil der Personen in Prozent)

Schulabschluss	Berufsvorbereitung (BvB/BVJ)	Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS)
Schulabschluss bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule			
▶ ohne Abschluss, Sonderschulabschluss	40	11	5
▶ Hauptschulabschluss	51	63	47
▶ mittlerer Schulabschluss	9	26	49
Erwerb eines (höherwertigen) Schulabschlusses			
kein (höherwertiger) Schulabschluss	88	90	49
höherwertiger Schulabschluss	12	10	51
<i>davon:</i>			
▶ Hauptschulabschluss	11	5	1
▶ mittlerer Schulabschluss	1	6	34
▶ höherer Schulabschluss (i. d. R. Fachhochschulreife)	-	-	16

Schulabschluss	Berufsvorbereitung (BvB/BVJ)	Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS)
Schulabschluss nach Beendigung der Maßnahme			
▶ ohne Abschluss, Sonderschulabschluss	28	7	1
▶ Hauptschulabschluss	61	61	16
▶ mittlerer Schulabschluss	10	32	67
▶ höherer Schulabschluss (i.d.R. Fachhochschulreife)	-	-	16

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die die allgemeinbildende Schule mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen und die erste Übergangsmaßnahme regulär abgeschlossen haben.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

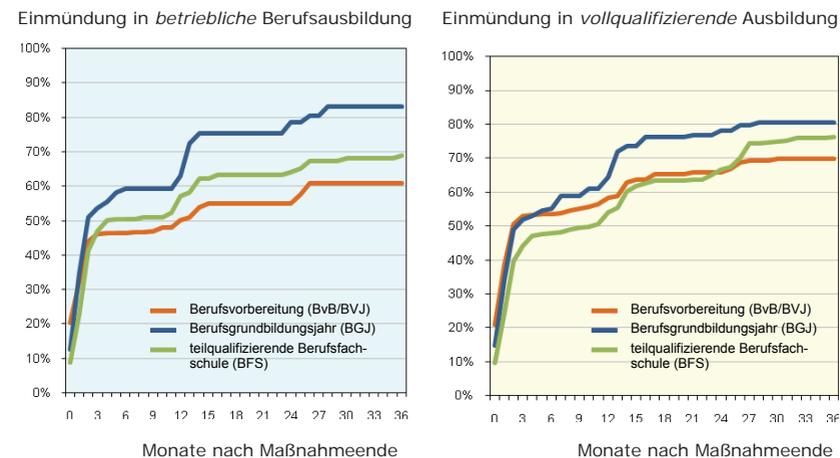
Zu beachten ist allerdings, dass längst nicht alle Jugendlichen an der ersten Übergangsmaßnahme bis zum regulären Ende teilnehmen. Beim BGJ brechen 12 % den Besuch vorzeitig ab, bei der Berufsvorbereitung (BvB/BVJ) 18 % und in der BFS sogar 22 %.

Einmündungserfolg in vollqualifizierende Berufsausbildung

Wie häufig gelingt es den Jugendlichen, nach der Übergangsmaßnahme eine Ausbildung aufzunehmen, und wie lange dauert es bis zum Ausbildungsbeginn? Anhand von Kaplan-Meier-Schätzungen wurde die Entwicklung der Einmündungswahrscheinlichkeit für die ersten drei Jahre nach Maßnahmeende monatsgenau berechnet (zum Verfahren vgl. z.B. Beicht / Friedrich / Ulrich 2008). In den Analysen sind alle Teilnehmer/-innen berücksichtigt, auch diejenigen, die die Maßnahme abgebrochen haben.

Zunächst soll der Übergang in eine *betriebliche Berufsausbildung* betrachtet werden (siehe linken Teil von Übersicht 2). Einbezogen sind dabei nur die Jugendlichen, die während der Übergangsmaßnahme auch *einen betrieblichen Ausbildungsplatz gesucht* haben. Bei Teilnahme an einer Berufsvorbereitung (BvB/BVJ) sind innerhalb eines Jahres nach Maßnahmeende 50 % in eine betriebliche Ausbildung eingemündet, gegenüber 63 % bei Besuch des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ). Nach drei Jahren haben sich diese Anteile auf 61 % (BvB/BVJ) bzw. 83 % (BGJ) erhöht.

Übersicht 2: Entwicklung der Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Berufsausbildung



Anteil der Einmündungen in %	Monate nach Maßnahmeende		
	12	24	36
BvB/BVJ	50,3	55,1	60,9
BGJ	63,1	78,5	83,1
BFS	57,2	64,1	68,9

Anteil der Einmündungen in %	Monate nach Maßnahmeende		
	12	24	36
BvB/BVJ	58,4	65,9	69,8
BGJ	64,6	78,2	80,6
BFS	54,0	66,6	76,2

Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode (kumulierte Einmündungsfunktion).

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die die allgemeinbildende Schule mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen haben und erstmals an einer Übergangsmaßnahme teilnehmen (abgeschlossene und abgebrochene Teilnehmer). Einmündung in betriebliche Ausbildung: nur Teilnehmer/-innen, die während der Maßnahme einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchten (linke Grafik), Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung: alle Teilnehmer/-innen (rechte Grafik).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

Nun wird die Betrachtung ausgeweitet auf den Übergang in *alle vollqualifizierenden Ausbildungsformen*, d.h. in betriebliche, außerbetriebliche und schulische Ausbildung sowie in ein Hochschulstudium (siehe rechten Teil von Übersicht 2). Hier sind nun *alle* Teilnehmer/-innen einbezogen, unabhängig davon, ob sie eine Ausbildung anstrebten oder nicht. Die Übergangsquoten in vollqualifizierende Ausbildung bewegen sich *ein Jahr* nach Maßnahmeende zwischen 54 % (BFS) und 65 % (BGJ) und nach *drei Jahren* zwischen 70 % (BvB/BVJ) und 81 % (BGJ).

Somit erreichen bei Weitem nicht alle Teilnehmer/-innen an einer Übergangsmaßnahme einen raschen Übergang in Ausbildung. Am besten gelingt der Einstieg – vor allem in eine *betriebliche* Berufsausbildung – nach der Teilnahme an einem BGJ. Deutlich größere Schwierigkeiten, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten, bestehen dagegen nach einer Berufsvorbereitung (BvB/BVJ) oder dem Besuch einer BFS. Allerdings wird in diesen Fällen verhältnismäßig oft eine außerbetriebliche oder schulische Ausbildung aufgenommen. Daher nähern sich bei Berücksichtigung *aller* vollqualifizierenden Ausbildungsformen die Einmündungsquoten bei den drei Maßnahmentearten stärker aneinander an.

Wovon hängt nun der Übergangserfolg in betriebliche bzw. vollqualifizierende Ausbildung nach der Teilnahme an einer Übergangsmaßnahme ab? Im Rahmen von statischen Erklärungsmodellen (Cox-Regressionen, zu den Modellen vgl. Beicht 2009) konnten wichtige Einflussfaktoren identifiziert werden. Hervorzuheben sind folgende Ergebnisse:

- Verfügten Jugendliche *bei Beendigung der Übergangsmaßnahme* über einen mittleren oder höheren Schulabschluss, so sind ihre Chancen, schnell eine betriebliche Ausbildungsstelle oder überhaupt eine vollqualifizierende Ausbildungsmöglichkeit zu finden, erheblich besser, als wenn sie maximal einen Hauptschulabschluss besitzen.
- Bei Jugendlichen, die *vor der Teilnahme* maximal einen Hauptschulabschluss haben, wirkt sich eine regulär beendete Übergangsmaßnahme – verglichen mit einem Maßnahmeabbruch – positiv aus. Und die Chancen steigen nochmals weiter an, wenn durch die Teilnahme ein (höherwertiger) Schulabschluss erreicht wird.
- Für Jugendliche, die *vor der Teilnahme* bereits einen *mittleren Schulabschluss* besitzen, trifft dies dagegen nicht zu. Ob sie die Maßnahme abbrechen, zu Ende führen oder einen höheren Schulabschluss erwerben, hat keinen nachweisbaren Effekt auf die Dauer und Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Ausbildung.
- Ein Migrationshintergrund wirkt sich generell negativ auf die Übergangschancen in eine Ausbildung aus.

Welches sind typische Verläufe nach einer Übergangsmaßnahme?

Wie sieht der berufsbiografische Werdegang in den ersten beiden Jahren nach der Teilnahme an einer der drei Maßnahmentearten (BvB/BVJ, BGJ, BFS) typischerweise aus? Aufschluss hierüber gibt eine Sequenzmusteranalyse (zum Verfahren vgl. z.B. Beicht / Friedrich / Ulrich 2008). Die drei identifizierten Verlaufstypen lassen sich wie folgt skizzieren:

- *Verlaufstyp 1: Es gelingt ein schneller Übergang in eine betriebliche Ausbildung.*
Die Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz ist rasch erfolgreich. Die meist sofort nach der Übergangsmaßnahme begonnene Ausbildung wird in der Regel dauerhaft durchlaufen. Insgesamt ist knapp die Hälfte (47 %) der Teilnehmer/-innen diesem Verlaufstyp zuzuordnen. Sie verfügen bei Maßnahmeende größtenteils über einen Hauptschulabschluss (45 %) oder mittleren Abschluss (42 %); nur verhältnismäßig wenige haben keinen Hauptschulabschluss (7 %).
- *Verlaufstyp 2: Die Einmündung in eine nichtbetriebliche Ausbildung erfolgt rasch.*
Eine außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung wird meistens bald aufgenommen. Nur manchmal erfolgt zwischenzeitlich z.B. noch eine weitere Übergangsmaßnahme. Die Ausbildung wird in der Regel auf Dauer fortgeführt. Ein solcher Verlauf zeigt sich bei knapp einem Viertel (23 %) der Teilnehmer/-innen. Überwiegend haben sie einen Hauptschulabschluss (36 %) oder mittleren Abschluss (42 %), relativ oft fehlt jedoch auch der Hauptschulabschluss (17 %).
- *Verlaufstyp 3: Der Übergang in Ausbildung glückt nicht oder ist (noch) nicht beabsichtigt.*
Hier wird in den ersten zwei Jahren nach Maßnahmeende größtenteils nicht in eine Berufsausbildung eingemündet, und wenn doch, wird diese nach kurzer Zeit wieder abgebrochen. Meistens wird eine weitere Übergangsmaßnahme besucht oder eine Erwerbstätigkeit aufgenommen. Häufig bleiben die Jugendlichen aber auch zu Hause, weil sie nach einer Ausbildungs- oder Arbeitsmöglichkeit suchen oder aus privaten Gründen. Insgesamt knapp ein Drittel (31 %) der Teilnehmer/-innen ist diesem problematischen Verlaufstyp zuzurechnen. Auch von ihnen verfügten zwar die meisten über einen Hauptschulabschluss (39 %) oder mittleren Abschluss (33 %). Jedoch ist der

Anteil Jugendlicher ohne Hauptschulabschluss hier besonders hoch (25 %). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind mit 42 % weit überproportional vertreten.

FAZIT: WARTESCHLEIFE ODER CHANCENVERBESSERUNG?

Eine Beurteilung der Bildungsgänge des Übergangssystems muss vor dem Hintergrund erfolgen, welche Aufgabe sie erfüllen sollen. Die Übergangsmaßnahmen haben drei zentrale Funktionen:

(1) Sie sollen dazu dienen, Jugendliche, die noch nicht über die erforderlichen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen, zur Ausbildungsreife zu führen.

(2) Jugendlichen, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule ihre schulischen Voraussetzungen noch verbessern möchten, sollen sie ermöglichen, nachträglich noch den Hauptschulabschluss oder einen höherwertigen Schulabschluss zu erreichen.

(3) Für ausbildungsreife Jugendliche, die aufgrund der schwierigen Lage auf dem Lehrstellenmarkt keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, sollen sie eine Überbrückung bis zum Einstieg in eine Berufsausbildung schaffen.

Sind die Übergangsmaßnahmen angesichts dieser Funktionen nun tatsächlich als (sinnlose) Warteschleifen anzusehen oder stellen sie eher wichtige Bildungsmaßnahmen zur Chancenverbesserung der Jugendlichen dar? Die Befunde auf Basis der BIBB-Übergangsstudie lassen hierauf keine eindeutige Antwort zu. Vielmehr ist eine differenziertere Bewertung erforderlich:

- Unbestritten gelingt es den allgemeinbildenden Schulen und den Elternhäusern nicht immer, den Jugendlichen die für eine Berufsausbildung erforderlichen Voraussetzungen zu vermitteln. Schulabgänger/-innen, die noch nicht über die Ausbildungsreife verfügen, werden durch Übergangsmaßnahmen erst in die Lage versetzt, erfolgreich eine Berufsausbildung zu durchlaufen. Eine wichtige Rolle spielen dabei insbesondere die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB) und das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Nach erfolgreichem Absolvieren einer Übergangsmaßnahme

sollte sichergestellt sein, dass die Aufnahme einer Berufsausbildung dann auch rasch erfolgen kann. Dies ist jedoch häufig nicht der Fall. Die Gefahr, auf Dauer ohne Ausbildung zu bleiben, ist für die betreffenden Jugendlichen sehr groß (vgl. Beicht und Ulrich 2008).

- Wenn Jugendliche durch die Teilnahme an einer Übergangsmaßnahme einen höherwertigen Schulabschluss erreichen, kann dies in jedem Fall als Chancenverbesserung gewertet werden, da den Jugendlichen ein „Mehrwert“ durch die zugenommenen Bildungsoptionen entstanden ist (Werner / Neumann / Schmidt 2008). Unter diesem Aspekt schneiden die teilqualifizierenden Bildungsgänge der Berufsfachschulen (BFS) günstig ab: Hier erwirbt immerhin über die Hälfte der Absolventinnen/Absolventen einen höherwertigen Schulabschluss. Vor allem Jugendliche, die die allgemeinbildende Schule mit einem Hauptschulabschluss verließen, erlangen hier häufig den mittleren Schulabschluss, was sich auch eindeutig positiv auf ihre Übergangschancen in Ausbildung auswirkt.
- Wenn Jugendliche die erforderlichen Voraussetzungen für eine Ausbildung in bestimmten Berufen besitzen – sei es nach der allgemeinbildenden Schule, sei es nach Absolvieren einer Übergangsmaßnahme – und sie sich klar für eine entsprechende Berufsausbildung entschieden haben, dann ist die (unfreiwillige) Teilnahme an Bildungsgängen des Übergangssystems vor allem eine Notlösung und bedeutet verlorene Zeit. Denn eine Anrechnung der Übergangsmaßnahmen auf eine nachfolgende Ausbildung, die zwar oft möglich wäre, erfolgt nur sehr selten (Braun / Müller 2009).

Fazit ist also, dass zur Vermittlung der Ausbildungsreife oder zum Erreichen eines höherwertigen Schulabschlusses die Bildungsgänge des Übergangssystems nicht nur ihre Berechtigung haben, sondern oft eine unverzichtbare Funktion zur Chancenverbesserung erfüllen – dies gilt auch für die Zukunft. Relativ häufig stellen Übergangsmaßnahmen jedoch auch eher Warteschleifen dar, die zum Teil sogar in Maßnahmekarrieren und Ausbildungslosigkeit enden. An dieser Stelle gibt es zweifellos einen Veränderungsbedarf. Denn diese Probleme, die insbesondere Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen, werden sich auch durch den demografischen Wandel und den künftigen starken Rückgang des Übergangssystems (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) nicht von selbst lösen.

LITERATUR

- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 337.*
 - *Baethge, Martin / Solga, Heike / Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 111.*
 - *Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB REPORT 11/09. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 16 .*
 - *Beicht, Ursula / Friedrich, Michael / Ulrich, Joachim G. (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 333.*
 - *Beicht, Ursula / Ulrich, Joachim G. (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. In: BIBB REPORT 6/08. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 16.*
 - *Braun, Frank / Müller, Matthias (2009): Strukturelle Veränderungen des Ausbildungssystems zur Verbesserung der Ausbildungschancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher. In: Kruse, Wilfried u.a. (Hrsg.): Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 37–50.*
 - *Dionisius, Regina / Schwäbig, Stefan (2010): Quantitative Synopse zur relativen Bedeutung unterschiedlicher Bildungsgänge. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 97–104.*
 - *Euler, Dieter (2009): Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat? Vortrag auf der Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung „Zukunft der Berufsbildung“ am 12. Februar 2009 in Düsseldorf, S. 12. http://www.boeckler.de/pdf/v_2009_02_12_euler_vortrag.pdf [21.10.2010]*
 - *Münk, Dieter (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, Dieter / Rützel, Josef / Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31–52.*
 - *Werner, Dirk / Neumann, Michael / Schmidt, Jörg (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 342.*
 - *Zimmer, Gerhard (2009): Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: Zimmer, Gerhard / Dehnostel, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung - Positionen und Leitlinien. Duales System, Schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 7–45.*
- 1| Die Begriffe „Bildungsgänge“ und „Maßnahmen“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet.
 - 2| Die Gesamtzahl der Einmündungen ins Übergangssystem stieg von 1992 bis 2005 mit 108 % auf mehr als das Doppelte an, von 249.133 auf 516.988 (vgl. Dionisius / Schwäbig 2010). Die Zahl der Abgänger/-innen aus allgemeinbildenden Schulen erhöhte sich im gleichen Zeitraum um lediglich 24 %. Seit 2006 ist die Zahl der Eintritte in Übergangmaßnahmen allerdings wieder rückläufig und betrug 434.250 im Jahr 2008. Der Rückgang gegenüber 2005 fiel mit 16 % deutlich stärker aus als die Abnahme der Schulabgängerzahl mit 3 %.
 - 3| Zur Zielsetzung der einzelnen Maßnahmearten vgl. Beicht 2009.
 - 4| Betriebliche Praktika bleiben vor allem aufgrund ihres relativ geringen Formalisierungsgrads unberücksichtigt. Die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) wurde erst zwei Jahre vor der Datenerhebung der BIBB-Übergangsstudie eingeführt und war daher in den Bildungsverläufen der befragten Jugendlichen nur selten vertreten.

JUNGE ERWACHSENE OHNE BERUFSABSCHLUSS

Robert Helmrich | Elisabeth M. Krekel

1. AUSGANGSLAGE

„Jetzt war Rashids letztes Schuljahr angebrochen, die zehn Jahre Pflichtschulzeit hatte er absolviert und die Lehrer wollten ihn nicht länger an der Schule dulden.“ (Balci 2008)

Am Beispiel des jungen Rashid schildert Güner Yasemin Balci in ihrem Buch *Arabboy* eindrucksvoll die Geschichte einer misslungenen Integration. Als Abgänger ohne Schulabschluss ist das Schicksal von Rashid dabei kein Einzelfall. Jahr für Jahr verlassen Tausende Jugendliche die Schule, ohne wenigstens einen Hauptschulabschluss zu haben. Alleine im Jahr 2009 waren dies rund 70.000 und damit sieben Prozent aller Schulabgänger/-innen.¹ Ohne Schulabschluss tragen sie ein hohes Risiko, ausbildungslos und in Folge davon dauerhaft erwerbslos zu bleiben (vgl. Gaupp / Lex u.a. 2008, Solga 2005a).

Die Gruppe der Ausbildungslosen umfasst jedoch nicht nur Personen ohne Schulabschluss, sondern neben einem hohen Anteil an Personen mit Hauptschulabschluss auch Absolventen mit mittlerem Schulabschluss sowie Abitur (vgl. Braun / Helmrich u.a. 2009). Dies deutet auf Friktionen an den Bildungsübergängen hin.

Hierauf hat die Schweiz 2004 mit der Entwicklung eines neuen Berufsbildungsgesetzes (nBBG) unter dem Leitmotiv „kein Abschluss ohne Anschluss“ reagiert (vgl. Bellaire / Brandes 2004), mit dem verhindert werden soll, „dass Schülerinnen und Schüler aus Angst vor ‚Sackgassen‘ den Weg in die Berufsbildung nicht wählen“ (vgl. Hoeckel / Field u.a. 2009). Das Schweizer Leitmotiv hat sich mittlerweile auch für viele Initiativen in Deutschland durchgesetzt: So fordert der BundesElternRat (BER), dass jeder Bildungsabschluss dem Leitprinzip „kein Abschluss ohne Anschluss“ folgen muss und es keine Bildungssackgassen geben darf (vgl. BundesElternRat (BER) 2009). Und die im September 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gestartete bundesweite Initiative „Bildungsketten bis zum Abschluss“ soll die Wege bis zum Ausbildungsabschluss verbessern.²

Zur Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz des Themas Ausbildungslosigkeit werden in diesem Beitrag Analysen aus dem Mikrozensus vorgestellt und vor dem Hintergrund des drohenden Fachkräftemangels diskutiert. Da die öffentliche Diskussion auf unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Daten zurückgreift, folgt zu Beginn eine kurze Darstellung der Datenlage.

2. BESTANDSAUFNAHME ZUM THEMA „AUSBILDUNGSLOSIGKEIT“

„1,5 Millionen haben keinen Berufsabschluss. Eine abgeschlossene Lehre ist heutzutage oft Voraussetzung für einen Arbeitsplatz. Fünfzehn Prozent der Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren erfüllen dieses Kriterium nicht“, so Zeit-Online 2009³ in Bezug auf ein Kurztgutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung. Im Juni 2010 titelt Focus-Online⁴: „Jeder sechste junge Mensch in Deutschland zwischen zwanzig und dreißig Jahren hat keinen Berufsabschluss und befindet sich auch nicht mehr in Bildungsmaßnahmen.“ Und nur drei Monate später geht Folgendes durch die Presse⁵: „1,5 Millionen junge Menschen in Westdeutschland zwischen 25 und 34 Jahren haben keinen Berufsabschluss – Abitur oder Ausbildung ist Mindestqualifikation für erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt.“

Wie kommen die unterschiedlichen Ergebnisse zustande? Die Datenbasis für die meisten Studien zur Ausbildungslosigkeit in Deutschland bietet der Mikrozensus, eine amtliche Repräsentativstatistik des Statistischen Bundesamtes über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt, an der jährlich ein Prozent aller Haushalte in Deutschland beteiligt sind (laufende Haushaltsstichprobe). Für ihre Analysen liegt den einzelnen Studien jedoch eine unterschiedliche Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes zugrunde.

Definitorische Abgrenzung der „nicht formal Qualifizierten“ (nfQ) des BIBB

Unter der Bezeichnung „nicht formal Qualifizierte“ bzw. „ungelernt“ werden alle (erwerbsfähigen) Personen zusammengefasst, die keine (duale oder rein schulische) Berufsausbildung bzw. kein Fachhochschul- oder Hochschulstudium (oder gleichwertigen Abschluss) abgeschlossen haben, also keine „erfolgreiche, zertifizierte Teilnahme an formalen (standardisierten, staatlich geregelten oder anerkannten) Bildungsgängen“ (vgl. Gottesleben 1987) vorweisen können. Personen mit Anlernausbildung bzw. mit einem Praktikum gelten insofern als nicht formal qualifiziert.

Da sich unter den nicht formal Qualifizierten, vor allem in den untersuchten Altersjahrgängen, noch eine erhebliche Zahl von Personen befinden, die ihre berufliche Ausbildung noch nicht beendet hatten oder ihre Wehrpflicht leisten, wurde bei der Auswertung der Mikrozensus-Daten für *nicht formal Qualifizierte (nfQ)* die nachfolgende (Negativ-) Definition gewählt:

Zu den Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung zählen nicht:

- Schüler
- Studierende
- Auszubildende
- Wehr- oder Zivildienstleistende und
- junge Erwachsene in Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und Umschulung

Bei der Berechnung der Quote wird die so ermittelte Zahl der „nicht formal Qualifizierten“ bzw. „Ungelernten“ im Verhältnis zur gesamten Alterskohorte (20- bis 29-Jährige bzw. 20- bis 34-Jährige) gesetzt. Dazu gehören dann natürlich auch diejenigen, die oben bei der Abgrenzung der Ungelernten ausgeschlossen worden sind.

Auf der Basis des Mikrozensus wird regelmäßig im jährlich erscheinenden BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht über junge Erwachsene ohne Berufsausbildung berichtet (vgl. Braun / Helmrich u.a. 2009; Braun / Bremser u.a. 2010). Diese sogenannte Ungelerntenquote (nicht formal Qualifizierte) bezieht sich auf die Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen, die bisher keine Berufsausbildung abgeschlossen haben (siehe Methodenkasten). Ausgehend von dieser Abgrenzung waren 2008 rund 1,46 Millionen Jugendliche bzw. 14,9 Prozent ohne Ausbildungsabschluss (siehe Tabelle 1). Die Ergebnisse bildeten auch die Grundlage des oben erwähnten Kurzgutachtens der Friederich-Ebert-Stiftung (Krekel / Ulrich 2009).

Der Bericht *Bildung in Deutschland 2010* (nationaler Bildungsbericht) kommt für 2008 zu dem Ergebnis, dass 17 Prozent der 20- bis unter 30-Jährigen 2008 weder über einen beruflichen Bildungsabschluss verfügten, noch an einer Bildungsmaßnahme teilnahmen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die Analysen beziehen sich zwar auf dieselbe Altersgruppe, jedoch wurden im Unterschied zur BIBB-Definition die Wehr- und Zivildienstleistenden nicht in die Vergleichsgruppe der entsprechenden Alterskohorte einbezogen. Entsprechend führt dies zu einem etwas höheren Anteil der nicht formal Qualifizierten. Problematisch ist allerdings die Schlussfolgerung der Autoren des *Focus Online*-Artikels, dass „die Zahl der Ungelernten in Deutschland offensichtlich einen neuen Höchststand erreicht“ hat, da dies 2007 „laut einem früheren Regierungsbericht erst 15,2 Prozent“ waren (vgl. Fußnote 4). Hier wurden zwei unabhängige Quellen, der BIBB-Datenreport und der nationale Bildungsbericht, zusammengeführt. Folgt man den Analysen des nationalen Bildungsberichtes aus den Vorjahren, so ist der Anteil von 2008 zu 2010 mit 17 Prozent stabil geblieben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Ebenfalls auf 1,5 Millionen beziffert die Bertelsmann Stiftung ausgehend von den Daten des Mikrozensus bis 2007 den Anteil Jugendlicher ohne Ausbildungsabschluss, allerdings nur für Westdeutschland und bezogen auf die Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen. Aufgrund der „deutlichen strukturellen Unterschiede zwischen dem ost- und dem westdeutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ (vgl. Funcke / Oberschachtsiek u.a. 2010) beschränkt sich die Studie allerdings nur auf Westdeutschland. Die Eingrenzung der Analysepopulation auf die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen wird dadurch begründet, dass sich die unter 25-Jährigen

häufig noch in schulischen Bildungsmaßnahmen oder Ausbildung befinden und erst mit zunehmendem Alter eine stabile Verteilung der Bildungsabschlüsse erreicht würde.

Den nachfolgenden Analysen liegt die BIBB-Definition der nicht formal Qualifizierten zugrunde. Hierzu wird die Ungelerntenquote auf der Grundlage des Mikrozensus 2008 berechnet. Im Vordergrund steht die Frage, welche Chancen Jugendliche bzw. junge Erwachsene auf dem Arbeitsmarkt haben bzw. in welchen Branchen und Berufen der Anteil nicht formal Qualifizierter besonders hoch ist. Die Strukturanalysen zu den Chancen am Arbeitsmarkt basieren auf dem Mikrozensus 2007.⁶ Anschließend werden Potenzialansätze zur Verringerung des Anteils nicht formal Qualifizierter diskutiert.

Auf der Basis des Mikrozensus sind u.a. Differenzierungen nach Geschlecht, schulischer Vorbildung, Wirtschaftszweig und Beruf möglich (vgl. Braun / Bremser u.a. 2010). Aussagen zu den Gründen von Ausbildungslosigkeit und bildungsbiografischen Verläufen von Jugendlichen ohne Berufsausbildung können dagegen nur auf der Grundlage weiterer Erhebungen getroffen werden. Die Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2006 zeigen z.B., dass zum einen individuelle Merkmale wie Schulabschluss, Schulnote, aber auch der familiäre Hintergrund, das Geschlecht und ein Migrationshintergrund mit einem höheren Risiko einhergehen, ausbildungslos zu bleiben (vgl. hierzu Beicht / Ulrich 2008). Zum anderen sind es aber auch kritische Phasen und Ereignisse im biografischen Werdegang, wie z.B. der Verbleib nach Ende der allgemeinen Schulzeit und die Einmündung in Maßnahmen des sogenannten Übergangsbereiches, die zu Ausbildungslosigkeit führen können (vgl. Krekel / Ulrich 2009; Troltsch / Alex u.a. 1999). So hatten fast zwei Drittel der Jugendlichen ohne Berufsabschluss keine Ausbildung begonnen und von denen, die eine Ausbildung aufgenommen hatten, wiederum die meisten diese wieder abgebrochen (vgl. Beicht / Ulrich 2008). Ohne Schul- oder Berufsabschluss tragen sie ein hohes Risiko, vom Arbeitsmarkt verdrängt und langfristig ausgegrenzt zu werden (vgl. Solga 2005a; Solga 2005b).

3. JUNGE MENSCHEN OHNE BERUFSABSCHLUSS UND IHRE CHANCEN AM ARBEITSMARKT

Halten wir fest: Rund 1,5 Millionen Personen bzw. fünfzehn Prozent hatten 2007 und 2008 im Alter zwischen 20 und 29 Jahren keine formale Qualifikation.⁷ Erweitert man diese Altersgruppe um die 30- bis 34-Jährigen, so beträgt der Anteil der nicht formal Qualifizierten unter den 20- bis 34-Jährigen ebenfalls fünfzehn Prozent, liegt aber absolut bei rund 2,3 Millionen Personen.

Tabelle 1: Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung von 2007 und 2008

Jahr	20- bis 29-Jährige		20- bis 34-Jährige	
	Ungelerntenquote in %	absolut (in Mio., hochgerechnet)	Ungelerntenquote in %	absolut (in Mio., hochgerechnet)
2007	15,2	1,45	15,3	2,24
2008	14,9	1,46	14,9	2,26

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2007, 2008, Berechnungen des BIBB

Mit Blick auf die Erwerbchancen lässt sich die Arbeitsmarktteilnahme hinreichend für junge Menschen bis zum Alter von 34 beschreiben, da ab diesem Zeitpunkt keine nennenswerte weitere formale Höherqualifizierung mehr zu erwarten ist. Von den rund 2,3 Millionen Personen ohne formale berufliche Qualifikation sind rund 1,2 Millionen erwerbstätig⁸ (52,4 Prozent). Dem stehen rund 9,6 Millionen Personen mit einer formalen Qualifikation gegenüber, von denen rund 7,9 Millionen erwerbstätig sind (82,6 Prozent). Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit von nicht formal Qualifizierten liegt rund drei Stunden unter der der Ausgebildeten, sie tragen – auf eine Arbeitswoche berechnet – 10 Prozent der gesamten Arbeitsstunden dieser Altersgruppe bei. Wem trotz fehlendem Berufsabschluss der Zugang zum Arbeitsmarkt gelungen ist, hat ebenso häufig einen unbefristeten Arbeitsvertrag wie eine Fachkraft (beide knapp 70 Prozent), ist aber häufig unterbeschäftigt. Nur 65 Prozent der Ungelernten sind vollzeitbeschäftigt, von den Gelernten sind es 80 Prozent. 18 Prozent der ungelerten Teilzeitbeschäftigten würden gern mehr arbeiten, von den Teilzeitbeschäftigten mit Abschluss sagen das nur 8 Prozent.

Tabelle 2: Verbleib der Erwerbspersonen im Alter zwischen 20 und 34 Jahren (absolut und Prozent-Anteil an der jeweiligen Teilgruppe) 2007

Alle Erwerbspersonen zwischen 20 und 34 Jahren (ohne Personen in Schule und ohne k.A. zum Schulabschluss)											
Zeile 1											
14.691.848											
nach Schulabschluss											
Zeile 2											
ohne Schulabschluss			mit Sek-I-Abschluss				mit HZB				
481.236			8.153.726				6.056.885				
3,3			55,5				41,2				
davon: Berufsabschluss oder in Ausbildung											
Zeile 3											
nein		in Ausb.	ja		nein		in Ausb.	ja		ja	
413.106		35.030	16.426		1.448.863		725.440	5.979.423		406.589	
85,8		7,3	3,4		17,8		8,9	73,3		6,7	
Werte Erwerbspersonen ohne formale Qualifik.			2.268.558				... mit formaler Qualifikation				
							9.604.141				
davon: erwerbstätig											
Zeile 4											
nein		ja	nein		ja	nein		ja	nein		ja
238.908		174.198	3.121		13.305	659.977		788.886	1.068.092		4.911.331
57,8		42,2	19,0		81,0	45,6		54,4	17,9		82,1
Werte Erwerbstätige ohne formale Qualifik.			1.190.154				... mit formaler Qualifikation				
							7.932.633,0				
Zeile 5											
darunter: vor dem Zuzug nach Deutschland Schulabschluss im Ausland erworben oder ohne Schulabschluss zugezogen											
39,0		31,2	19,3		22,1	25,0		21,8	20,3		2,4
											21,1
											19,7
davon: Art der Beschäftigung											
Zeile 6											
SVB		71,2	SVB		81,9	SVB		73,4	SVB		85,9
GFB		19,8	GFB		12,0	GFB		16,5	GFB		5,2
Selbst.		5,5	Selbst.		5,1	Selbst.		6,8	Selbst.		5,0
1-€-Job		2,1	1-€-Job		0,0	1-€-Job		1,7	1-€-Job		0,4
											0,5
											62,8
											21,7
											12,9
											0,5
											84,1
											5,4
											8,1
											0,1
											45,9
											45,1
											72,3
											27,7
											71,4
											28,6

Quelle: Mikrozensus 2007, Darstellung BIBB

Von den rund 480.000 Personen (vgl. Tabelle 2) ohne einen schulischen Abschluss blieben 85,8 Prozent ohne eine formale Qualifikation (Zeile 2) und von diesen wiederum 58 Prozent erwerbslos (Zeile 4). Von den Erwerbslosen ohne formale Qualifizierung sind 39 Prozent ohne Schulabschluss nach Deutschland zugezogen (Zeile 5), 61 Prozent gehören zu den Nicht-Erwerbs-Personen (Zeile 10) und 39 Prozent sind arbeitslos (Zeile 11). 71 Prozent der Erwerbstätigen ohne formale Qualifizierung waren sozialversicherungspflichtig beschäftigt (Zeile 6), 20 Prozent geringfügig beschäftigt (Zeile 7), 6 Prozent selbstständig (Zeile 8) und 2 Prozent hatten einen sogenannten Ein-Euro-Job (Zeile 9).

Von denjenigen, die einen Abschluss in Sek I vorweisen konnten, blieben rund 17,9 Prozent ohne einen formalen beruflichen Abschluss (Zeile 3) und davon wiederum 45,1 Prozent erwerbslos (Zeile 4). Bei den Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung liegt der Anteil der Personen, die keine formale Qualifikation erhalten, bei 6,7 Prozent. Deren Erwerbschancen sind ähnlich wie bei denjenigen mit einem mittleren Schulabschluss. Mit steigendem Bildungsabschluss sinkt der Anteil der Ein-Euro-

Jobber und der geringfügig Beschäftigten (Ausnahme Hochschulzugangsberechtigte ohne beruflichen Abschluss), wohingegen der Anteil der Selbstständigen zunimmt.

Damit wird deutlich, dass der Personenkreis der nicht formal Qualifizierten sehr heterogen ist und sich aus unterschiedlichen Vorqualifikationen zusammensetzt. Mit rund 407.000 Personen sind unter den Personen mit Hochschulzugangsberechtigung fast genauso viele ohne formale Qualifizierung wie unter denjenigen ohne Schulabschluss. In Anbetracht des drohenden Fachkräftemangels ist dies ein Potenzial, welches durch entsprechende Qualifikation für den Arbeitsmarkt genutzt werden kann. Zudem zeigt sich, dass Erwerbstätige ohne formale Qualifizierung ein enges Branchen- und Berufsspektrum haben.

In welchen Wirtschaftszweigen arbeiten nicht formal Qualifizierte?

Die Hälfte aller Erwerbstätigen ohne eine formale Qualifikation konzentriert sich in sieben von 59, drei Viertel in insgesamt sechzehn Branchen (vgl. Tabelle 3). Dabei liegt der Schwerpunkt auf Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen, Einzelhandel, Reparatur von Gebrauchsgütern und dem Gastgewerbe. Ein ähnliches Bild zeigt die Verteilung von Personen ohne schulischen Abschluss; hier konzentriert sich die Hälfte der Erwerbstätigen in nur fünf von 59 Branchen. Nicht formal Qualifizierte mit einer Hochschulzugangsberechtigung verteilen sich in sieben Branchen. Neben den bereits genannten kommen noch Kultur, Sport und Unterhaltung, Unterricht und Erziehung, Datenverarbeitung und Datenbanken mit rund 90.000 Erwerbstätigen hinzu.

Tabelle 3: Wirtschaftszweige (WZ)⁹, in denen nicht formal Qualifizierte beschäftigt sind, absteigend nach der Besetzungstärke (alle nicht formal Qualifizierten)

	WZ	Erwerbstätige	Anteil	kumulierter Anteil
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	85	476.795	10,7	10,7
Einzelhandel, Reparatur von Gebrauchsgütern	52	433.841	9,7	20,4
Gastgewerbe	55	380.359	8,5	28,9
Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen	74	379.448	8,5	37,4
Baugewerbe	45	261.762	5,9	43,2
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	75	176.698	4,0	47,2
Ernährungsgewerbe	15	153.308	3,4	50,6
<i>besetzt sind 59 WZ, der Median liegt bei 7 WZ, das 3. Quartil bei 16 WZ</i>				

Quelle Mikrozensus 2007, Darstellung BIBB

Welche Berufe/Tätigkeiten üben nicht formal Qualifizierte aus?

Ungelernte Erwerbstätige der untersuchten Altersgruppe wurden 2007 in fast allen der rund 340 Berufsordnungen angetroffen.¹⁰ Das Berufsspektrum war dabei aber relativ stark konzentriert, die Hälfte aller Ungelernten arbeitete in achtzehn Berufsordnungen (vgl. Tabelle 4). Es handelt sich dabei überwiegend um Berufe, die zu einem größeren Anteil durch einfache und Hilfstätigkeiten gekennzeichnet sind.

Bei Ungelernten ohne Schulabschluss findet sich die Hälfte aller Erwerbstätigen in nur zehn Berufen (Berufsordnungen). Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Reinigungsberufe, Lager- und Transportberufe, Berufe aus der Gastronomie und dem Gartenbau. Mehr als jeder Vierte von ihnen ist als Hilfsarbeiter/-in oder in Reinigungsberufen tätig. Und 75 Prozent aller Erwerbstätigen ohne eine formale Qualifikation verteilen sich auf 57 Berufsordnungen.

Tabelle 4: Berufe, in denen nicht formal Qualifizierte beschäftigt sind, absteigend nach Besetzungstärke (alle nicht formal Qualifizierten)

Berufe (3-Steller), in denen nFQ beschäftigt sind	Beruf	Erwerbstätige	Anteil	kumulierter Anteil
Gebäudereiniger/Gebäudereinigerinnen, Raumpfleger/Raumpflegerinnen	934	420.144	9,4	9,4
Hilfsarbeiter/Hilfsarbeiterinnen ohne nähere Tätigkeitsangabe	531	293.360	6,5	15,9
Berufskraftfahrer/Berufskraftfahrerinnen, Kutscher/Kutscherinnen	714	201.788	4,5	20,4
Köche/Köchinnen	411	167.188	3,7	24,1
Bürofachkräfte, Kaufmännische Angestellte o.n.A.	780	150.281	3,3	27,5
Verkäufer/Verkäuferinnen o .n. A.	660	131.278	2,9	30,4
Lager-, Transportarbeiter und -arbeiterinnen	744	125.697	2,8	33,2
Warenaufmacher/Warenaufmacherinnen, Versandfertigmacher/Versandfertigmacherinnen	522	108.089	2,4	35,6
Restaurantfachleute, Stewards/Stewardessen	912	97.773	2,2	37,8
Nahrungs-, Genussmittelverkäufer und -verkäuferinnen	661	93.057	2,1	39,8
Maschinenführer/Maschinenführerinnen, Maschinisten/Maschinistinnen, Maschinenwärter/Maschinenwärterinnen o.n.A.	540	73.182	1,6	41,5
Maschinen-, Behälterreiniger/-reinigerinnen und verwandte Berufe	937	68.420	1,5	43,0
Gärtner/Gärtnerinnen, Gartenarbeiter/Gartenarbeiterinnen	51	65.736	1,5	44,5
Lagerverwalter/Lagerverwalterinnen, Magaziner/ Magazinerinnen	741	63.061	1,4	45,9
Hauswirtschaftliche Gehilfen/Gehilfinnen und Helfer/Helferinnen	923	58.527	1,3	47,2
Sonstige Arbeitskräfte ohne nähere Tätigkeitsangabe	997	58.353	1,3	48,5
Verwaltungsfachleute (mittlerer Dienst), ang.	787	57.531	1,3	49,7
Hoteliers, Gastwirte/Gastwirtinnen, Hotel-, Gaststättengeschäftsführer und -geschäftsführerinnen	911	54.358	1,2	51,0
Installations- und Montageberufe, ang.	269	48.125	1,1	52,0
Altenpfleger/Altenpflegerinnen	864	45.764	1,0	53,0
Unternehmer/Unternehmerinnen, Geschäftsführer/Geschäftsführerinnen, ang.	750	44.439	1,0	54,0
<i>364 Berufe, Median 18, 3. Quartil 57</i>				

Quelle Mikrozensus 2007, Darstellung BIBB

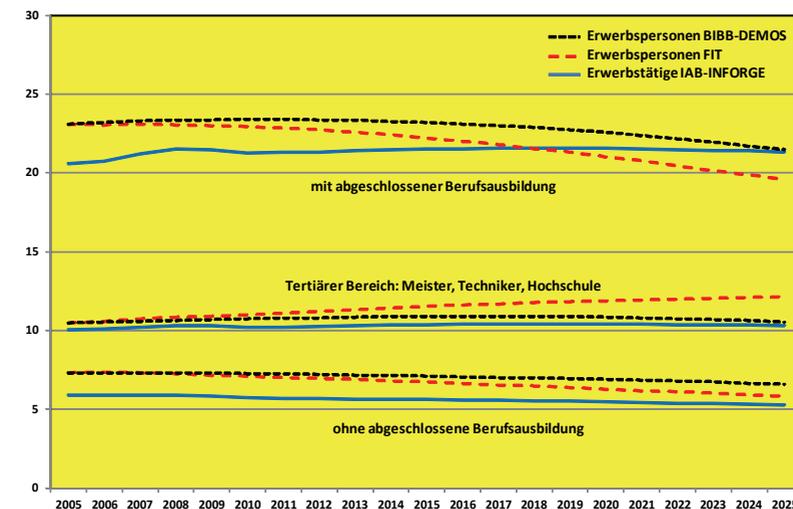
Das Berufsspektrum von nicht formal Qualifizierten ohne einen schulischen Abschluss ist erwartungsgemäß enger. In gerade mal zehn Berufen befinden sich mehr als 50 Prozent aller Erwerbstätigen. Und 75 Prozent der Erwerbstätigen beschränken sich auf dreißig Berufe. Bei den jungen Erwachsenen, die über eine Studienberechtigung verfügten, zeigt sich eine wesentlich größere und breiter gestreute Auswahl an Berufen (Median: 29 Berufsordnungen von insgesamt 283 Berufen). Neben dem bei dieser Gruppe von Ungelernten deutlich stärkeren Trend zur Selbstständigkeit rücken bei ihnen auch Berufe mit höheren und komplexeren Anforderungen in den Vordergrund. Zu nennen wären hier die Berufsordnungen Unternehmer, Geschäftsführer, Softwareentwickler und Publizist, die bei ihnen zu den zehn am stärksten besetzten Berufsordnungen gehören und bei den übrigen ungelerten Erwerbstätigen so gut wie überhaupt nicht auftauchen.

Hinsichtlich der Erwerbsberufe zeigen auch die Ergebnisse der BIBB-/BAuA (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin)-Erwerbstätigenbefragung 2006 ähnliche Berufsstrukturen bei Ungelernten. Als häufig ausgeübte Tätigkeiten nannten die ungelerten Erwerbstätigen vor allem „arbeiten mit Computern“, „reinigen, Abfall beseitigen, recyceln“, „beraten, informieren“, „messen, prüfen, Qualitätskontrolle“ und „transportieren, lagern, versenden“. Die Tätigkeiten „arbeiten mit Computern“, „beraten, informieren“ und „sammeln, recherchieren, dokumentieren“ sind dabei überwiegend von Studienberechtigten ausgeübte Tätigkeiten.

4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE IM KONTEXT DES DROHENDEN FACHKRÄFTEMANGELS

Projektionen von Arbeitskräftebedarf und Arbeitskräfteangebot, welche das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts mit der Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforschung, Osnabrück (GWS) und dem Fraunhofer Institut für Angewandte Informationstechnologie, Sankt Augustin (FIT) erstellt haben (www.qube-projekt.de), bieten erstmals eine differenzierte Darstellung sowohl nach Qualifikationsstufen als auch Berufsfeldern (vgl. Helmrich / Zika 2010).

Grafik 1: Erwerbspersonen und Erwerbstätige nach Qualifikationsniveau (in Mio. Personen)

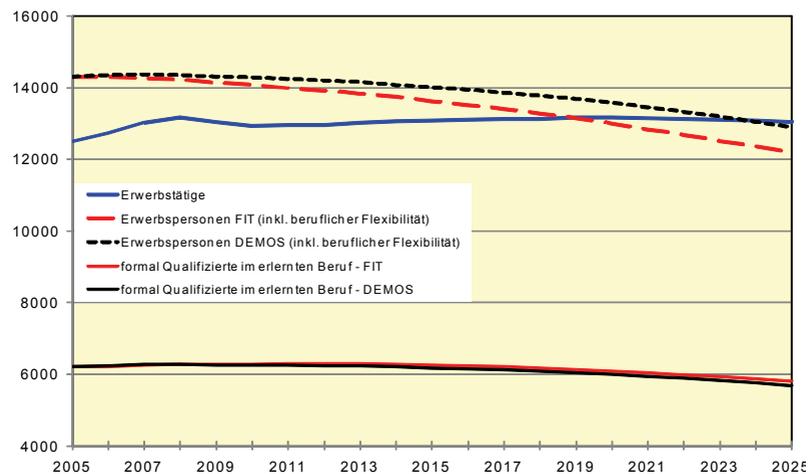


Quelle: Helmrich / Zika 2010

Im Vergleich zu den anderen Qualifikationsniveaus trifft ein leicht sinkender Bedarf von nicht formal Qualifizierten auf ein nahezu unverändertes Angebot (vgl. Grafik 1).¹¹ Dagegen wird es in absehbarer Zukunft einen höheren Bedarf an Fachkräften mit abgeschlossener Berufsausbildung geben.

In den Berufsfeldern, in denen Erwerbstätige ohne berufliche Qualifikation überwiegend vertreten sind,¹² steht einem nahezu gleichbleibendem Bedarf an Personen nur eine geringere Anzahl von Personen gegenüber, die einen entsprechenden Beruf in diesem Berufsfeld erlernt haben (vgl. Grafik 2). Diese Anzahl wird sich im Projektionszeitraum geringfügig verringern. Zusammen mit Berufsfremden und insbesondere den Erwerbstätigen ohne formale Qualifikation, die in diesem Berufsfeld arbeiten, wird insgesamt das Angebot im Projektionszeitraum zurückgehen. Ursache hierfür ist aber insbesondere die demografische Entwicklung.

Grafik 2: Entwicklung des Bedarfs in den Berufsfeldern, in denen mehr als 50 Prozent der Personen ohne formale Qualifikation arbeiten, sowie das entsprechende Angebot im erlernten Beruf und unter Berücksichtigung der beruflichen Flexibilität (in 1.000)



Quelle: Helmrich / Zika 2010

Berücksichtigt man zudem die berufliche Flexibilität¹³ und hier vor allem die Tatsache, dass nicht formal Qualifizierte auch von anderen Berufsfeldern nachgefragt werden, so werden gerade die Tätigkeitsfelder, in denen nicht formal Qualifizierte dominant vertreten sind, den Fachkräftemangel spüren.

Bedeutet dies, dass nicht formal Qualifizierte gute Chancen haben werden und eine formale Qualifikation nicht notwendig ist? Nein, denn es kann nicht vorhergesagt werden, dass sich Angebot und Bedarf tatsächlich genau so verhalten, wie es die Projektionen nahelegen. Die Entwicklung weist aber darauf hin, dass sich in diesen Bereichen ein hoher Anteil an Ungelernten und damit wenig flexiblen Arbeitskräften konzentrieren, die, sofern sich der Arbeitsmarkt anders entwickelt, nur wenige Chancen haben. Entsprechend wäre es naheliegend, gerade in diesen Bereichen stärker in Ausbildung zu investieren, um somit den Erwerbstätigen in diesen Bereichen eine höhere berufliche Flexibilität zu ermöglichen (vgl. Maier / Schandock u.a. 2010).

In welchen Berufsfeldern könnten noch Ausbildungspotenziale stecken?

In Berufsfeldern¹⁴, in denen nicht formal Qualifizierte häufig vertreten sind, können Ausbildungspotenziale identifiziert werden. Die Nachwuchsquote (Anteil der Auszubildenden je hundert Fachkräfte mit einer Berufsausbildung) liegt zwischen 0,1 Prozent bei Hausmeistern und 22,6 Prozent bei Back-, Konditor- und Süßwarenherstellern. Die Nachwuchsquote in den Verkehrsberufen ist z.B. mit 0,9 Prozent, im Personen- und Wachsenschutz mit 2,8 Prozent oder den Verkaufsberufen mit 5,2 Prozent erkennbar unter dem Durchschnitt in allen 54 Berufsfeldern mit 8,7 Prozent. Lediglich die Köche, Hotel-, Gaststättenberufe und Hauswirtschaft sowie die bereits genannten Back-, Konditor- und Süßwarenhersteller liegen erheblich über dem Durchschnitt.

Tabelle 5: Verhältnis von Auszubildenden und Fachkräften in den Berufsfeldern, die einen Anteil von mehr als 20 % nicht formal Qualifizierter Erwerbstätigen haben, 2007

Berufsfeld	Nachwuchsquote Verhältnis von Auszubildenden zu Fachkräften	Fachkräfte mit betrieblicher Ausbildung	Auszu- bildende	Anteil der nicht-formal qualifizierten Erwerbstätigen an allen Erwerbstätigen
Papierherstellung, -verarbeitung, Druck	6,5	126.348	8.184	20,2 %
Steinbearbeitung, Baustoffherstellung, Keramik-, Glasberufe	8,0	40.914	3.290	20,3 %
Verkaufsberufe (Einzelhandel)	5,2	1.302.540	67.286	20,5 %
Bergleute, Mineralgewinner	4,6	52.372	2.393	21,1 %
Back- Konditor-, Süßwarenherstellung	22,6	79.795	18.049	21,1 %
Metallerzeugung, -bearbeitung	7,5	362.689	27.111	21,5 %
Verkehrsberufe	0,9	810.550	7.213	22,1 %
Textilverarbeitung, Lederherstellung	5,9	84.133	4.940	22,4 %
Spinnberufe, Textilhersteller/-innen, Textilveredler/-innen	3,9	21.159	825	22,7 %

Berufsfeld	Nachwuchsquote Verhältnis von Auszubildenden zu Fachkräften	Fachkräfte mit betrieblicher Ausbildung	Auszu- bildende	Anteil der nicht-formal qualifizierten Erwerbstätigen an allen Erwerbstätigen
Getränke, Genussmittelherstellung, übrige Ernährungsberufe	6,8	37.044	2.535	22,8 %
Chemie-, Kunststoffberufe	6,0	152.745	9.239	23,8 %
Personenschutz-, Wachberufe	2,8	129.969	3.583	24,7 %
Hotel-, Gaststättenberufe, Hauswirtschaft	13,9	497.050	68.973	25,7 %
Packer/-innen, Lager-, Transportarbeiter/-innen	4,3	519.323	22.168	28,9 %
Köche/Köchinnen	15,9	289.712	45.998	33,1 %
Warenprüfer/-innen, Versandfertigmacher/-innen	0,4	260.542	1.040	36,6 %
Reinigungs-, Entsorgungs- berufe	2,6	668.797	17.507	46,4 %
in allen 54 Berufsfelder	8,7	19.676.531	1.704.459	11,9 %

Quelle: Mikrozensus 2007, Darstellung BIBB

Das betriebliche Ausbildungsverhalten ist sowohl von der Branche als auch dem jeweiligen Berufsfeld abhängig. Während es in dem einen Berufsfeld nur wenige Ausbildungsberufe gibt, sind es in einem anderen Berufsfeld oder einer anderen Branche überwiegend tarifliche Gründe, die das Ausbildungsverhalten bestimmen. Gleichwohl sind Potenziale erkennbar, denn letztendlich gilt es, mehr Ausbildung in den Berufsfeldern anzubieten, in denen der Ungelerntenanteil besonders hoch ist.

5. FAZIT

Die Analysen zeigen, dass die Gruppe der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss sehr heterogen ist. Eine Vielzahl von ihnen hat eine Hochschulzugangsberechtigung oder mindestens einen schulischen Abschluss auf der Ebene der Sekundarstufe I. Damit sind die allgemeinen Grundvoraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung erfüllt. Wenn dennoch viele von ihnen auf der Strecke bleiben, hat dies sicherlich vielfältige Gründe. Ansetzen ließe sich bei den Friktionen an den Übergängen sowie bei den Frustrationen, die das Scheitern bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz auslöst (vgl. u.a. Beicht / Ulrich 2008;

Reißig / Gaupp u.a. 2008). Dem Motto „kein Abschluss ohne Anschluss“ folgend, sollten junge Menschen besonders bei den kritischen Übergängen auf dem Weg von der Schule in eine berufliche Ausbildung und danach in die Erwerbstätigkeit begleitet werden. Einmal abgedrängt, hat es die Personengruppe besonders schwer, den Anschluss wiederzufinden. Eine Tendenz zu Resignation und Rückzug ist die Folge (vgl. u.a. Krekel / Lex 2011). Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung nehmen z.B. seltener an Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung teil (Antoni / Dietrich u.a. 2007).

Nicht nur aufgrund des sich heute schon abzeichnenden Fachkräftemangels kann es sich eine Gesellschaft nicht leisten, junge Menschen auf ihrem beruflichen und persönlichen Lebensweg zu verlieren. In Bezug auf den Fachkräftemangel wird deutlich, dass es einen steigenden Bedarf an Fachkräften mit Berufsausbildung auf der mittleren Qualifikationsebene geben wird. Gleichzeitig werden sich die Arbeitsmarktchancen für Personen ohne eine formale Qualifikation weiter verschlechtern. Warum sollte es nicht möglich sein, mehr Personen in Ausbildung zu bringen, insbesondere da viele von ihnen hinreichende allgemeine Grundqualifikationen mitbringen, an die sich anschließen ließe? Zudem ist die Nachwuchsquote in vielen Berufsfeldern noch sehr gering. Hier sollten brachliegende Ausbildungspotenziale erschlossen werden. Damit könnten auf der einen Seite mehr Betriebe auf qualifizierte Fachkräfte zurückgreifen, auf der anderen Seite würden sich für die Fachkräfte weitere Berufschancen (im Sinne der beruflichen Flexibilität, hierzu Maier / Schandock u.a. 2010) eröffnen. Es gibt viele Ansatzpunkte, die Zahl der Jugendlichen und jungen Menschen ohne Berufsausbildung zu vermindern und die „stille Reserve“ für die Gesellschaft zu erschließen (vgl. u.a. Krekel / Ulrich 2009; Braun / Munk 2009; Hofmann-Lun / Michel u.a. 2007). Es ist aber notwendig, nicht ständig nach Schuldigen zu suchen, sondern diesen Weg sofort und konsequent zu gehen. So kann die demografische Entwicklung, die oftmals als „tickende Zeitbombe“ bezeichnet wird, als Chance für nicht formal Qualifizierte genutzt werden.

LITERATUR

- Antoni, Manfred / Dietrich, Hans u.a. (2007): *Die Schwächsten kamen seltener zum Zuge: Beim Zugang zu beruflicher Ausbildung und in Beschäftigung sind bildungsschwache Jugendliche benachteiligt – Auch in Maßnahmen der BA waren sie bislang unterrepräsentiert. IAB-Kurzbericht 2.*
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Balci, Güner Yasemin (2008): *Arabbay. Eine Jugend in Deutschland oder Das kurze Leben des Rashid A.* Frankfurt am Main: Fischer.
- Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd (2008): *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB REPORT 6/08.*
- Bellaire, Edith / Brandes, Harald (2004): *Kein Abschluss ohne Anschluss – zur Gestaltung zweijähriger Ausbildungsberufe in der Schweiz. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (3), S. 42–46.*
- Braun, Frank / Munk, Peter (2009): *Regionales Übergangsmanagement: Handlungsbedarf und Handlungsstrategien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (4), S. 54–55.*
- Braun, Uta / Bremser, Felix u.a. (2010): *Erwerbstätigkeit junger Erwachsener ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 265–271.*
- Braun, Uta / Helmrich, Robert u.a. (2009): *Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 214–217.*
- Braun, Uta / Helmrich, Robert u.a. (2009): *Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 214–217.*
- Bundesagentur für Arbeit (2009): *Glossar Arbeitsmarktstatistik (07.07.2009).*
- BundesElternRat (BER) (2009): *Kein Abschluss ohne Anschluss: Resolution zur Fachtagung der Ausschüsse Realschulen, der Gymnasien und Berufsbildende Schulen vom 24.04. bis zum 26.04. 2008 in Tabarz zum Thema „Nachhaltige Bildung als Voraussetzung für die berufliche Zukunft – Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem“.*
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.*
- Funcke, Antje / Oberschachtsiek, Dirk u.a. (2010): *Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Bertelsmann Stiftung. Bielefeld.*
- Gaupp, Nora / Lex, Tilly u.a. (2008): *Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (3), S. 388–405.*
- Gottesleben, Walter (1987): *Randgruppen in der zertifizierten Arbeitsgesellschaft? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 1, S. 1.*

- Helmrich, Robert / Zika, Gerd (Hrsg.) (2010): *Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hoeckel, Katrin / Field, Simon u.a. (2009): *Learning for Jobs. OECD Studie zur Berufsbildung Schweiz*.
- Hofmann-Lun, Iren / Michel, Andra u.a. (Hrsg.) (2007): *Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Krekel, Elisabeth M. / Lex, Tilly (Hrsg.) (2011): *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Krekel, Elisabeth M. / Ulrich, Joachim Gerd (2009): *Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (2009): Berlin.
- Maier, Tobias / Schandock, Manuel u.a. (2010): *Flexibilität zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf*. In: Helmrich, Robert / Zika, Gerd (2010): *Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 153–180.
- Reißig, Birgit / Gaupp, Nora u.a. (Hrsg.) (2008): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Solga, Heike (2005a): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, Heike (2005b): *Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung*. In: Bude, Heinz / Willisich, Andreas (2005b): *Das Problem der Exklusion: Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg, S. 121–146.

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1992): *Klassifikation der Berufe. Personensystematik - Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsnennungen*. Ausgabe 1992. Wiesbaden.
 - Statistisches Bundesamt (2003): *Klassifikation der Wirtschaftszweige mit Erläuterungen*. Ausgabe 2003.
 - Tiemann, Michael / Schade, Hans-Joachim u.a. (2008): *Berufsfeld-Definitionen des BIBB. Auf Basis der Klassifikation der Berufe 1992*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
 - Troeltsch, Klaus / Alex, László u.a. (1999): *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung*. Bonn: Bundesministerin für Bildung und Forschung.
- 1| Die Daten zu den Schulabgängern werden regelmäßig im BIBB-Datenreport veröffentlicht. Vgl. hierzu: Bundesinstitut für Berufsbildung 2010 Tabelle A2-2 Internet.
 - 2| Siehe hierzu die Pressemeldung des BMBF unter: <http://www.bmbf.de/press/2931.php> [13.10.2010].
 - 3| <http://www.zeit.de/online/2009/25/jugendliche-ohne-berufsabschluss> [15.10.2010]
 - 4| http://www.focus.de/politik/deutschland/bildung-bildungsbericht-jeder-sechste-ohne-berufsabschluss_aid_519690.html [15.10.2010]
 - 5| <http://idw-online.de/pages/de/news385227> [15.10.2010]
 - 6| Die Ergebnisse des Mikrozensus 2008 standen – mit Ausnahme der Autorengruppe des nationalen Bildungsberichtes – den Nutzern erst ab Sommer 2010 zur Verfügung, sodass vertiefendere Analysen nur mit dem Mikrozensus 2007 möglich waren.
 - 7| Da sich die Erhebungsmethode im Mikrozensus ab 2005 erheblich geändert hat, werden hier nur die Daten für 2007 und 2008 berichtet. Zur Erhebungsmethode und zeitlichen Entwicklung seit 1996 siehe Braun / Helmrich u.a. 2009.
 - 8| Erwerbstätigkeit wird nach dem ILO-Konzept (International Labor Organization) erfasst, nach dem Personen als erwerbstätig gelten, wenn sie mindestens eine Stunde in der Woche gegen Bezahlung arbeiten bzw. selbstständig sind oder als unbezahltes mithelfendes Familienmitglied arbeiten. Erwerbspersonen dagegen sind Personen, die ihren Erwerbswunsch (Erwerbstätige) realisiert haben und Personen, denen dies noch nicht gelungen ist (Erwerbslose). Vgl. dazu: Bundesagentur für Arbeit 2009.
 - 9| Klassifiziert nach WZ03 (Statistisches Bundesamt 2003).
 - 10| Die Analysen folgen der Klassifikation KldB 92 in der Fassung für den Mikrozensus (vgl. Statistisches Bundesamt 1992) (Dreisteller des Statistischen Bundesamts), die u.a. zwölf Berufshauptfelder (Einsteller), 54 Berufsfelder (Zweisteller) und 369 Berufsordnungen (Dreisteller) unterscheidet (vgl. Tiemann / Schade u.a. 2008).

- 11| Zur Abschätzung des Bedarfes liegen zwei Schätzmodelle vor, BIBB-DEMOS und FIT. Das Angebot wird über das IAB-INFORGE Modell geschätzt. Vgl. hierzu Helmrich / Zika 2010.
- 12| Hierbei handelt es sich insbesondere um die Berufsfelder Reinigungs-, Entsorgungsberufe, Verkaufsberufe (Einzelhandel), Hilfsarbeiter/-innen o.n.T., Packer/-innen, Lager-, Transportarbeiter/-innen, Bauberufe, Holz-, Kunststoffbe- und -verarbeitung, Kaufmännische Büroberufe, Verkehrsberufe, Hotel-, Gaststättenberufe, Hauswirtschaft.
- 13| Mit der beruflichen Flexibilität wird erfasst, ob Erwerbstätige auch eine Tätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf ausüben oder in anderen Berufsfeldern tätig sind. Vgl. hierzu Maier / Schandock u.a. 2010.
- 14| Im Folgenden erfolgt die Darstellung auf der Ebene der 54 BIBB-Berufsfelder (Zweisteller). Die Berufsfelder stellen Cluster von Berufen mit gleichen Tätigkeitsmerkmalen dar. Sie sind eine tätigkeitsbezogene Zusammenfassung der insgesamt 369 Berufsordnungen (3 Steller) der KdB 92 (siehe hierzu auch Tabelle 4, Fußnote 9).

IM ZEICHEN DEMOGRAFISCHEN WANDELS

NEUE PERSPEKTIVEN FÜR DEN ÜBERGANG IN DIE BERUFSAUSBILDUNG

Martin Baethge

Die Vorstellung ist ebenso verlockend wie unrealistisch: Mit der demografischen Entwicklung lösen sich die im letzten Jahrzehnt gravierend angewachsenen Probleme des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung von selbst, da infolge rückläufiger Schulabsolventenzahlen die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen immer weiter zurückgehen und unter das Angebot fallen wird. Die Annahme wäre nur realistisch, wenn die Passungsprobleme zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage, die die Zahl der Schulabsolventen, die zunächst in Übergangsmaßnahmen landen, auf eine halbe Million pro Jahr hochgetrieben haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008, 2010), nur auf quantitative Angebotsengpässe zurückzuführen wären und nicht auch qualitative Ursachen hätten. Das aber ist – wie die historische Entwicklung zeigt – nicht der Fall: Selbst bei einem noch relativ günstigen Ausbildungsmarkt Mitte der 1990er Jahre betrug der Anteil der Jugendlichen an den Neuzugängen zur beruflichen Bildung, die zunächst im Übergangssystem einmündeten, über 30 Prozent (vgl. Autorengruppe 2008, S. 97 und S. 101).

Es ist zu erwarten, dass sich schon in den nächsten fünf Jahren der deutliche Überhang der Nachfrage (einschließlich Altnachfrage) gegenüber dem Ausbildungsplatzangebot verringern wird und sich danach ein zunehmender Überhang des Angebots aufbauen kann. Die Passungsprobleme beim Übergang von Schule in Ausbildung stehen damit unter einem anderen Vorzeichen, sind aber nicht eliminiert. Es geht dann weniger darum, wie in der letzten Dekade Angebots- als vielmehr mögliche Nachfrageengpässe zu beheben, um den Fachkräftebedarf der Wirtschaft sicherzustellen. Hierfür spielt die Lösung der qualitativen Übergangsprobleme, die in regionalen, sozialen und qualifikatorischen Disparitäten zwischen Angebotsbedarfs- und Nachfragemerkmalen bestehen, eine zentrale Rolle, wenn man ein durchaus mögliches Szenario von ausbildungslosen Jugendlichen und an Fachkräftemangel leidenden Unternehmen vermeiden will. Wie die Koordinaten eines neuen ausbalancierten Übergangsmanagements aussehen und welche Perspektiven es fördern können, soll im Folgenden in einer Zusammenschau von Übergangsproblemen und demografischen Arbeitsmarktaspekten erörtert werden.

1. PASSUNGSPROBLEME DES ÜBERGANGS VON SCHULE IN AUSBILDUNG

Größenordnung und Merkmale der Passungsprobleme zwischen Schule und Berufsausbildung lassen sich anhand der Expansion des Übergangssystems im letzten Jahrzehnt schlaglichtartig beleuchten. Mit dem Begriff des Übergangssystems hatte erstmals 2006 der nationale Bildungsbericht Politik und Öffentlichkeit auf die Größe jener Übergangsschwierigkeiten zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsausbildung (unterhalb der Hochschulbildung) aufmerksam gemacht, deren Vorhandensein zwar diffus bekannt war, deren Ausmaß aber wegen der Heterogenität der Übergangsmaßnahmen unartikuliert geblieben war. In der Kategorie des Übergangssystems fasst der Bildungsbericht solche Bildungs- und Ausbildungsangebote zusammen, die für Jugendliche nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule zur Verbesserung individueller Kompetenzen und der Berufsvorbereitung eingerichtet worden sind, die aber weder zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss führen noch eine konkrete Ausbildungsperspektive eröffnen. Hierzu zählen vor allem die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA), das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), ein- und zweijährige Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, und die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ).

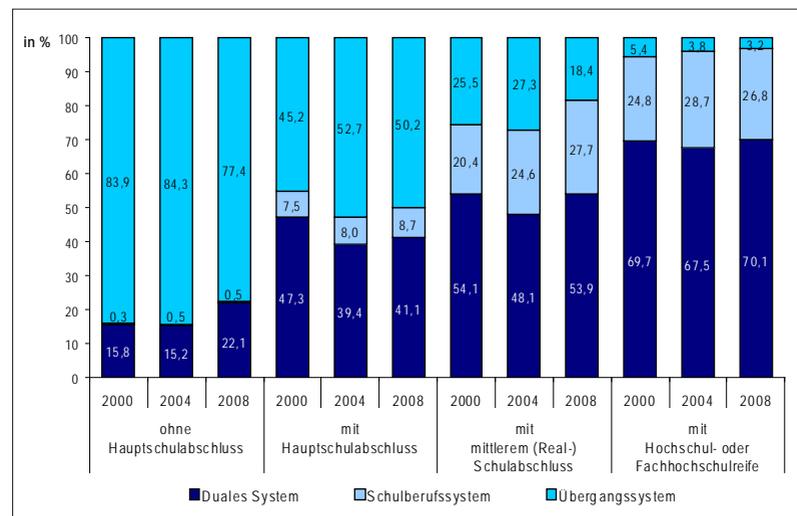
Der Bildungsbericht fasst die Neuzugänge zum Übergangssystem mit denen, die entweder eine vollqualifizierende Ausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem beginnen, zur Gesamtheit der Neueintritte in eine berufliche Bildungsmaßnahme zusammen und zeigt, dass der Anteil dieser Jugendlichen an allen Neuzugängen ab 2000 auf annähernd 40 Prozent ansteigt, dann bis 2008 – bereits demografisch bedingt – auf ca. 35 Prozent zurückgeht, also auf einem hohen Niveau von etwa 400.000 Jugendlichen verharrt (vgl. Autorengruppe 2010, S. 96).

Es sind weniger extreme Einbrüche im betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatzangebot, die zur Expansion des Übergangssystems geführt haben. Die Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquoten steigen über den Betrachtungszeitraum (2000–2008) sogar geringfügig an. Eine Marktverursachung der ansteigenden Übergangsprobleme liegt dennoch insoweit vor, als weder betriebliches noch schulisches Ausbildungsplatzangebot der demografisch bedingt steigenden Nachfrage ab 2003 folgen. Bei den Betrieben mögen für fehlende Zusatzangebote die seit 2000 fallenden Beschäftigtenzahlen, bei der öffentlichen Hand für die Stagnation im Ausbau schulischer Berufsausbildung fiskalische Engpässe verantwortlich sein. Die Daten der Berufsausbildungs- und Arbeitsmarktstatistik allerdings lassen keinen genauen Schluss darauf zu, welchen Anteil am Übergangssystem man Marktschwächen und welchen man anderen Faktoren zurechnen kann; allenfalls bei den beträchtlichen regionalen Disparitäten kann man in den Regionen marktbedingte Unterschiede ausmachen. Weil weder Angebots- und Nachfragestrukturen unveränderbar fixe und voneinander unabhängige Größen sind, ist es möglicherweise fruchtbarer, nicht nach einseitigen Kausalitäten zu suchen, sondern von dynamischen und zugleich politisch beeinflussbaren Interdependenzen der beiden Seiten der Ausbildungsentwicklung auszugehen und zunächst danach zu fragen, ob sich über einen Blick auf die sozialstrukturelle Verteilung von Übergangsschwierigkeiten und die Wirkungsweise der Übergangsmaßnahmen die Passungsprobleme weiter bestimmen lassen.

Die Verteilung der Neuzugänge auf sozialstrukturelle Merkmale weist beträchtliche Disparitäten nach schulischer Vorbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund und Region aus.

Nach Schulbildung geordnet zeigt sich seit Beginn des Jahrzehnts ein im Zeitverlauf nur geringfügig variierendes Muster der Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren der Berufsausbildung (vgl. Abb. 1). Hauptschüler ohne Abschluss haben auch 2008 nur eine schmale Chance, in eine qualifizierte Berufsausbildung einzumünden; annähernd vier Fünftel geraten nach Ende ihrer Schulzeit zunächst in Maßnahmen des Übergangssystems. Selbst bei Hauptschülern mit Abschluss beginnt für die Hälfte ihr Einstieg in die Berufsausbildung im Übergangssystem, nur 40 Prozent erreichen einen Ausbildungsplatz im dualen System. Dass sogar jeder/jede Fünfte mit einem mittleren Abschluss die Ausbildungskarriere im Übergangssystem startet, mag überraschen und lässt sich als Ausdruck von Passungsproblemen interpretieren, die möglicherweise mit spezifischen Berufsfeldern verbunden sind, deren Ausbildung das Erreichen des 18. Lebensjahres voraussetzen oder bei denen der vorhergehende Besuch einer Berufsfachschule die Ausbildungschancen im dualen System deutlich verbessert.

Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung* 2000, 2004 und 2008



*) Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Auch die Verteilung der Ausbildungsanfänger nach schulischer Vorbildung lässt offen, worauf sie zurückzuführen ist: Marktbenachteiligung durch mangelnde Angebote oder auf nachfrageseitige Kompetenzdefizite. Allerdings lassen sich die begrenzten Zunahmen der Einmündung von Hauptschulabsolventen ohne und mit Abschluss vor allem in die duale Ausbildung 2008 gegenüber 2004 so interpretieren, dass die Unternehmen bei der demografisch bedingten Rückläufigkeit der Nachfrage auch mehr auf die Absolventen der unteren Bildungsstufen zurückgreifen.

Im Gegensatz zu einer jahrzehntelangen Debatte über die Benachteiligung von Mädchen/jungen Frauen in der Berufsausbildung, die vor allem auf ihre Unterrepräsentanz im dualen Ausbildungssystem abstellte, steht die geschlechtsspezifische Verteilung der Betroffenheit von Übergangssystemen: drei Fünftel der Neuzugänge zum Übergangssystem sind junge Männer, nur zwei Fünftel junge Frauen (vgl. Autorengruppe 2008, S. 160). Gleichzeitig verteilen sich die Neuzugänge zu den beiden vollqualifizierten Ausbildungssektoren (duales und Schulberufssystem) in etwa zu gleichen Anteilen auf beide Geschlechter – nach wie vor mit Dominanz der männlichen Jugendlichen im dualen und der weiblichen im Schulberufssystem. Ein Blick auf Bildungsstand und Berufsstruktur der Neuzugänge deckt die Ursachen für die Verschiebungen in den geschlechtsspezifischen Verteilungen auf die Ausbildungssektoren auf: Zum einen weisen weibliche Jugendliche deutlich höhere Schulabschlüsse auf als männliche und zum anderen offeriert der wirtschaftliche Strukturwandel zur Dienstleistungsökonomie zunehmend Ausbildungsangebote, die unter Voraussetzung der traditionellen beruflichen Geschlechterrollen das eher weiblich konnotierte Berufssegment stärken. In der Tendenz deutet sich damit ein neues Feld geschlechtsspezifischer Übergangssysteme mit neuen Benachteiligungen für männliche Jugendliche an, da der Tertiarisierungsprozess weitergehen wird.

Die soziale Gruppe mit den größten Übergangssystemproblemen stellen die ausländischen Jugendlichen bzw. die Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹ dar. Während bei den deutschen Jugendlichen 2008 32 Prozent der Neuzugänge im Übergangssystem landen, sind es bei den ausländischen Jugendlichen 56 Prozent; nach schulischem Vorbildungsniveau lauten die Relationen bei den Hauptschulabsolventen ohne Abschluss 76 zu 88 Prozent, mit Abschluss 48 zu 67 Prozent, selbst bei einem mittleren Abschluss ist mit 32 Prozent der Anteil ausländischer Jugendlicher im Übergangssystem knapp doppelt so hoch wie der deutscher

Jugendlicher (vgl. Autorengruppe 2010, S. 99). Das Problem der Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt nicht allein in der höheren Einmündungsquote ins Übergangssystem. Die BIBB-Übergangsstudie zeigt, dass sie auch unverhältnismäßig länger im Übergangssystem verweilen müssen als deutsche Jugendliche und im Endeffekt nach zweieinhalb Jahren seltener in eine vollqualifizierende Ausbildung überwechseln (vgl. Beicht / Friedrich / Ulrich 2008). Dass die Ursachen für die eklatant größeren Übergangsschwierigkeiten nicht unbedingt im schulischen Leistungsniveau von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen, sondern auch leistungsunabhängige Selektionskriterien der Unternehmen eine Rolle spielen, legen Untersuchungen von Ulrich u.a. (2006) und – für die Schweiz – von Imhof (2008 und 2010) nahe.

Die hohen Anteile von Jugendlichen im Übergangssystem wären weniger prekär, wenn es sich bei den diversen Übergangsmaßnahmen um klar definierte Passagen in eine qualifizierte Ausbildung handelte, die zeitlich kalkulierbar begrenzt und in ihrer Ausbildungsanschlussperspektive eindeutig bestimmt wären. Beide Merkmale sind nicht gegeben und deswegen ist das, was als „Übergangssystem“ bezeichnet wird, eben kein System,² da der innere Zusammenhang seiner vielfältigen Maßnahmen ebenso fehlt wie deren systematische Koordinierung mit den vollqualifizierenden Berufsbildungssektoren. Aus diesen Mängeln ist auch die begrenzte Effektivität des Übergangssystems zu erklären. Diese äußert sich darin – wenn man sie an der Vermittlung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung misst –, dass die Übergänge relativ langsam vonstatten gehen und selbst nach anderthalb Jahren ungefähr die Hälfte der Teilnehmer noch nicht in eine vollqualifizierende Ausbildung übergegangen ist (vgl. Autorengruppe 2008, S. 165 ff.). Dieser Wert gilt für die großen Maßnahmetypen des Übergangssystems wie Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr sowie Berufsfachschulen, während die Vermittlungserfolge der von der BA finanzierten Berufsvorbereitungsmaßnahmen nach Evaluationsstudien noch niedriger zu veranschlagen sind (vgl. ebenda).

2. DEMOGRAFISCHE HERAUSFORDERUNG UND ZUKÜNFTIGER ARBEITSKRÄFTEBEDARF

Die Lösung der Übergangsprobleme kann einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der Herausforderungen leisten, die sich angesichts der demografischen Entwicklung bei der Sicherstellung des zukünftig erwartbaren Arbeitskräftebedarfs stellen.

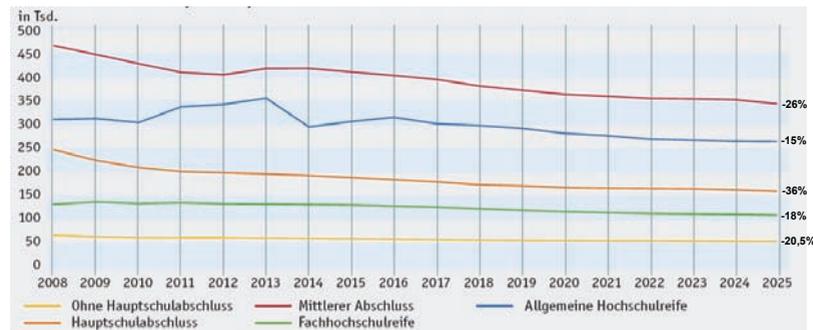
Im Gegensatz zu vielen aufgeregten Schreckensmeldungen über einen unaufhaltsam ansteigenden Fachkräftemangel, die seit Monaten ohne nachprüfbare oder nur auf demografische Effekte verkürzte Daten die politischen Debatten beherrschen, hat der Bildungsbericht 2010 eine integrierte Angebots-Nachfrage-Projektion bis 2025³ auf der Basis der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (Basisvariante) und einer Projektion der Bildungsbeteiligung nach Bildungs-/Ausbildungsstufen vorgelegt, die zu einer nachprüfbaren und etwas nüchterneren Situationseinschätzung als die erwähnten, zumeist interessengesteuerten Wortmeldungen der öffentlichen Diskussion gelangt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 151–192). Zwar kommt auch sie zu dem Ergebnis, dass sich in den nächsten 15 bis 20 Jahren zunehmende Engpässe für die Nachfrage nach Fachkräften ergeben können, diese aber überschaubar bleiben und durch eine gezielte Bildungs-, Arbeitsmarkt- und betriebliche Personalpolitik bewältigt werden können. Wichtig an der Projektion des Bildungsberichts ist, dass sie relativ klare Größenordnungen benennt und die Arbeitskräftebewegungen nach Qualifikationsstufen und Berufsfeldern differenziert, sodass sich die Schwerpunkte für politisches Handeln nach Niveau und beruflichen Inhalten des Arbeitskräftebedarfs genauer erkennen lassen.

Vor dem Hintergrund, dass von 2008 bis 2025 ceteris paribus die Zahl der Kinder und Jugendlichen im Alter von 0 bis 30 Jahren um etwa 4,2 Millionen Personen bzw. um 16,4 Prozent zurückgehen wird, werden sich die Zahlen der Schulabsolventen, sofern man das gegenwärtige Übergangsverhalten im Schulsystem in die Zukunft fortschreibt, nach Schulabschlüssen wie folgt entwickeln (Abb. 2):

Den größten Rückgang erfahren die Absolventen mit Hauptschulabschluss (-36 Prozent), gefolgt von den Jugendlichen mit mittlerem Abschluss (-26 Prozent), die gleichwohl die stärkste Absolventengruppe bleiben. Eine geringere Reduktion erfährt die Zahl der Absolventen mit

Hochschul- und mit Fachhochschulreife (-15 bzw. -18 Prozent). Bei den beruflichen Abschlüssen kommt es zu einer gegenläufigen Entwicklung zwischen den beiden Hauptgruppen: Die Zahl der Jugendlichen mit einem Fachkräfteabschluss auf der mittleren Ebene (Schulberufs- und duales System) würden um 26 Prozent abnehmen, während die Zahl der Hochschulabsolventen um 30 Prozent ansteigen würde (vgl. Autorengruppe 2010, S. 314).

Abb. 2: Absolventinnen und Absolventen mit allgemeinbildendem Abschluss 2008 bis 2025 nach Abschlussarten



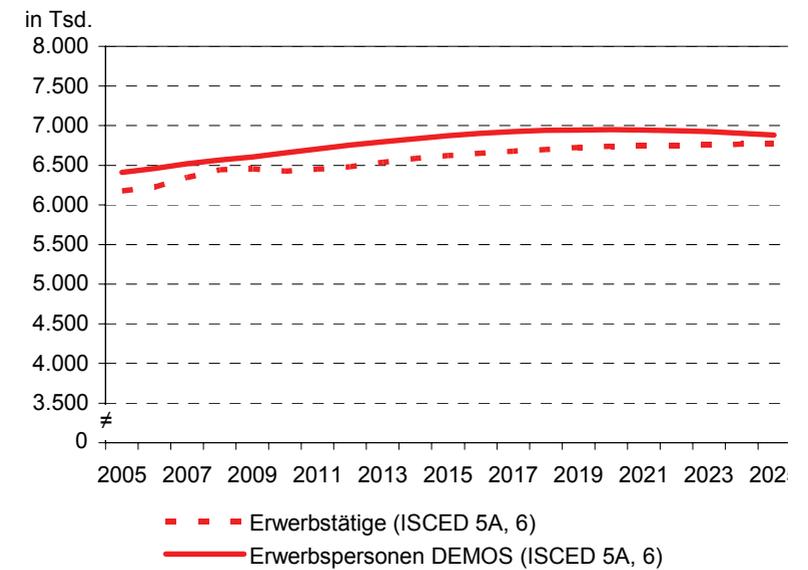
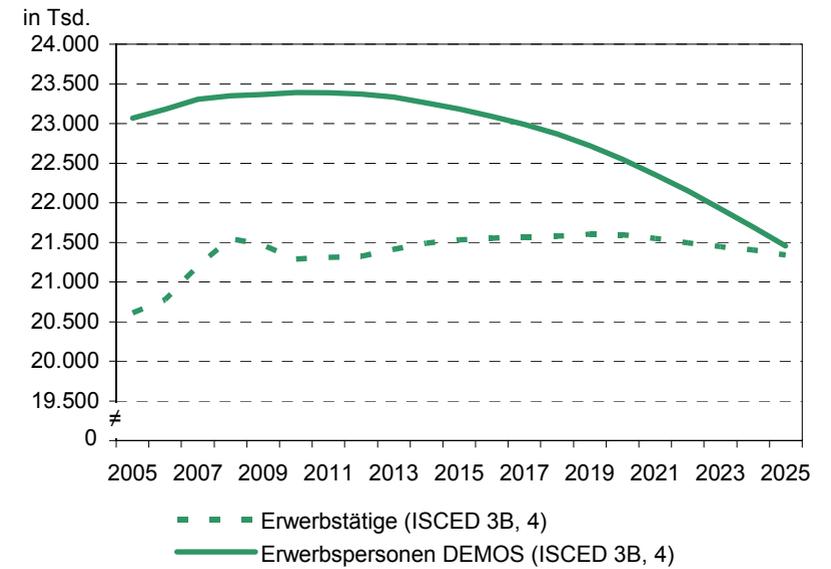
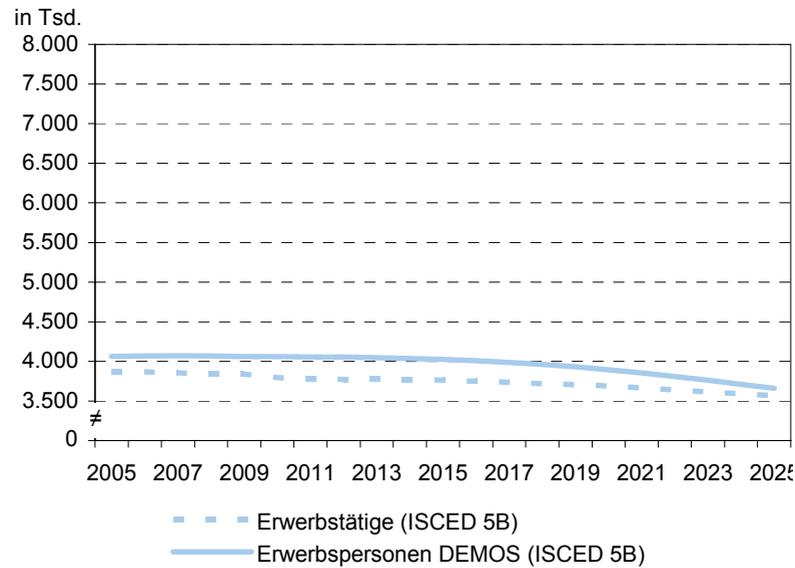
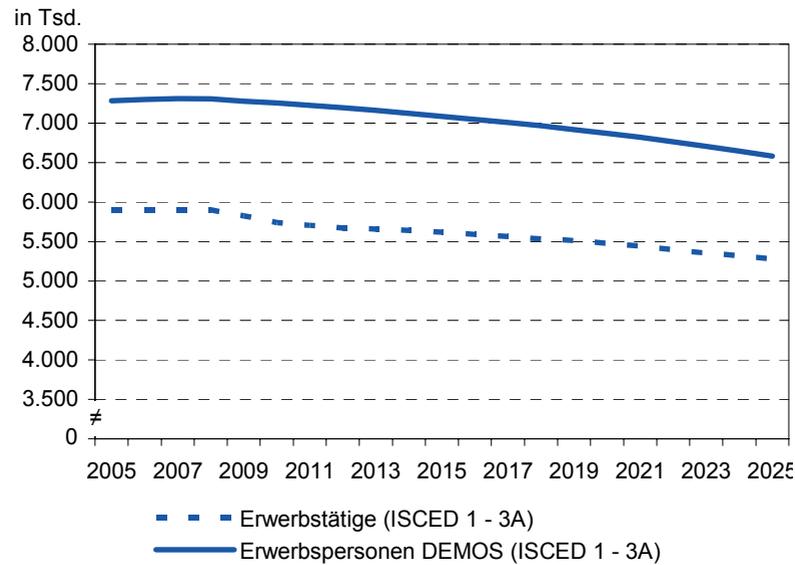
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsvorausberechnung 2010 – Basisvariante, vorläufige Ergebnisse

Auch wenn bei der aktuellen Dynamik in der schulstrukturellen Entwicklung (Stichworte: Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen, Trend zu Ganztagsangeboten u.a.) eine lineare Fortschreibung der Schulverlaufs-, Absolventen- und Abgängerquoten aus dem Schuljahr 2008/09 (vgl. Autorengruppen 2010, S. 315) mit Unschärfen behaftet sein dürfte, wird die Haupttendenz der Bildungsvorausrechnung für Berufsbildung und Arbeitsmarkt, dass das Nachwuchsreservoir gerade für den mittleren Ausbildungssektor deutlich abnimmt, davon wenig tangiert. Dies muss sowohl bei der staatlichen Schulpolitik als auch bei den Trägern der Berufsausbildung Anpassungsreaktionen hervorrufen, da die prognostizierte Abnahme der Berufsausbildungsabsolventenzahl die Wirtschaft ab Mitte dieses Jahrzehnts zunehmend vor Probleme beim Fachkräftenachwuchs stellen müsste. Wie diese Probleme aussehen könnten, darüber gibt die Arbeitskraftbedarfsprognose nach Qualifikationsniveau und Berufsfeldern Auskunft.

Der Arbeitskräftebedarf lässt sich als Bilanz zwischen dem Angebot an und der Nachfrage nach Arbeitskräften definieren, wobei das Angebot die Gesamtheit der Erwerbspersonen, einschließlich der Arbeitslosen, die Nachfrage die erwarteten Erwerbstätigen umfasst. Nach vier Qualifikationsstufen entlang der international eingeführten ISCED-Klassifikation⁴ gegliedert, zeigt die Projektion der Arbeitsmarktbilanz bis 2025 folgende Entwicklungen (Abb. 3):

- Das Beschäftigungssegment der Geringqualifizierten (ISCED 1 bis 3A) wird bis 2025 bei Angebot und Nachfrage (Erwerbspersonen und Erwerbstätigen) in etwa in gleichem Ausmaß zurückgehen, sodass entsprechend den heutigen Relationen ein Angebotsüberhang von ca. 1,3 Millionen Erwerbspersonen zu erwarten ist.
- Das Segment der mittelqualifizierten Fachkräfte im Industrie- und Dienstleistungsbereich (ISCED 3B, 4) wird auch 2025 in Deutschland mit über der Hälfte aller Erwerbstätigen der größte Beschäftigungssektor sein. Bei ihm wird sich der Überhang von aktuell ca. zwei Millionen sukzessive und verstärkt ab 2015 abschmelzen und im nächsten Jahrzehnt in einen steigenden Fachkräftemangel übergehen.
- Das Segment der Beschäftigten mit Fachschul-/Fachakademieabschlüssen (ISCED 5B – Techniker, Meister, Fachkräfte des Gesundheitswesens), die heute knapp 10 Prozent der Beschäftigten insgesamt ausmachen, wird in Angebot und Nachfrage an Gewicht verlieren, ohne dass es trotz der relativ eng parallel verlaufenden Kurven hier zu gravierenden Engpässen (Ausnahme Gesundheitswesen) kommen müsste.
- Der einzige in der Projektion deutlich ansteigende Beschäftigungsbereich sind die Hochqualifizierten (mit Hoch- und Fachhochschulabschluss – ISCED 5A, 6). Da die Angebots- und Nachfragekurven über den gesamten Betrachtungszeitraum eng parallel zueinander ansteigen, muss man hier mit einem (latent) dauerhaften Fachkräftemangel rechnen, der – nach bisheriger Kenntnis – allerdings insgesamt keine dramatischen Ausschläge anzunehmen scheint (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Arbeitsmarktbilanz (Arbeitskräftebedarf und -angebot) für die vier Hauptqualifikationsgruppen bis 2025



Quelle: Helmrigh, R. / Zika, G. (2010), BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufshauptfeldprojektionen. Kurzepertise im Auftrag des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), eigene Darstellung

Die in Abb. 3 abgebildeten Arbeitsmarktbalancen repräsentieren jeweils das Gesamttaggregat der Beschäftigten einer der vier Qualifikationsstufen. Dies ist im Auge zu behalten. Denn die Entwicklung des Gesamttaggregats kann durchaus unterschiedliche Arbeitskräftebewegungen nach Tätigkeitsfeldern und Regionen einschließen und unter Umständen gegensätzliche Strömungen in einzelnen Tätigkeitsfeldern zur Gesamtentwicklung saldieren. Deswegen sind regionale, branchen- oder tätigkeitsfeldspezifische Arbeitskräfteengpässe und -überhänge nicht auszuschließen, weil man bei der Heterogenität der Tätigkeitsfelder und auch der regionalen Wirtschaftsstrukturen nicht von einer unbegrenzten beruflichen Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte ausgehen kann. Deshalb erscheint es sinnvoll, die Projektion des Arbeitskräftebedarfs über die Qualifikationsstufen hinaus durch eine Betrachtung nach Tätigkeits- bzw. Berufsfeldern zu ergänzen. Mit ihr erst lassen sich auch Hinweise dafür gewinnen, welche Inhalte besonders nachgefragt werden dürften.

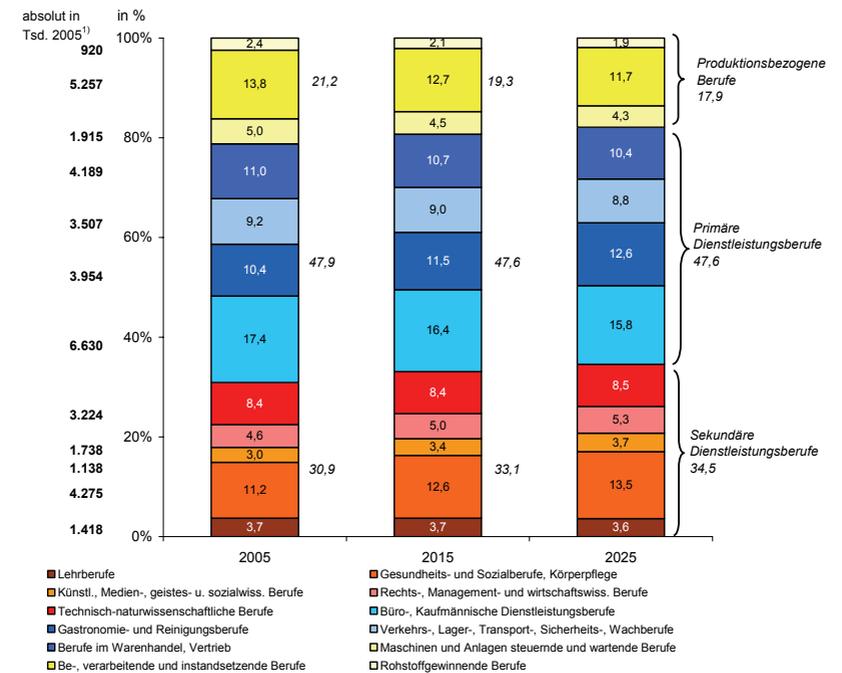
Der tätigkeitsspezifische Arbeitskräftebedarf, der im Folgenden nach Berufshauptfeldern dargestellt wird, entwickelt sich entlang den großen sektoralen Strukturverschiebungen in der Volkswirtschaft und verlängert den seit Jahrzehnten in den modernen Gesellschaften beobachtbaren Trend von den produktionsbezogenen zu den Dienstleistungsberufen, und innerhalb der Letzteren vor allem zur Expansion der sekundären Dienstleistungsberufe (vgl. Abb. 4).

Die produktionsbezogenen Berufe, in denen das Gros der gewerblich-technischen Facharbeitertätigkeiten verortet sind, gehen im Projektionszeitraum um 3,3 Prozentpunkte bzw. etwa eine Million Beschäftigte zurück und werden 2025 nicht einmal mehr ein Fünftel (18 Prozent) der Erwerbstätigen stellen. Die primären Dienstleistungen, die ihren beruflichen Schwerpunkt bei kaufmännischen Tätigkeiten im Warenaustausch und Bürowesen sowie bei Gastronomie und Reinigung haben, bleiben in ihrem Anteil an den Gesamterwerbstätigen in etwa bei 48 Prozent stabil, weisen aber beträchtliche Verschiebungen zwischen den Büroberufen (-1,6 Prozentpunkte) und den Gastronomie- und Reinigungsberufen (+2,2 Prozentpunkte) auf.

Die Gewinner des ökonomischen Strukturwandels sind die sekundären Dienstleistungsberufe (+ 3,6 Prozentpunkte Anteilserhöhung) des Gesundheits- und Sozialwesens, der technisch-naturwissenschaftlichen sowie der Management-, Medien- und Lehrberufe (Abb. 4). Gemeinsam

ist ihnen, dass die Mehrheit der in ihnen zusammengefassten Berufe überwiegend Hochschulqualifikationen voraussetzen. Hieraus erklärt sich auch der steigende Bedarf an Hochqualifizierten (ISCED 5A/6 – s. Abb. 3). Im Gegensatz zur aktuellen öffentlichen Fachkräftedebatte wächst dieser Bedarf aber nicht vordringlich bei den technisch-naturwissenschaftlichen Berufen, sondern im Bereich der Gesundheitsdienste und Sozialberufe (+ 3,3 Prozentpunkte Anteilssteigerung) sowie bei den Management- und Medienberufen (jeweils 0,7 Prozentpunkte).

Abb. 4: Arbeitskräftebedarf 2005 bis 2025 nach Berufshauptfeldern



Quelle: Bildung in Deutschland 2010, S. 163

Die skizzierten quantitativen Indikatoren erschließen die bildungs- und ausbildungsrelevanten Wandlungstendenzen noch nicht hinreichend. Zu ergänzen sind jene Veränderungen in den Kompetenzprofilen, die sich innerhalb der Berufe einer jeweiligen Qualifikationsstufe vollziehen. Man kann – grob vereinfacht – die Veränderung von Kompetenzprofilen im Rahmen des Wandels zu einer zunehmend wissensbasierten nach-

industriellen Berufsstruktur damit charakterisieren, dass auf allen Qualifikationsstufen die Anforderungen an Wissens- und Kommunikationskompetenzen steigen. Gemeint sind damit Fähigkeiten zu analytischem, systemischem und strategischem Denken im Umgang mit Daten, Informationen und Wissen auf der einen und Kompetenzen zur Gestaltung von Kooperation und Kommunikation mit Kunden/Klienten und in Teams auf der anderen Seite (vgl. Hall u.a. 2007).

Es ist wahrscheinlich, dass das steigende Gewicht solcher berufsübergreifender Kompetenzen bei den mittleren Fachkräftetätigkeiten die Unternehmen veranlasst hat, bei vielen dualen Ausbildungsberufen Bewerber mit mittleren oder höheren Schulabschlüssen zu rekrutieren, sodass man heute von einer relativ stabilen Segmentierung der mittleren Fachkräfteausbildung nach schulischem Vorbildungsniveau sprechen kann (vgl. Baethge 2010, S. 287). Segmentationsstrukturen sind für eine Flexibilisierung des Ausbildungszugangs, die für die Bewältigung des demografischen Wandels wichtig wäre, eine schwere Hypothek.

3. PERSPEKTIVEN EINES NEUEN ÜBERGANGS-MANAGEMENTS IN DER BERUFSBILDUNG

Aus der bisherigen Analyse des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarfs lassen sich zwei zentrale Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Übergangs von allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung, dem für die Bewältigung von erwartbaren Angebotsengpässen in der Erschließung endogener Potenziale ein hoher Stellenwert zukommt, ziehen:

- Die erwartbaren Engpässe werden sich bei den qualifizierten und vor allem hochqualifizierten (Dienstleistungs-)Berufen ergeben, so dass es um eine Erhöhung des Ausbildungspotenzials für diese Berufsgruppen geht. Nach Maßgabe der Projektion (vgl. Abb. 3) kann dieses dadurch geschehen, dass man das relativ große Reservoir der Geringqualifizierten – bei den Unter-Dreißigjährigen 17 Prozent ohne Ausbildungsabschluss – durch Aus- und Weiterbildung für anspruchsvollere Berufe qualifiziert.

- Der Wandel in der Berufsstruktur von den produktionsbezogenen zu den Hauptberufsgruppen der Dienstleistungssektoren verweist auf Verschiebungen von den bis heute stärker männertypischen zu den traditionell eher frauentypischen Berufen. Die Befriedigung des damit einhergehenden Arbeitskräftebedarfs erscheint nur möglich, wenn zum einen das weibliche Erwerbspotenzial stärker in Erwerbstätigkeit integriert wird und es zum anderen zu einer breiten beruflichen Umorientierung bei den männlichen Jugendlichen in Richtung auf Dienstleistungsberufe, insbesondere auf Sozial- und Gesundheitsdienstberufe, kommt.

Beide Perspektiven – breite Qualifizierung von Geringqualifizierten und berufliche Umorientierung – sind im Rahmen des eingangs beschriebenen Übergangssystems schwer nachhaltig umzusetzen. Man kann bei der Erhöhung des Qualifikationspotenzials zwischen allgemeinen Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen einerseits und spezifischen Aktivitäten für berufs- und qualifikationsspezifischen Zusatzbedarf unterscheiden. Da es eine staatliche Lenkung von Ausbildungsentscheidungen hierzulande nicht geben kann, sind Aktivitäten für einen spezifischen Arbeitskräftebedarf Anreizsystemen von privaten und institutionellen Akteuren zuzuweisen, z.B. durch finanzielle Leistungen für die individuelle Wahl bestimmter Ausbildungsgänge oder für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Der Schwerpunkt der Politik muss auf die allgemeine Erhöhung von Ausbildungsbeteiligung und Bildungsmobilität gerichtet sein.

Bei den allgemeinen Maßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung haben Bundesregierung und Länder auf dem Dresdner Bildungsgipfel die Halbierung des Anteils von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Ausbildungsabschluss von 17 Prozent auf 8,5 Prozent vereinbart. Damit könnte die Verringerung der Jugendlichen mit Berufsabschluss in der Bildungsvorausberechnung bis 2025 (s.o.) deutlich reduziert werden. Die Realisierung dieses Ziels setzt aber mehr voraus als das Nachqualifizierungsprogramm des BMBF für die „Altnachfrage“ aus den letzten Jahren. Auf der institutionellen Ebene erscheint vor allem eine Verbesserung der Effektivität des Übergangssystems durch eine bessere Koordinierung mit den vollqualifizierenden dualen und schulischen Ausbildungsgängen vonnöten. Von einer solchen Koordinierung sind sowohl ein stärkerer und schnellerer Zustrom zur Ausbildung

als auch durch Vermeidung unproduktiver Übergangszeiten eine Erhöhung des Arbeitskräfteangebots auf der mittleren Ebene zu erwarten. Die verbesserte Koordinierung zu erreichen, setzt allerdings voraus, dass im Übergangssystem erbrachte Leistungen in der Berufsausbildung Anerkennung finden. Dies wiederum ist zum einen von der Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe zur Anerkennung der Leistungen, zum anderen davon abhängig, dass die Systematik der Übergangsmaßnahmen und der Berufsbildung (am besten) durch Modularisierung aufeinander abgestimmt werden.

Eine Verbesserung der individuellen Bildungsmobilität, die Voraussetzung für die Gestaltung von Ausbildungs- und Berufsbiografien und für mehr horizontale und vertikale Durchlässigkeit innerhalb der Ausbildungsbe-reiche ist, erscheint auf eine Anhebung des durchschnittlichen kognitiven Leistungsniveaus und einer stärkeren Berufsorientierung angewiesen zu sein. Beide betreffen heute vor allen den Sekundarbereich I und hier besonders die Haupt- und Förderschulen – insbesondere Jungen (mit und ohne Migrationshintergrund). Dass hier durch Förderung und größere Praxisnähe in der Didaktik der Hauptschulabschlussklassen Erfolge möglich sind, zeigen die Untersuchungen des SOFI (vgl. Solga u.a. 2010).

Bis in die aktuelle Situation hinein reicht eine etwas unfruchtbare Debatte darüber, wer für die Bewältigung der Übergangsprobleme in erster Linie verantwortlich sei. Die eine Seite reklamiert Defizite der Schule bei der Lieferung „ausbildungsreifer“ Schulabsolventen, die andere Seite beklagt eine zu geringe Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Beides ist bis zu einem gewissen Grade richtig, führt aber nicht weiter. Die Kontroverse wurzelt im deutschen Bildungsschema, das sich in den letzten Jahrzehnten institutionell stabilisiert hat (vgl. Baethge 2007) und nach dem die allgemeinbildenden Schulen für das kognitive Leistungsniveau, die Berufsausbildungseinrichtungen für die Vermittlung praktischer Kenntnisse zuständig sind. Beides trifft die Realität von Lern- und Ausbildungsprozessen seit langem nicht mehr bzw. allenfalls als graduelle Aufgabenverteilung an die jeweiligen Institutionen. Vielleicht führt ein Ausweg aus der wechselseitigen institutionellen Versperrung, wenn man die Vermittlung von „Berufsreife“ als Aufgabe beider begreift und beispielsweise auch den Betrieben einen Beitrag zur Verbesserung kognitiver und sozialer Kompetenzen gerade für Jugendliche mit Förderbedarf zugesteht und zutraut, wie es aktuell eine Tarifvereinbarung zwischen Niedersachsen Metall und IG Metall Niedersachsen/Sachsen-Anhalt für eine einjährige Einstiegsqualifizierung vorsieht, die auch „den Abbau

schulischer Defizite“ anstrebt und in der vom Arbeitgeberverband Betriebe dabei finanziell unterstützt werden (vgl. Schönhardt / Kuck 2010).

Die Verbesserung der individuellen Bildungsmobilität kommt nicht allein der beruflichen Erstausbildung zugute. Sie schafft auch ein besseres Fundament für berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen, die in Zukunft auf allen Qualifikationsstufen immer mehr an Bedeutung gewinnen. Vor allem könnte sie auch auf mittlere Sicht zu einer Verstärkung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zum Hochschulstudium führen, die heute in Deutschland sehr unterentwickelt ist, für die Sicherung des steigenden Hochqualifizierten-Bedarfs (vgl. Abb. 3) aber eine wichtige Perspektive darstellt.

LITERATUR

- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld.*
- *Dies. (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.*
- *Baethge, Martin (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H. H. / Rabe-Kleberg, U. / Kramer, R.-T. / Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 275–298.*
- *Ders. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. In: Lemmermöhle, Doris / Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Bildung-Lernen. Göttingen, S. 93–116.*
- *Beicht, Ursula / Friedrich, Michael / Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld.*
- *Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrationsjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, H. H. u.a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 259–274.*

- *Ders. (2008): Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: Bommers, Michael / Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2008. Frankfurt a. M., S. 113–158.*
 - *Hall, Anja (2007): Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveaus in Dienstleistungsberufen. In: Walden, Günter (Hrsg.): Qualifizierungsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Bonn, S. 153–208.*
 - *Helmrich, Robert / Zika, Gerd (Hrsg.) (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bielefeld.*
 - *Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld.*
 - *Ulrich, Joachim Gerd / Eberhard, Verena / Granato, Mona / Krewerth, Andreas (2006): Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In: Eberhard, Verena u.a. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland.*
 - *Schönhardt, Conny / Kuck, Norbert (2010): Tarifvertrag zur Einstiegsqualifizierung in ein Ausbildungsverhältnis (TV EQA) für die niedersächsische Metallindustrie. Hannover (IGM).*
 - *Solga, Heike / Kohlrausch, Bettina / Kretschmann, Claudia / Fromm, Sabine (2010): Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. IAB Forschungsbericht 5/2010. Nürnberg: IAB, <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0510.pdf>*
- 1| *Wegen unterschiedlicher statistischer Datenquellen werden beide Bezeichnungen im Folgenden synonym verwendet.*
 - 2| *Die Rede vom Übergangssystem hat eher metaphorischen als kategorialen Charakter.*
 - 3| *Die integrierte Angebots-Nachfrage-Projektion basiert auf den mehrjährigen Forschungsarbeiten in Kooperation einer BIBB-/IAB-Forscherguppe mit Wissenschaftlern. Vgl. Helmrich / Zika 2010.*
 - 4| *Die International Standard Classification of Education (ISCED) 1997 umfasst sieben Qualifikationsstufen vom „Elementarbereich“ (ISCED 0) bis zu „weiterführenden Forschungsprogrammen“ (ISCED 6); (vgl. dazu Autorengruppe 2008, S. 216).*

DIREKTE UND INDIREKTE KOSTEN MANGELNDER AUSBILDUNGSREIFE IN DEUTSCHLAND

Dirk Werner

MANGELNDE AUSBILDUNGSREIFE UND IHRE FOLGEN

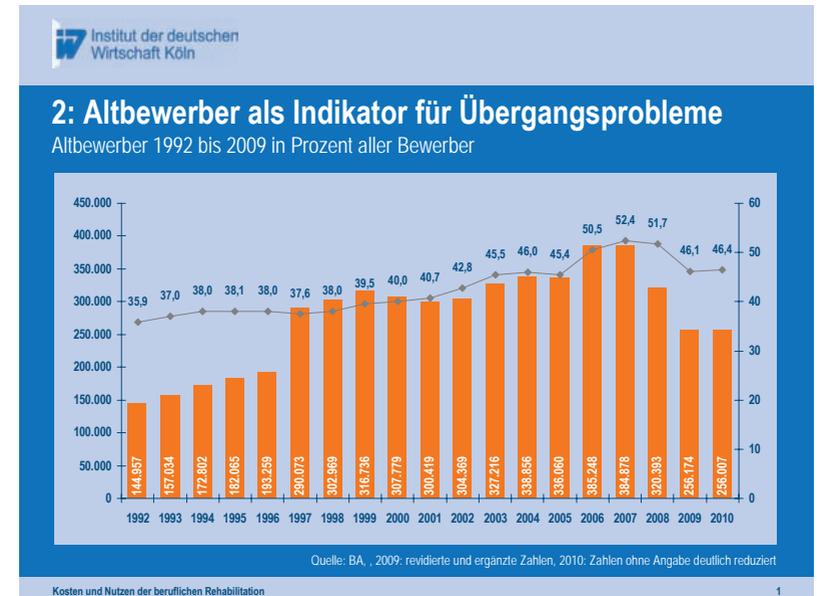
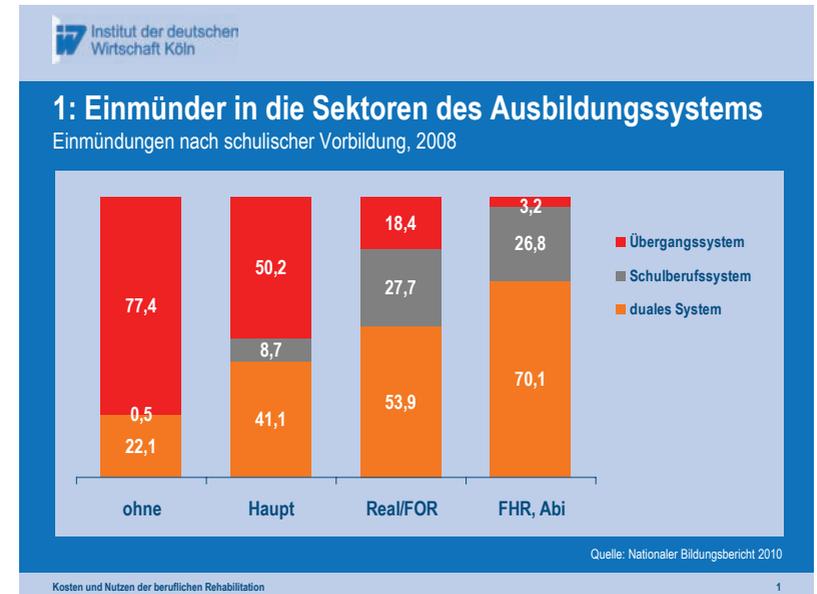
Der Strukturwandel hat sowohl auf den Arbeitsmarkt als auch den Ausbildungsmarkt spürbare Auswirkungen. Der zunehmende globale Wettbewerb lässt die Anforderungen an Schulabgänger und Bewerber steigen, während die Unternehmen bedingt durch technologischen Wandel und konjunkturelle Schwankungen flexiblere Beschäftigungs- und Personalstrukturen benötigen.

Dem steht gegenüber, dass viele Schulabgänger eine mangelnde Ausbildungsreife aufweisen. Diese drückt sich beispielsweise in fehlenden Basiskompetenzen oder Schlüsselqualifikationen aus. So verlassen jährlich bis zu 200.000 Schüler die Schule, ohne ausreichend für die erfolgreiche Aufnahme einer Berufsausbildung qualifiziert zu sein. Laut den bislang vorliegenden PISA-Studien verfügte sowohl im Jahr 2003 als auch im Jahr 2006 ein gutes Fünftel der 15-jährigen Schüler gegen Ende der Sekundarstufe I nicht über erforderliche Mindestkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Prenzel et al. 2008).

In der neuesten PISA-Studie für das Jahr 2009 hat sich dieser Wert erfreulicherweise auf gut 19 Prozent reduziert. Viele dieser Jugendlichen erreichen später nicht den Hauptschulabschluss. Entsprechende Mindeststandards, die zur erfolgreichen Aufnahme und Absolvierung einer Berufsausbildung befähigen, sind zum Beispiel im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife definiert, der im Rahmen des Ausbildungspakts erarbeitet wurde (vgl. BA 2008). Derzeit bleiben nur 6 Prozent der Abiturienten, aber fast 10 Prozent der Realschüler und über 30 Prozent der Hauptschulabgänger ohne Ausbildung (vgl. BIBB 2009a, S. 216).

Die etwa durch die PISA-Studien belegte mangelnde Ausbildungsreife vieler Schulabgänger in Deutschland lässt sich als eine der derzeitigen Hauptursachen der unzureichenden Integration Jugendlicher in Ausbildung ausmachen, da sie den potenziellen Nutzen der Ausbildung für die Betriebe schmälert und den Aufwand erhöht. Vor diesem Hintergrund erklärt es sich, dass Jugendliche, die eine allgemeinbildende Schule mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen und eine betriebliche oder schulische Ausbildung anstreben, oft nicht direkt den Zugang finden. Rund fünfzehn Monate nach Schulende sind erst 69 Prozent von ihnen in eine Berufsausbildung eingemündet (vgl. Krekel / Ulrich 2009, S. 17). Jeder zweite Anfänger im Ausbildungssystem mit Hauptschulabschluss mündet zunächst ins Übergangssystem ein (vgl. Abbildung 1, rechts oben). Insbesondere wer ohne Schulabschluss bleibt, hat Probleme am Ausbildungsmarkt (vgl. Gaupp et al. 2008). Viele von ihnen zählen später zu den Altbewerbern aus früheren Schulentlassjahren, deren Anteil an allen Bewerbern von vierzig Prozent im Jahr 2000 bis auf knapp 52 Prozent zum Jahr 2008 deutlich zugenommen hat (vgl. BIBB 2009, S. 36), inzwischen aufgrund der demografischen Entwicklung aber wieder deutlich unter fünfzig Prozent liegt (Abbildung 2, rechts unten). Dabei ging die Zahl der Altbewerber von 2007 bis 2010 um knapp 129.000 Jugendliche oder gut ein Drittel zurück.

Ergänzend zu dieser Übergangsproblematik an der ersten Arbeitsschwelle kommt hinzu, dass die Zahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverhältnisse zwar insgesamt seit dem Jahr 2002 ausgehend von 24,1 Prozent gesunken ist, aber dennoch mit einer Lösungsquote von 19,8 Prozent im Jahr 2006 nach wie vor zu hohe Werte aufweist (vgl. BIBB 2009, S. 152). Dabei liegen die Abbruchquoten in Ausbildungsberufen mit hohem Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss



überdurchschnittlich hoch. Auch brechen Auszubildende ohne Schulabschluss ihre Ausbildung etwa doppelt so häufig ab als Auszubildende mit Fach-/Hochschulreife. Im Ergebnis führen abgebrochene Ausbildungen sowie die Probleme beim Einstieg in Ausbildung deutlich zu häufig dazu, dass Jugendliche keine Berufsausbildung erwerben. Gegenwärtig sind rund 1,5 Millionen junge Menschen zwischen 20 bis 29 Jahren ohne Berufsausbildung zu verzeichnen (vgl. Krekel / Ulrich 2009). Ihr Anteil stagniert bereits seit etwa zehn Jahren bei rund fünfzehn Prozent eines Jahrgangs auf hohem Niveau.

Diese Befunde belegen, warum der Förderung von benachteiligten Jugendlichen nach wie vor eine große Bedeutung zukommt. Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag zum einen der Frage, welche Ressourcen zur Förderung von Jugendlichen an der Schnittstelle von Schule und Beruf eingesetzt werden, um ihnen den Einstieg in eine betriebliche Ausbildung zu erleichtern oder auf einem alternativen Weg zu einem Ausbildungsabschluss zu verhelfen. Zum anderen werden weitere direkte und indirekte Kosten mangelnder Ausbildungsreife identifiziert und soweit möglich auch quantifiziert. Dabei soll untersucht werden, inwieweit sich die gewählten Strategien zwischen West- und Ostdeutschland unterscheiden. Zudem soll dargestellt werden, welche Einspar- und Wertschöpfungspotenziale bestehen, wenn die Effizienz beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung verbessert werden könnte.

FÖRDERPROGRAMME ALS REAKTIONEN AUF MANGELNDE AUSBILDUNGSREIFE

Um die Folgen und Auswirkungen mangelnder Ausbildungsreife zu kompensieren, werden – neben stärker präventiven Ansätzen in der frühkindlichen Förderung und in den allgemeinbildenden Schulen, etwa durch Sprachförderung, Ganztagsangebote oder individueller Förderung – zahlreiche Förderprogramme und Unterstützungsmaßnahmen angeboten. Berufliche Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen im Anschluss an die allgemeine Schule sind ein fester Bestandteil an der Schnittstelle von Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik geworden und haben eine eigene Struktur etabliert, die im nationalen Bildungsbericht als Übergangssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008) und im Rahmen der Integrierten Ausbildungsbericht-erstattung als Integrationsbereich des Ausbildungssystems bezeichnet

wird (vgl. Neumann et al. 2010, S. 11 f.). Zwar stehen die entsprechenden Förderangebote auch ausbildungsreifen Jugendlichen offen und einige nicht ausbildungsreife Jugendliche schaffen ihren Weg in Ausbildung und Beschäftigung auch ohne Förderung, doch können die Integrationshilfen im Kern als Reaktion und Folge mangelnder Ausbildungsreife gewertet werden.

Einen Förderschwerpunkt bildet die Beschulung der Jugendlichen, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule keine Ausbildung begonnen und keine weiterführende schulische Ausbildung aufgenommen haben, aber noch der Berufsschulpflicht unterliegen. Sie liegen im Verantwortungsbereich der Bundesländer. Hier wurden im Schuljahr 2008/2009 insgesamt rund 245.000 Schüler in einem Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr und in Berufsfachschulklassen, die maximal zu einem Realschulabschluss führen und keinen Berufsabschluss vermitteln, unterrichtet (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Diese Zahlen erfassen jedoch bei Weitem nicht alle Jugendlichen in schulischen Integrationsangeboten. So werden allein in Nordrhein-Westfalen fast 30.000 Jugendliche in Klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis beschult, die nach der Systematik des Statistischen Bundesamtes unter den Auszubildenden im dualen System subsumiert werden, de facto aber dem Integrationsbereich zuzurechnen sind. Nordrhein-Westfalen ist nicht das einzige Bundesland, das solche Bildungsgänge anbietet, wohl aber das zahlenmäßig stärkste Beispiel. Neben den schulischen Angeboten der Bundesländer sind vor allem die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) von hoher Relevanz. Im September 2009 befanden sich knapp 45.000 Jugendliche in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme; hinzu kamen gut 6.000 geförderte Jugendliche in Einstiegsqualifizierungen (vgl. BA 2009). Weiterhin gibt es zahlreiche andere Fördermaßnahmen der Berufsorientierung, der ausbildungsbegleitenden Förderung sowie Hilfen an der zweiten Arbeitsmarktschwelle zum Beschäftigungseinstieg (vgl. Neumann et al. 2009, S. 26 f.; BIBB 2009, S. 205 f.).

Insgesamt ist in den vergangenen fünf Jahren die Zahl der Jugendlichen deutlich gesunken, die sich in Maßnahmen des Zielbereichs Integration befinden. Von 417.600 im Jahr 2005 ging die Zahl der Einmünder im Übergangssystem auf 346.800 im Jahr 2009 kontinuierlich zurück, wie erste Ergebnisse der bundesweiten Integrierten Ausbildungsbericht-erstattung zeigen (vgl. BIBB 2010), die ursprünglich vom Institut der

deutschen Wirtschaft Köln für Hessen entwickelt wurde. Die Chancen von Schulabgängern auf eine berufliche Qualifizierung haben sich parallel dazu verbessert.

STRUKTUREN UND KOSTEN VON INTEGRATIONSMASSNAHMEN

Die wenigen vorhandenen systematisch aufbereiteten Daten dokumentieren, dass ein homogenes und aussagekräftiges Berichtssystem bislang fehlt. Die neue Integrierte Ausbildungsberichterstattung wird hier zu einer deutlichen Verbesserung führen. Für eine fundierte Einschätzung der einzelnen Fördermaßnahmen wären jedoch darüber hinausgehend individuelle Verlaufsdaten hilfreich. Bis zu ihrer bundesweiten Umsetzung bleibt es demnach schwierig, einen Überblick über das Ausmaß der Fördermaßnahmen, deren Teilnehmerstruktur und die damit verbundenen Kosten zu gewinnen. Eine Ursache liegt darin, dass die Verantwortung für die berufliche Entwicklung von benachteiligten Jugendlichen über viele Institutionen in Deutschland verteilt ist. Die Bundesländer und Kommunen, die Bundesministerien und die BA tragen mit unterschiedlichen Förderangeboten zu einer diffusen Vielfalt in diesem Bereich bei.

Vor diesem Hintergrund hat das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung eine Studie erstellt, um die unterschiedlichen öffentlichen Förderprogramme am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung in den Kommunen und Bundesländern und auf der Ebene des Bundes zu dokumentieren, vergleichend zu analysieren sowie die langfristigen Effizienz- und Einsparpotenziale durch eine erfolgreiche Höherqualifizierung abzuschätzen (vgl. Werner et al. 2008; Neumann et al. 2010). Anhand der Ergebnisse ist es erstmals möglich, die direkten und indirekten gesamtwirtschaftlichen Kosten der Förderprogramme als eine primäre Folge mangelnder Ausbildungsreife, die jedoch auch ausbildungsreifen Jugendlichen zugute kommen, systematisch darzustellen.

- Die *direkten Kosten* werden nach den verschiedenen Trägern und nach Unterschieden in der Zielsetzung der Maßnahmen gegliedert. Sie umfassen die Ausgaben für Programme, Projekte und sonstige Hilfen, die sich speziell an die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen richten.

- Die *indirekten Kosten* werden in Form von individuellen sowie gesellschaftlichen Folgekosten einer nicht gelungenen Integration in Ausbildung und Beschäftigung betrachtet. Damit können die finanziellen Konsequenzen, wenn die Integration trotz oder mangels geeigneter Unterstützungsmaßnahmen fehlschlägt, abgeschätzt werden. Diese indirekten Kosten stellen zugleich Effizienz- und Einsparpotenziale dar, da sie bei einer erfolgreichen Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung nicht oder nur in geringerem Maße anfallen würden.

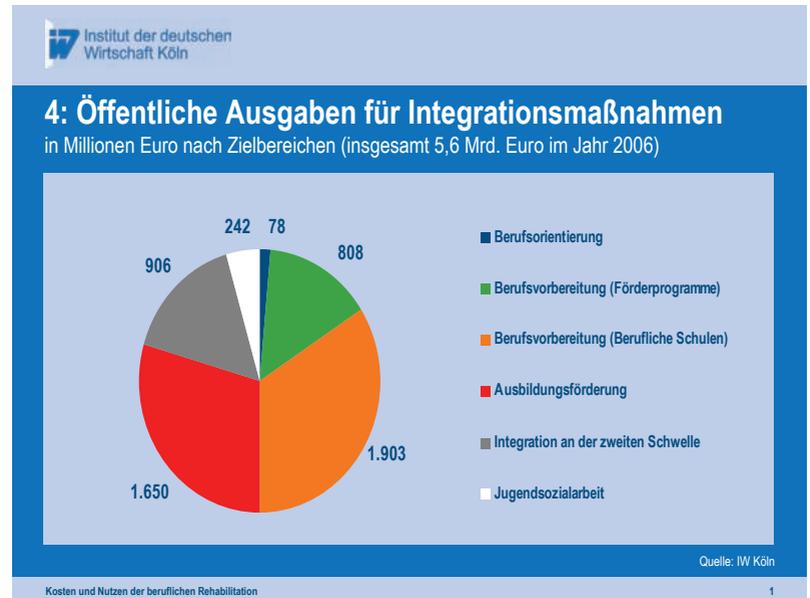
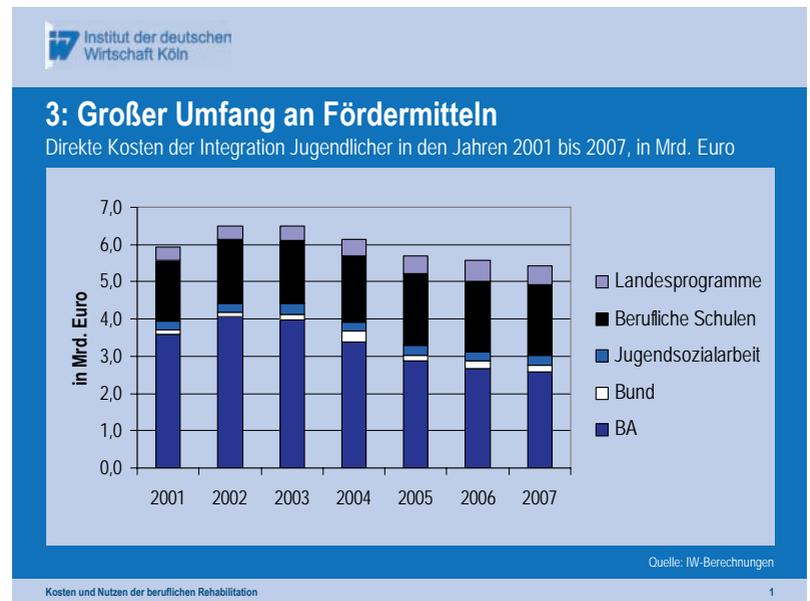
Das identifizierte Fördervolumen für Maßnahmen zur Integration von Jugendlichen in Ausbildung und Beruf weist im Berichtszeitraum (2001 bis 2007) im Jahr 2002 mit einer Höhe von 6,5 Milliarden Euro ein Maximum bei den direkten Kosten auf (Abbildung 3, Seite 133 oben). Im Jahr 2003 wurde das Förderniveau gehalten, anschließend kam es zu einem stetigen und deutlichen Rückgang der finanziellen Mittel. Für die Jahre 2006 und 2007 lässt sich dieser Rückgang im Wesentlichen durch die verbesserte Ausbildungsmarktsituation und die dadurch gesunkene Jugendarbeitslosigkeit erklären. Zwischen den Jahren 2003 und 2005 hingegen sind die direkten Kosten gesunken, obwohl die Jugendarbeitslosigkeit in diesem Zeitraum deutlich anstieg. Dies war in erster Linie auf das Auslaufen des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit „JUMP“ zurückzuführen. Insgesamt 5,6 Milliarden Euro betrugten die direkten Kosten der öffentlichen Hand im Jahr 2006. In der Querschnittsbetrachtung zeigt sich, dass die vier Förderbereiche ein deutlich unterschiedliches Kostenvolumen aufweisen (Abbildung 4, Seite 133 unten):

- *Berufsvorbereitung.* Der größte Teil der Ausgaben entfällt mit knapp der Hälfte der Fördermittel (48,6 Prozent) auf den Zielbereich der Berufsvorbereitung. Dazu gehören vorrangig Fördermaßnahmen der BA mit 14,5 Prozent aller Mittel sowie Integrationsangebote der Bundesländer an beruflichen Schulen für die Besoldung von Lehrern und die Finanzierung von Sach- und Investitionskosten, für die gut ein Drittel aller Mittel (34,1 Prozent) verausgabt wird.
- *Ausbildungsförderung.* Auf außerbetriebliche Ausbildung, die Förderung von Ausbildungsplätzen sowie auf ausbildungsbegleitende Hilfen entfällt knapp ein Drittel (29,5 Prozent) der eingesetzten öffentlichen Mittel. Ob diese Fördergelder zielführend verwendet werden, hängt nicht nur von der Art der einzelnen Maßnahme, sondern auch von der Ausbildungsreife der Betroffenen und dem damit verbundenen Verlauf der

Ausbildung ab. So eignen sich nicht ausbildungsreife Jugendliche nur bedingt für eine Berufsausbildung, wenn ihnen die notwendigen Basisqualifikationen fehlen. Für ausbildungsreife Jugendliche gilt es hingegen primär, den regionalen Ausbildungsmarkt durch flexible Rahmenbedingungen so weit zu öffnen, dass eine reguläre und möglichst ungeforderte Ausbildungsstelle angetreten werden kann. Gerade außerbetriebliche Ausbildung ist nur ein unvollkommenes Substitut einer betrieblichen Ausbildung.

- *Integration in Beschäftigung.* Die Maßnahmen zur Integration an der zweiten Arbeitsmarktschwelle wurden im Jahr 2006 mit rund sechzehn Prozent der Gesamtmittel ausgestattet und überwiegend von der BA finanziert.
- *Berufsorientierung.* Auffällig ist der geringe Förderumfang für den Integrationsbereich Berufsorientierung, der nur mit einem Anteil von 1,4 Prozent der Finanzmittel ausgestattet wird. Zwar berücksichtigt die vorliegende Studie nur jene Mittel, die über den Kernauftrag von Schule zur Berufsorientierung hinausgehen und speziell für die betrachtete Zielgruppe eingesetzt werden. Dennoch sind die Probleme der Jugendlichen oft schon in der Schulzeit deutlich erkennbar. Im Rahmen umfangreicherer Programme der Berufsorientierung könnten betroffene Schüler frühzeitig gefördert und damit gezielt auf die Berufswelt vorbereitet werden.

Insgesamt ergeben sich 555.902 Teilnehmer an Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Ausbildungsförderung im Jahr 2006. Werden die direkten Kosten der Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung in Höhe von knapp 5,6 Milliarden Euro auf diese Teilnehmerzahl bezogen, so resultiert ein durchschnittlicher Kostensatz in Höhe von rund 10.050 Euro pro Teilnehmer.



Weil vielen Jugendlichen trotz der vielfältigen Hilfsangebote und Maßnahmen die Integration in eine berufliche Ausbildung bis hin zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss nicht gelingt, entstehen indirekte gesellschaftliche Folgekosten, die sich ergeben aus:

- einem geringeren Erwerbseinkommen aufgrund einer fehlenden oder verzögerten beruflichen Ausbildung,
- einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko,
- der häufigeren Inanspruchnahme von Sozialleistungen wie etwa Arbeitslosengeld (ALG I) oder Arbeitslosengeld II (ALG II),
- einer gefühlten individuellen Unzufriedenheit bei einer gescheiterten oder unzureichenden Integration,
- einem schlechteren Gesundheitszustand,
- einer erhöhten Jugendkriminalität und
- Fehlanreizen und Allokationsverzerrungen als Resultat staatlicher Eingriffe.

Nur ein Teil dieser individuellen und gesellschaftlichen Kosten als eine Folge mangelnder Ausbildungsreife kann mit dem derzeit verfügbaren Datenmaterial quantitativ abgeschätzt werden. Näherungsweise lassen sich etwa das Wertschöpfungspotenzial einer besseren Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung und das mögliche Einsparpotenzial im Bereich von ALG I und ALG II berechnen:

- Das Einsparpotenzial bei ALG I und ALG II beschreibt Kosten der sozialen Sicherung, die sich bei einer erfolgreichen Höherqualifizierung von Geringqualifizierten aufgrund verbesserter Arbeitsmarktchancen vermeiden ließen. Für das ALG I ergeben sich pro Erwerbsperson indirekte Kosten in Höhe von rund 292 Euro, die dann nicht mehr anfallen würden. Ließe sich das Arbeitslosigkeitsrisiko auf das Maß der Arbeitslosenquote von Personen mit Berufsausbildung senken, könnten zudem 1.653 Euro pro Erwerbsperson im Rahmen des Bezugs von ALG II eingespart werden. Insgesamt liegt das Einsparpotenzial bei der Arbeitslosenversicherung und der sozialen Mindestsicherung durch eine berufliche Nachqualifizierung somit bei 1.945 Euro pro geringqualifizierter Erwerbsperson im Jahr 2006.
- Zudem lässt sich für das Jahr 2006 eine entgangene Wertschöpfung in Höhe von 10.015 Euro pro Erwerbsperson ohne abgeschlossene Berufsausbildung errechnen. Dieser Betrag stellt den durchschnittlichen

Einkommenszuwachs dar, der sich erstens aus einer Einkommenssteigerung der ehemals geringqualifizierten Erwerbstätigen und zweitens der Integration eines Teils der ehemals geringqualifizierten Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt zusammensetzt.

- Insgesamt lässt sich so ein Einspar- und Wertschöpfungspotenzial in Höhe von 11.961 Euro pro Erwerbsperson bestimmen, das im Falle einer erfolgreichen beruflichen Nachqualifizierung von Geringqualifizierten jährlich realisiert würde.

ERGEBNISSE UND EFFIZIENZ DER FÖRDERMASSNAHMEN

Bei der großen Anzahl geförderter Jugendlicher liegt es nahe, die Frage nach der Effektivität und dem Erfolg dieser Maßnahmen zu stellen. Kritische Stimmen bezeichnen die Integrationsangebote für Jugendliche pauschal als Warteschleifen (vgl. Fütterer et al. 2008, S. 18). Allerdings gehen viele dieser Kritiker implizit davon aus, dass das Angebot an Ausbildungsplätzen starr ist. Ist es kleiner als die Anzahl der ausbildungswilligen Jugendlichen, müssen in dieser Logik Jugendliche bei der Suche zwangsläufig erfolglos bleiben und dann in den Warteschleifen „geparkt“ werden. Dies wird gerne mit der Forderung nach einem Recht auf Ausbildung für alle verbunden (vgl. Fütterer et al. 2008). Dieser Gedanke ist jedoch irreführend: Die Entscheidung der Unternehmen, einen zusätzlichen Auszubildenden einzustellen, erfolgt nach einer Abwägung von Kosten und Nutzen (vgl. Hollmann et al. 2010). Der Qualität der vorhandenen Kompetenzen vor Beginn einer Ausbildung kommt bei der Einstellungsentscheidung ein ebenso großes Gewicht zu wie der Entlohnung des Auszubildenden (vgl. Neumann / Schmidt 2008).

Letztlich entmutigt die in den vergangenen Jahren geführte Warteschleifen-Diskussion nicht nur die Jugendlichen, sondern unterstellt zudem den Initiatoren unlautere Motive. Erklärtes Ziel der Maßnahmen ist es jedoch, Menschen auf ihrem Weg in eine Ausbildung und anschließend in eine Beschäftigung zu unterstützen. Zentrales Evaluationskriterium muss also der Anteil der durch sie erfolgten oder die mit ihrer Unterstützung gelungenen Übergänge in eine Ausbildung sein – allerdings gemessen an den jeweiligen Voraussetzungen, regionalen Rahmenbedingungen und Bemühungen aller Beteiligten. Dabei bleiben mehr Teilnehmer an den Maßnahmen des Übergangssystems auf Dauer ohne Berufsabschluss als unter denen, die direkt eine Ausbildungsstelle finden (vgl. Beicht / Ulrich

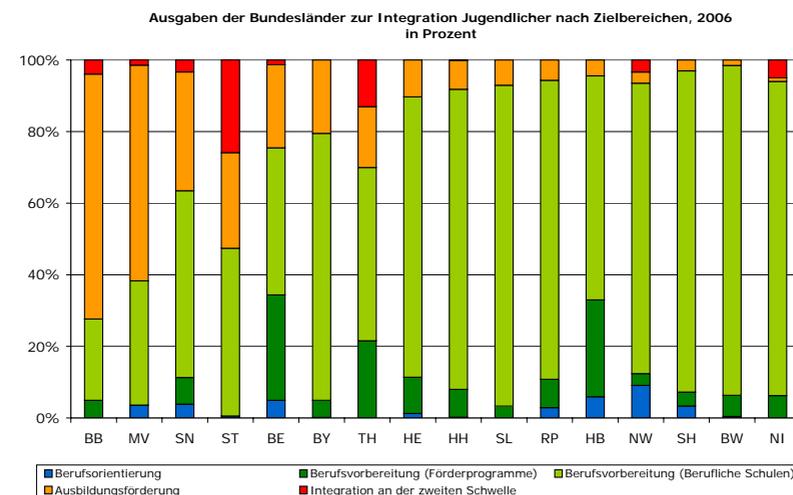
2008b). Dies lässt sich im starken Maße auf die Selektion nach unterschiedlicher Leistungsstärke der Jugendlichen bei der Besetzung der Ausbildungsplätze zurückführen.

Insgesamt lässt sich jedoch nachweisen, dass die Teilnahme am Übergangssystem die weitere Wartezeit bis zur Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung verkürzt (vgl. Beicht / Ulrich 2008a, S. 289 ff.) Selbst wenn Warteschleifen entstehen, wirken die Maßnahmen der Berufsvorbereitung in ihrer Summe positiv. Darüber, wie gut die Maßnahmen im Einzelnen wirken, ist allerdings nicht viel bekannt. Bislang sind solche Evaluationen nur ansatzweise erfolgt. Eine Ausnahme stellt die BIBB-Übergangsstudie dar (vgl. Beicht 2009). Betrachtet man bei der Berechnung der Übergangsquote, die das Einmündeverhalten der Jugendlichen in eine Ausbildung beschreibt, lediglich jene Personen, die während der Übergangsmaßnahme eine betriebliche Lehrstelle gesucht haben, so zeigt sich, dass innerhalb eines Jahres die Hälfte der ehemaligen Teilnehmer an einer Berufsvorbereitung (Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen) eine betriebliche Ausbildung begonnen haben. Bei den Bildungsgängen der Berufsfachschule sind es 57 Prozent und bei Abschluss des Berufsgrundbildungsjahrs 63 Prozent. Bei den Determinanten konnten der Migrationshintergrund und ein fehlender Hauptschulabschluss als nachteilig identifiziert werden. Eine zweite Referenzquelle stellt das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) dar. Die Risikofaktoren der Übergangsproblematik werden bestätigt, da auch hier eine Gefährdung der Jugendlichen ohne Schulabschluss und mit Migrationshintergrund festgestellt wird.

Eine umfassende Evaluation erfordert somit eine gute Eingangsdiagnostik sowie Nachbefragungen von Jugendlichen, welche die Angebote der Integration bereits wieder verlassen haben. Eine solche Evaluation ist grundsätzlich mit hohen Kosten verbunden und bietet sich daher nur für finanziell bedeutende Maßnahmen an. Für die finanziell kleineren Maßnahmen würde es sich stattdessen anbieten, Maßnahmenbündel zu definieren und diese gemeinsam zu evaluieren. So könnten zum Beispiel die Maßnahmenbündel einzelner Bundesländer miteinander verglichen werden.

ÜBERGÄNGE UND FÖRDERUNGEN IM OST-/WEST-VERGLEICH

Vergleicht man die Förderstruktur in den einzelnen Bundesländern miteinander, so fällt eine ausgeprägte Heterogenität in der Ausrichtung der Förderung auf. Hervorstechend ist, dass die westlichen Bundesländer vermehrt auf Maßnahmen der Berufsvorbereitung setzen, während sich die ostdeutschen Bundesländer verstärkt auf die Bereitstellung von (außerbetrieblichen) Ausbildungsplätzen konzentrieren. Der Freistaat Bayern liegt mit seiner Förderstruktur zwischen diesen Extremen, allerdings wird hier der Bereich Ausbildungsförderung stärker finanziell ausgestattet als im Durchschnitt der übrigen westdeutschen Bundesländer. Die stärkere Ausrichtung auf den Zielbereich Ausbildungsförderung im Osten ist primär auf die Strukturschwäche vieler dortiger Regionen zurückzuführen. Zentrale Ursache für die Probleme auf dem Ausbildungsmarkt war hier die in den vergangenen Jahren geringe Anzahl von angebotenen Ausbildungsplätzen gemessen an den noch großen Jahrgangsstärken. Abbildung 5 stellt die Förderkulisse im Integrationsbereich getrennt nach Bundesländern dar.



Die unterschiedlichen Förderkulissen in den einzelnen Bundesländern gehen zunächst einmal mit der Zahl der jeweils geförderten Jugendlichen in den Maßnahmen der Berufsvorbereitung einher. Eine geringe Zahl an Jugendlichen in der Berufsvorbereitung kann drei Hintergründe haben: Zum ersten können die Abgänger der allgemeinbildenden Schulen besser qualifiziert sein als im Bundesdurchschnitt oder die Nachfrage am Ausbildungsmarkt kann vergleichsweise höher ausfallen und daher erhalten Schulabgänger häufiger einen Ausbildungsplatz. Zum zweiten kann auf den Einsatz der Berufsvorbereitung verzichtet werden, wenn sich ein Bundesland stark in der außerbetrieblichen Ausbildung engagiert. Drittens können Fördermaßnahmen unterbleiben und damit die Quote der jugendlichen Arbeitslosen ansteigen lassen. Dies kann natürlich nur solche Jugendliche betreffen, die nicht mehr berufsschulpflichtig sind. Je nach Konstellation sind also andere Bewertungen der Förderkulisse angezeigt. Grundsätzlich sind jedoch niedrige Teilnehmerquoten positiv zu bewerten, wenn sie nicht mit hoher Jugendarbeitslosigkeit oder anderen Übergangsproblemen einhergehen.

Einen ersten Indikator zur Beurteilung der Situation im Integrationsbereich in den einzelnen Bundesländern stellen die Teilnehmerquoten dar (vgl. Neumann et al. 2010). Die Teilnehmerquote TBV (= Teilnehmer in Berufsvorbereitung) ist eine unechte Quote zwischen den ermittelten Teilnehmern in der Berufsvorbereitung und den Schulabgängern mit maximal einem Hauptschulabschluss. Für Deutschland ergibt sich für das Jahr 2006 eine Teilnehmerquote von 1,4. Dies bedeutet, dass in diesem Jahr für jeden Schulabgänger mit maximal Hauptschulabschluss 1,4 Teilnehmer in der Berufsvorbereitung zu beobachten waren. Sehr positiv schneidet hier Bayern mit einem Wert von 0,5 ab, während Niedersachsen und Hamburg mit Quoten von 2,3 und 2,4 die Schlusslichter in dieser Statistik bilden (vgl. Tabelle 1).

Für die ostdeutschen Bundesländer sind die TBV jedoch mit einiger Vorsicht zu interpretieren, da Programme der Berufsvorbereitung hier deutlich weniger verbreitet sind. Dort werden Schulabgänger, die keinen regulären Ausbildungsplatz finden, häufiger in außerbetrieblichen Ausbildungen qualifiziert. Zur Differenzierung lässt sich dafür ein zweiter Indikator berechnen. Die Teilnehmerquote TINT (= Teilnehmer in Integrationsmaßnahmen) bezieht als unechte Quote nicht nur Teilnehmer der Berufsvorbereitung ein, sondern auch Jugendliche in geförderten Ausbildungsverhältnissen. Im Vergleich der Regionen schneiden hier die westdeutschen Bundesländer deutlich besser ab (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Indikatoren zum Integrationsbereich nach Bundesländern

	Zahl der Schulabgänger mit maximal Hauptschulabschluss, im Durchschnitt der Jahre 2002 bis 2006	PISA-Punkte im Kompetenzfeld „Lesen“, im Jahr 2006*	Zahl der Schüler im dualen System, im Schuljahr 2006/07	Teilnehmerquote Berufsvorbereitung (TQ BV)	Teilnehmerquote Integration insgesamt (TQ INT)
Baden-Württemberg	48.517	500	202.293	1,3	1,4
Bayern	58.651	511	283.004	0,5	0,6
Berlin	12.503	488	57.793	1,0	2,0
Brandenburg	10.033	486	53.787	0,6	2,0
Bremen	2.286	474	17.752	1,0	1,2
Hamburg	5.490	476	35.540	2,4	2,8
Hessen	22.084	492	117.710	1,6	1,8
Mecklenburg-Vorpommern	7.353	480	42.968	0,7	2,6
Niedersachsen	29.274	484	151.691	2,3	2,4
Nordrhein-Westfalen	60.837	490	361.027	1,9	2,1
Rheinland-Pfalz	17.923	499	77.131	1,4	1,5
Saarland	4.781	497	20.716	1,7	1,8
Sachsen	11.982	512	90.260	1,2	3,0
Sachsen-Anhalt	8.063	487	49.865	1,2	2,8
Schleswig-Holstein	14.015	485	60.349	1,3	1,4
Thüringen	8.424	500	48.700	1,3	2,5
Westdeutschland	263.858	491	1.327.213	1,7	1,8
Ostdeutschland	58.358	492	343.373	1,0	2,5
Deutschland	322.216	491	1.670.586	1,4	1,6

* Für West- und Ostdeutschland ungewichtetes Mittel der Länder
 TBV = Unechte Teilnehmerquote für Berufsvorbereitung; TINT = Unechte Teilnehmerquote für Integrationsbereich
 Quellen: Statistisches Bundesamt, Pisa-Konsortium Deutschland; Neumann et al. (2010), eigene Berechnungen

Die niedrigen TBV in den neuen Bundesländern lassen sich relativ gut durch eine unterschiedliche Integrationspolitik erklären. Beim Übergang von der TBV zur TINT ist für Ostdeutschland ein Anstieg von 1,0 auf 2,5 zu erkennen, im Westen erfolgt hingegen nur ein marginaler Anstieg von 1,4 auf 1,6. Dies gilt auch für Bayern. Hier liegen beide Quoten allerdings auf einem sehr niedrigen Niveau. Die niedrige TBV in Bayern ist also primär auf die hohe Zahl von Abgängern mit maximal einem Hauptschulabschluss zurückzuführen, die auch ohne Berufsvorbereitung in das duale System integriert werden können.

Dass Bildung „Ländersache“ ist, kann man auch an den Maßnahmen der Integration Jugendlicher deutlich erkennen. Während Bayern aufgrund der Kombination einer vergleichsweise hohen Qualifikation der Jugendlichen mit einem aufnahmefähigen Ausbildungsmarkt nur wenige Jugendliche gezielt fördern muss, ist vor allem in Niedersachsen und Hamburg die Berufsvorbereitung stark ausgebaut. In den neuen Bundesländern setzt man hingegen vor allem auf geförderte Ausbildung. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil der Vergleich der Bildungsperformance in den Bundesländern nicht den Schluss nahelegt, Schulabgänger im Osten hätten einen deutlich besseren Bildungsstand. Die PISA-Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass etwa in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern noch überdurchschnittlicher Qualifizierungsbedarf bei den Schülern besteht. Trotzdem können die Schulabgänger mit größeren Chancen auf eine Berufsausbildung als ihre ähnlich gut qualifizierten Altersgenossen im Westen rechnen – auch wenn diese öffentlich gefördert ist. Da die Förderung der außerbetrieblichen Ausbildung im Osten durch BA- und Bundesmittel stark subventioniert wird, greift der Staat hier deutlich in die regionalen Chancen der Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz ein. Im Jahr 2005 hatten bundesweit vierzig Prozent der Einmündler in eine außerbetriebliche Ausbildung keinen Hauptschulabschluss, bei den Einmündlern in BvB waren es hingegen nur 31 Prozent (vgl. Antoni et al. 2007). Auch dies ist ein Indiz dafür, dass nicht unbedingt die leistungsstärkeren Jugendlichen eine geförderte Berufsausbildung durchlaufen. Vielmehr entscheidet hierüber auch das Glück in der richtigen, stärker geförderten Region beheimatet zu sein.

FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Der Förderung von benachteiligten Jugendlichen kommt in Deutschland eine große Bedeutung zu. Einem bedeutenden Anteil der Abgänger allgemein bildender Schulen gelingt der Sprung auf eine Ausbildungsstelle noch nicht ohne besondere Hilfestellung. Im Kern können diese Übergangsprobleme als eine Folge mangelnder Ausbildungsreife beschrieben werden.

Diese verursacht hohe Folgekosten, die von Bund, Ländern und Kommunen gemeinsam getragen werden, ohne dass dabei eine systematische Abstimmung und Förderlogik erkennbar wäre. Die Kosten fallen jedoch mit rund 10.000 Euro pro geförderten benachteiligten Jugendlichen jährlich vergleichsweise gering aus, wenn man berücksichtigt, dass eine gescheiterte berufliche Integration für die Gesellschaft jedes Jahr mit rund 12.000 Euro sogar höhere Kosten pro Person ohne Berufsausbildung verursacht, als die einmalige jährliche Förderung eines Jugendlichen im Rahmen einer Berufsvorbereitung oder Ausbildungsförderung.

Die Strategien bei der Integration sind vielfältig und unterscheiden sich zwischen den Bundesländern erheblich. Während in Westdeutschland bevorzugt die Berufsvorbereitung finanziell gefördert wird, fokussiert sich die Hilfe in Ostdeutschland auf die Förderung von Auszubildenden. Dies bedeutet, dass ein Jugendlicher im Osten nicht zuletzt aufgrund der Hilfe des Bundes durch das Ausbildungsplatzprogramm Ost erheblich bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz hat als im Westen. Während also in den westlichen Bundesländern insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche gefördert werden, sind es in Ostdeutschland primär marktbenachteiligte Jugendliche. Zudem sind auch bei den Determinanten für Ausbildungsabbrüche regionale Faktoren mitentscheidend (vgl. Bessey / Backes-Gellner 2008, S. 21). So brechen Jugendliche in strukturschwachen Regionen häufiger ihre Ausbildung ab. Jugendliche im Osten verdanken der Förderung somit zwar den schnelleren Zugang in eine Ausbildung, verlassen diese aber auch häufiger wieder ohne Erfolg.

Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen können beide Instrumente, Berufsvorbereitung sowie Ausbildungsförderung, zur Verbesserung der Situation Jugendlicher beitragen. Entscheidend sind allerdings eine gute Passung zwischen Jugendlichem und Maßnahme sowie die richtige Dosierung. Eine zu stark ausufernde Berufsvorbereitung kann zu unnö-

tigen Warteschleifen für Jugendliche führen. Eine vorschnelle Fokussierung auf die außerbetriebliche Ausbildung setzt sich leicht dem Vorwurf aus, betriebs- und praxisfern auszubilden. Oftmals wird dadurch der Übergang aus dem öffentlich finanzierten Bildungssystem in den Arbeitsmarkt verzögert und es entstehen Integrationsprobleme an der zweiten Arbeitsmarktschwelle beim Einstieg in Beschäftigung.

Für eine Verbesserung der Situation am Ausbildungsmarkt kommt einer Korrektur im allgemeinbildenden Schulsystem entscheidende und zentrale Bedeutung zu. Weitere Reformanstrengungen sollten hier vor allem in jungen Jahren ansetzen, um die Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, indem die notwendigen Basis- und Schlüsselkompetenzen für einen Einstieg in eine Ausbildung vermittelt werden. Daher sollte ein Fokus auf der Optimierung der frühkindlichen Förderung als konsequenter Präventivstrategie liegen. Dies wäre der erste Schritt, langfristig und nachhaltig die Humankapitalausstattung zu verbessern, die Erwerbstätigkeit zu steigern und zugleich das Risiko von Kinderarmut zu reduzieren (vgl. Anger / Plünnecke 2008). Das Matching am Ausbildungsmarkt ließe sich weiterhin verbessern, indem den Jugendlichen Lotsen oder Mentoren zur Seite gestellt werden (vgl. Krekel / Ulrich 2009, S. 27), die sie beim Übergangsprozess durchgängig begleiten. Allerdings stellen eine systematische Abstimmung der vorhandenen Fördermaßnahmen und eine einheitliche und qualitativ hochwertige Diagnostik des individuellen Förderbedarfs der Jugendlichen das im Vergleich dazu wichtigere Handlungsfeld mit grundsätzlicher Bedeutung dar.

Die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen könnte erhöht werden, indem Ausbildungsvergütungen nach Eignung der Bewerber differenzierbar werden (vgl. Neumann / Schmidt 2009). Die Entscheidung der Unternehmen, eine Berufsausbildung anzubieten, wird in Abwägung von Kosten und Nutzen getroffen. So kann sich jeder sechste Betrieb bei entsprechender finanzieller Unterstützung vorstellen, zusätzliche Ausbildungsplätze auch für Altbewerber anzubieten (vgl. Troltsch et al. 2008). Die Erfahrungen mit dem Programm Einstiegsqualifizierung zeigen, dass bei einer deutlichen Reduzierung der Vergütungskosten Unternehmen motiviert werden können, leistungsschwächere Bewerber einzustellen. Dieses Resultat wird auch dadurch begünstigt, dass eine Einstiegsqualifizierung als Testphase das Fehlbesetzungsrisiko in der Ausbildung senkt und die Produktivität der Jugendlichen für den Betrieb sichtbar werden lässt. Es bedarf somit nicht zwingend einer außerbe-

trieblichen Ausbildungsförderung, um das Angebot an Ausbildungsplätzen positiv zu beeinflussen. Eine vorhandene große Bereitschaft zeigt sich daran, dass jedes dritte ausbildungsaktive Unternehmen für seine Auszubildenden Nachhilfe oder Stützunterricht, vornehmlich für leistungsschwächere Auszubildende, anbietet (vgl. Werner / Neumann / Erdmann 2010, S. 36). Dabei werden leistungsschwächere Auszubildende deutlich häufiger gefördert (Abbildung 6). Trotz dieses hohen Engagements wünschen sich viele Unternehmen eine intensivere externe Unterstützung über die bisherige Förderkulisse hinaus, die bei der Ausbildung leistungsschwächerer Jugendlicher von sechs von zehn Unternehmen befürwortet wird (Werner / Neumann / Erdmann 2010, S. 38).



LITERATUR

- Anger, Christina / Plünnecke, Axel (2008): *Frühkindliche Förderung. IW-Analyse 35*. Köln.
- Antoni, Manfred / Dietrich, Hans / Jungkunst, Maria / Matthes, Britta / Plicht, Hannelore (2007): *Jugendliche – Die Schwächsten kamen seltener zum Zug*. IAB-Kurzbericht 2. Nürnberg.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland (2008). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld.
- Beicht, Ursula (2009): *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB Report 11/09*. Bonn.
- Beicht, Ursula / Ulrich, Joachim Gerd (2008a): *Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie*. In: Beicht, Ursula / Friedrich, Michael / Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen (Berichte zur beruflichen Bildung)*. Bielefeld, S. 101–291.
- Beicht, Ursula / Ulrich, Joachim Gerd (2008b): *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? BIBB Report 06/08*. Bielefeld.
- Bessey, Donata / Backes-Gellner, Uschi (2008): *Analyse von Ausbildungsabbrüchen. Warum Jugendliche eine Ausbildung abbrechen*. In: *Panorama. Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt*, 7, S. 20–21.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung: *Pressemitteilung (2010): Bessere Chancen für volle berufliche Qualifizierung – Junge Leute profitieren vom demografischen Wandel*. Bonn.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009): *Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik*. Nürnberg.
- Diehl, Claudia / Friedrich, Michael / Hall, Anja (2009): *Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung. Vom Wollen, Können und Dürfen*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 38, 1, S. 48–67.
- Fütterer, Michael / Hofmann, Lisa / Weick, Helmut et al. (2008): *Ausbildung für Alle! Wege aus der Ausbildungskrise*. Hamburg.
- Gaupp, Nora / Lex, Tilly / Reissig, Birgit (2008): *Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 3, S. 388–405.
- Hollmann, Christian / Neumann, Michael / Schmidt, Jörg / Werner, Dirk (2010): *Perspektiven der dualen Berufsausbildung. Mehr Qualität und Effizienz durch Flexibilisierung und höhere Durchlässigkeit*, IW-Position 43, Köln.
- Krekel, Elisabeth M. / Ulrich, Joachim (2009): *Jugendliche ohne Berufschulabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*. Berlin.
- Neumann, Michael / Schmidt, Jörg / Werner, Dirk (2010): *Die Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung. Probleme, Programme und Reformpotenziale*. IW-Analyse 58, Köln.
- Neumann, Michael / Schmidt, Jörg / Werner, Dirk (2009): *Brücken in den Beruf*. In: *W&B – Wirtschaft und Berufserziehung*. In: *Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik*, 3, S. 24–28.
- Neumann, Michael / Schmidt, Jörg (2008): *Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland – Eine Analyse aus Sicht der Arbeitsmarktökonomik*. In: *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 8, S. 425–432.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Bildung und Kultur – Berufliche Schulen. Fachserie 11 Reihe 2. Schuljahr 2008/2009*. Wiesbaden.
- Troltsch, Klaus / Gericke, Naomi / Saxer, Susanne (2008): *Ausbildungsbonus – bringt er Altbewerber in Ausbildung?* Bielefeld.

- *Werner, Dirk / Neumann, Michael / Schmidt, Jörg (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_90745.htm [29. Januar 2010]*
- *Erdmann, Vera / Neumann, Michael / Werner, Dirk (2010): Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft. Endbericht an das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Köln.*

II. ERFOLGREICHE MODELLE ZUR BERUFSBEFÄHIGUNG: SCHULE

ERFOLGSKONZEPT: FRÜHE BERUFSORIENTIERUNG

WEISSFRAUENSCHULE, SPRACHHEILSCHULE DER
STADT FRANKFURT AM MAIN

Jens Bachmann

Die Entscheidung, die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler der Weißfrauenschule, Sprachheilschule der Stadt Frankfurt am Main, zum Leitziel unserer pädagogischen Bemühungen zu machen, wurde Mitte der 1990er Jahre getroffen (vgl. Bachmann 2001). Vorausgegangen war diesem Entschluss eine schonungslos ehrliche Bestandsaufnahme unseres Tuns. Dabei mussten wir feststellen, dass die zunehmende Perspektivlosigkeit der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt – unsere Vermittlungsquote in Ausbildung war unter fünf Prozent gesunken¹ – auch durch noch so ausgeklügelte Unterrichtsprogramme nicht zu kompensieren war und insbesondere die in der Hauptstufe unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen vor der Alternative standen, 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 auseinanderzusetzen.

Wir brauchten, davon waren wir überzeugt, einen engen, dauerhaften, allgegenwärtigen Kontakt mit den Betrieben, denn die bis dahin geltende Praxis – drei Stunden Arbeitslehreunterricht pro Woche, zwei oder drei zweiwöchige Betriebspraktika im Laufe des achten und neunten Schuljahres – hatte die eingangs skizzierte desolante Situation ja mit entstehen lassen.

In einem ersten Entwurf des „Modells zur Verbesserung der Berufsreife bei Schülerinnen und Schülern der Hauptstufe“ wurden deshalb die Prinzipien und Strukturen festgelegt, mit denen wir einen Neuanfang wagen wollten. Sie besagen, kurz gesagt, dass „Arbeit“ zum didaktischen Zentrum des Unterrichts wird. Die Erfahrungen, die die Jugendlichen während ihrer praktischen Tätigkeit in den Betrieben machen (ein Arbeitstag pro Woche mit tariflich festgelegten Arbeitszeiten im Laufe des achten und neunten Schuljahres), werden während des Unterrichts an den restlichen Wochentagen in allen Fächern immer wieder thematisiert. Wir brauchten also keinen virtuellen didaktischen Fliesenleger (vgl. Mosler 2002) mehr, sondern konnten uns direkt auf die Erlebnisse, Fragen und Probleme von Mehmet, Mustafa, Franzi, Nicole oder Jan beziehen. Den Schülerinnen und Schülern wurde mit diesem Paradigmenwechsel aber auch die Möglichkeit entzogen, Lerninhalte, nach kurzzeitiger Praxis, einfach wieder wegzulegen und zu vergessen.

STUFE 1: BERUFSORIENTIERUNG IN DER MITTELSTUFE

Nach einer längeren Erprobungsphase wurde deutlich, dass der Start mit dieser anderen Form von Unterricht in Klasse 7 zu spät erfolgte. Primärer Kritikpunkt war die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler für die Wahl eines Berufs- bzw. Praktikumsplatzes keine Kriterien entwickeln konnten und deshalb, vor allem im ersten Betriebspraktikum, die durch die Medien geprägten Wunschvorstellungen oder die eigenen stark reduzierten Erfahrungen mit der Arbeitswelt (Aldi, Media Markt, ReWe) unreflektiert durchschlugen.² Wir entschlossen uns daher, bereits in den Klassen fünf und sechs den Blick auf die Arbeitswelt zu öffnen und erweiterten unser Modell um die „Frühe Berufsorientierung“.³ Inhalte sind u.a. Betriebsbesichtigungen, bei denen man Ausbildungsberufe kennenlernen kann, und die „Ich-Findung“, bei der es darum geht, eigene Fähigkeiten, Stärken und Schwächen zu eruieren. Es wird angeregt, über die eigenen Erwartungen an das Leben sowie den zukünf-

tigen Beruf nachzudenken und diese zu ergründen. Jede Schülerin und jeder Schüler erstellt für sich im Laufe des Jahres ein Profil und kann dieses dann mit dem Anforderungsprofil des Wunschberufes abgleichen. Auf diese Art und Weise werden die Wünsche der Jungen und Mädchen der Realität der Arbeitswelt direkt gegenübergestellt und beides kann so Schritt für Schritt miteinander in Einklang gebracht werden.

Die Eltern haben in jeder Phase des Projekts die Möglichkeit, an dem Orientierungsprozess teilzunehmen. Zu allen Betriebserkundungen werden sie eingeladen. Sie bekommen die Gelegenheit, den eigenen Beruf anderen Kindern vorzustellen und gemeinsam mit diesen dessen Vor- und Nachteile zu diskutieren.

Vertiefend dazu bieten wir Gespräche an, in welchen gemeinsam mit den Eltern Berufswünsche der Kinder oder für die Kinder auf ihre Realisierungschancen abgeklopft werden.

STUFE 2 | ARBEITSERPROBUNG IN DER HAUPTSTUFE: BLOCKPRAKTIKA IN KLASSE 7

Erste Erfahrungen mit konkreten Arbeitsabläufen in ausgewählten Berufen machen unsere Schülerinnen und Schüler in zwei zehntägigen „Schnupperpraktika“ während des siebten Schuljahres. Dies geschieht in Betrieben, die in enger Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer (IHK) und der Handwerkskammer (HK) unter dieser Zielsetzung (aus)gesucht wurden und die bereit sind, sich den damit verbundenen speziellen Anforderungen zu stellen. Diese bestehen vor allem darin, Zeit für die Schülerin/den Schüler zu erübrigen – Zeit, in der ihr/ihm einzelne Tätigkeiten erklärt und ihre/seine Fragen an den neuen Erfahrungsbereich beantwortet werden können. Daneben soll sie/er durch den im Betrieb für diese Aufgabe Verantwortlichen auch die grundlegenden Arbeitsanforderungen kennenlernen, die von den Beschäftigten verlangt werden. So gelingt es, nicht nur kognitiv einen Lernzuwachs zu erreichen und die oben genannten Kriterien für die Berufswahl weiter zu entwickeln, sondern auch emotional bestehende Ängste vor Veränderungen – nicht nur vor der Konfrontation mit der Arbeitswelt – abzubauen.

STUFE 3 | ARBEITSERPROBUNG IN DER HAUPTSTUFE: TAGESPRAKTIKA IN KLASSE 8 UND 9

Die dritte Stufe des Modells enthält als Kernstück einen Arbeitstag pro Woche in einem Betrieb, an dem alle Schülerinnen und Schüler der achten und neunten Klassen teilnehmen.

Zentrales Kriterium für die Auswahl ist hier die Eignung der in dem Betrieb angebotenen Ausbildungsgänge für unsere Jugendlichen und die Bereitschaft der Betriebsinhaber/-innen, Lehrlinge einzustellen. Dazu gehört auch die Zukunftsfähigkeit des Berufs. Darunter verstehen wir die Chance des jungen Menschen, nach Abschluss der Lehre zumindest einige Jahre die erlernte Tätigkeit ausüben zu können und nicht gleich wieder die Agentur für Arbeit für eine Umschulungsmaßnahme in Anspruch nehmen zu müssen.

Eng mit diesem Kriterium in Zusammenhang steht die Nachfrage nach Auszubildenden für diesen Beruf und die Möglichkeit eines zweijährigen Ausbildungsganges. Entsprechende Statistiken der IHK und HK, aber auch der Agentur für Arbeit werden immer wieder genau untersucht und ausgewertet (vgl. *Chiemgau-Zeitung* 2010).

Die Einteilung der beiden Schuljahre in drei Blöcke entspricht ziemlich genau der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Die Schülerinnen und Schüler haben also die Möglichkeit, in zwei Jahren drei Berufe intensiv kennenzulernen. Dadurch, dass die Schule die Verantwortung für die Bereitstellung eines Praktikumsplatzes übernimmt, entfällt der Beliebigkeitscharakter der Wahl, der in der bisherigen Praxis unseres Erachtens entscheidend dazu beigetragen hat, dass von den dort und im begleitenden Unterricht vermittelten Inhalten am Ende der Schulzeit nur noch sehr wenig bei den Jugendlichen abrufbar war. Vor allem aber bietet dieses Modell – und die Erfahrungen bestätigen dies nachdrücklich – den Schülerinnen und Schülern eine reelle Chance, schon im Laufe der Schulzeit eine Lehrstelle angeboten zu bekommen.

Ein weiterer zentraler Gedanke, der uns im Zusammenhang mit der Einführung des Modells wichtig war, soll hier nicht unerwähnt bleiben. Er bezieht sich auf die Verantwortung der Schülerin / des Schülers für den in Anspruch genommenen Praktikumsplatz. Da davon auszugehen ist, dass positive Erfahrungen mit den Praktikanten aufseiten der Betriebe

dazu führen, dass sie der Schule auch weiterhin Plätze für die nachfolgenden Schülerjahrgänge zur Verfügung stellen, hat jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer die Verpflichtung, durch sein Verhalten dazu beizutragen, dass durch sie/ihn diese Werbung erfolgt, und zwar auch dann, wenn sie/er frühzeitig feststellt, dass sie/er den im Praktikum vorgestellten Beruf nicht erlernen will.

STUFE 4: NACHSORGE | INTEGRATION IN DAS ERWERBSLEBEN⁴

Die mit dem Modell zur Verbesserung der Berufsreife verfolgten Ziele wären unvollständig, wenn sie sich „nur“ auf die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt beziehen würden. Letztendlich sollen unsere Bemühungen natürlich auch zu einer dauerhaften Integration der jungen Menschen in das Erwerbsleben führen. Das wiederum bedeutet, dass eine hohe Abbrecherquote während der Lehrzeit das Modell desavouieren, eine übermäßige Durchfallrate bei den Prüfungen u.U. die Wahl des Berufes nachträglich in Zweifel ziehen, zumindest aber die Frage aufwerfen würde: Warum ist die Schule den während der Lehre zu erwartenden Schwierigkeiten nicht offensiv entgegengetreten?

Schon relativ früh während des letzten Schulbesuchsjahres deutete sich bei dem ersten Jahrgang, der nach der neuen Konzeption auf den Übergang in die Arbeitswelt vorbereitet worden war, an, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler, die einen Ausbildungsplatz erhalten hatten, aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sein würde, diesen zu behalten, wenn die Begleitung durch die Lehrkräfte der Weißfrauenschule nach Beendigung der Schulzeit wegbräche. Auch seitens der Betriebe wurde darauf verwiesen, dass man es sehr bedauere, die bisherige gute Zusammenarbeit sozusagen „auf halbem Wege“ zu beenden, zumal man nicht wisse, inwieweit die Eltern der Jugendlichen oder andere Bezugspersonen die Rolle der Lehrerin/des Lehrers würden übernehmen können. Wir wussten zwar, dass in bestimmten Fällen während der Berufsausbildung seitens der Bundesagentur für Arbeit, der Sozialstationen, freier Träger etc. ausbildungsbegleitende Hilfe (abH), Konfliktberatungen, Seminare zur Freizeitgestaltung u.v.m. angeboten werden, hatten jedoch nicht die Hoffnung, dass Informationsaustausch und Kooperation zwischen den verschiedenen Organisationen auch funktionieren würden.⁵

Vor allem aber wussten wir, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesen Institutionen ihre beiden größten Nachteile gegenüber den Klassenlehrerinnen/Klassenlehrern, nämlich

- fehlende fundierte Kenntnisse über Leistungsvermögen, Lernschwierigkeiten, sozialen Hintergrund, Lebensgeschichte
- fehlende Vertrauensbasis

nicht würden kompensieren können. Diese Vertrauensbasis, dieses intime Wissen, würde sich nicht innerhalb kurzer Zeit herstellen/erwerben lassen – ganz abgesehen davon, dass die in Frage stehenden Jugendlichen sicherlich nicht bereit gewesen wären, Fremden die notwendigen Auskünfte zu geben bzw. tiefere Einblicke in ihr Seelenleben zu gestatten. Es lag deshalb auf der Hand, die Schülerinnen und Schüler seitens der Weißfrauenschule weiterhin zu begleiten.

BISHERIGE ERFAHRUNGEN UND PERSPEKTIVEN

Die bisher vorliegenden Erfahrungen mit dem vorgestellten „Modell zur Verbesserung der Berufsreife“ zeigen, dass ein großer Teil unserer Schülerinnen und Schüler davon profitieren kann. Von den Schülerinnen und Schülern, die seit dem Sommer 2000, also seit elf Jahren, alle Stufen des Konzepts durchlaufen haben, konnten einschließlich des ersten Jahrgangs mit einer noch sehr niedrigen Vermittlungsquote von 33 Prozent durchschnittlich 56 Prozent in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt vermittelt werden. Zusätzlich begannen im gleichen Zeitraum durchschnittlich neun Prozent eine Ausbildung in einem Berufsbildungswerk (BBW).

Neben dieser beachtlichen Steigerung der Vermittlungsquote in Ausbildung muss als weiterer Erfolg des Modells die Verbesserung der Schulabschlüsse (siehe Tabelle Seite 154) angesehen werden. Seit dem Jahr 2000 haben viele Jugendliche im Rahmen eines zehnten Schuljahres die Chance genutzt, durch einen höherwertigen Abschluss ihre Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Die Motivation für dieses Bestreben lieferte in vielen Fällen der kooperierende Betrieb, der die Vergabe eines Ausbildungsplatzes von der Verbesserung der schulischen Leistungen abhängig machte. Wie die Übersicht im Anhang zeigt, gibt es seit dem Jahr 2001 sogar wieder Realschulabschlüsse an der Weißfrauenschule und dies, obwohl sich im gleichen Zeitraum die Schülerpopulation Dank

der guten Präventionsarbeit unserer Sprachheilambulanz und politischer Setzungen deutlich in Richtung Mehrfachbehinderung verändert hat.

Tabelle: Übersicht über die Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern, die die Weißfrauenschule nach Beendigung des neunten (zehnten) Schuljahres von neun (zehn) Schuljahren verlassen haben

Jahr	Anzahl	Ohne Abschluss (Abgangszeugnis)		Hauptschulabschluss		Erweiterter Hauptschulabschluss		Qualifizierender Hauptschulabschluss		Mittlere Reife	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
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	1	4,76	11	52,38	-	-	5	23,81	4	19,05
2009	35	5	14,28	7	20,00	-	-	18	51,42	5	14,28
2010	26	-	-	5	19,23	-	-	14	53,85	7	26,92

Die vom Hessischen Kultusministerium seit 2005 veröffentlichten – in diesem Jahr aber wieder zurückgezogenen – Ranglisten (vgl. Bogner 2006) der Abschlussklassen belegen, dass die Jugendlichen aus der Weißfrauenschule bei den Hauptschulabschlüssen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus den Hauptschulen in jedem Fach übertreffen. Bei den Realschulabsolventen sind sie in Deutsch und Mathematik deutlich besser als die aus den Realschulen. Lediglich in Englisch schneiden unsere Jugendlichen in einigen Jahren schlechter ab als die Schülerinnen und Schüler aus der Vergleichsgruppe.

In unserer Konzeption heben wir sehr bewusst darauf ab, dass nicht die Vermittlung in Ausbildung, sondern deren erfolgreicher Abschluss letztendlich das Kriterium darstellt, an dem sich unsere Arbeit messen lassen muss. Aus dem Ausbildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler, die auf dem ersten Arbeitsmarkt eine Lehrstelle gefunden haben, lässt sich ersehen, dass vom

- 1. Jahrgang (2000) 20 Prozent
- 2. Jahrgang (2001) 62,50 Prozent
- 3. Jahrgang (2002) 71,43 Prozent
- 4. Jahrgang (2003) 25 Prozent
- 5. Jahrgang (2004) 78,57 Prozent
- 6. Jahrgang (2005) 50 Prozent

die Ausbildung erfolgreich absolviert haben. Die nachfolgenden Jahrgänge sind noch nicht abschließend zu beurteilen, weil sich die Jugendlichen noch in Ausbildung befinden. Dennoch kann man jetzt schon feststellen, dass die Abbrecherquote relativ hoch ist.⁶

Es lohnt sich deshalb, einen Blick auf die Gründe, die zu einem vorzeitigen Ende des Lehrverhältnisses geführt haben, zu werfen.

Die Kriterien Abbruch der Ausbildung wegen „Problemen in der Berufsschule“ und „Unregelmäßigkeiten in Bezug auf die Arbeitszeit“ bedingen sich gegenseitig und umfassen zahlenmäßig die meisten Schülerinnen und Schüler. Sie reflektieren einerseits die Überforderungssituation der Jugendlichen, andererseits aber auch die mangelnde Ausrichtung der Berufsschulen auf diese Klientel. Wenn hinzukommt, dass dort mitunter mehr als dreißig Jugendliche in einer Klasse sitzen und wegen des Lehrermangels erstes und zweites oder zweites und drittes Lehrjahr gemeinsam unterrichtet werden müssen, kann auf individuelle Schicksale und Bedürfnisse kaum noch Rücksicht genommen werden. Wir plädieren deshalb, zumindest da, wo es möglich ist, für die Öffnung der Berufsschulen an den Berufsbildungswerken⁷ für unsere Schülerinnen und Schüler, um diesen Belastungsfaktor auszuschließen.

Ein zweiter Kriterienkomplex deutet auf eine falsche Berufswahl hin. Hier wird deutlich, was geschehen kann, wenn Eltern ihre Vorstellungen bezüglich der Berufswahl ihrer Kinder durchsetzen und die Sichtweise der Schule nicht beachten. Es ist bedauerlich, dass die Beteiligten diese schmerzliche Erfahrung (Ausbildungsabbruch) machen mussten. Wir folgern daraus, dass wir uns um die Eltern der Kinder noch früher und intensiver bemühen müssen, sehen aber auch unsere Grenzen, wenn diese sich Argumenten verschließen oder dem Kontakt mit uns entziehen.⁸

Auch die Entlassung wegen „Ausbleibender finanzieller Unterstützung seitens der Bundesagentur für Arbeit“⁹ oder wegen „Nichterteilung einer Arbeitserlaubnis“ war vonseiten der die Schülerinnen und Schüler betreuenden Lehrerinnen und Lehrer manchmal nicht zu verhindern. Unsere Interventionsmöglichkeiten sind begrenzt, so sehr wir dies auch bedauern mögen.

Neben diesen harten Fakten messen wir den Erfolg des Modells auch an Faktoren wie Motivation, Lern- und Leistungsbereitschaft u.a.m. Wir *sehen*, dass diese an der Weißfrauenschule zu finden sind (vgl. Bericht der Weißfrauenschule Frankfurt 2006). Ihr Vorhandensein führt dazu, dass wir wieder gerne in die Schule gehen und unserer Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern Wissen, Erfahrungen und Werte zu vermitteln, nachkommen können. Wir *denken*, dass es uns gelungen ist, den Teufelskreis von Perspektivlosigkeit – mangelndem Interesse an der Schule – Verhaltensproblemen – noch weniger Ausbildungsverhältnisse – zu durchbrechen und den Trend umzukehren.

Trotz aller Erfolge, über die wir uns natürlich sehr freuen, bleibt kritisch anzumerken, dass nicht alle Jugendlichen die mit dem Modell verbundenen Chancen werden nutzen können. Dies gilt vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die allgemein als lernschwach bezeichnet werden¹⁰ oder die gravierende Zusatzbehinderungen aufweisen. Für diese stellen die manchmal überzogen erscheinenden theoretischen Anforderungen der Berufsausbildung eine kaum zu überwindende Hürde dar. Insbesondere in Unternehmen, die sich nicht in der Lage sehen, auf die damit verbundenen Anforderungen der Praktikantinnen / Praktikanten einzugehen, führen die Defizite im theoretischen Leistungsbereich dazu, dass ihnen keine Lehrstelle angeboten wird.

Andererseits gibt es jedoch auch die Erfahrung, dass die konkrete tägliche Arbeitsleistung und die Einstellung zur Arbeit in einem Betrieb höher bewertet werden als das Leistungsvermögen in der Theorie (Schule, Berufsschule).¹¹ So wurden insgesamt fünf Schülerinnen und Schüler trotz eines nicht vorhandenen Hauptschulabschlusses (sie erhielten ein Abgangszeugnis) in eine Ausbildung übernommen. Diesen Jugendlichen war es gelungen, ihr Leistungsvermögen in der konkreten Tätigkeit am Arbeitsplatz voll abzurufen.

Für diese Zielgruppe kommt natürlich auch verstärkt die Ausbildung in einem BBW in Betracht. Diese traten in dem zur Diskussion stehenden Zeitraum vier weitere Jugendliche an, sodass von allen Schülerinnen und Schülern (36), die die Weißfrauenschule seit dem Jahr 2000 ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, neun (25 Prozent) in eine Ausbildung einmündeten.

An diesen Beispielen wird sichtbar, dass auch lernschwache Schülerinnen und Schüler erfolgreich in das Berufsleben integriert werden können. Allerdings dürfte diese Möglichkeit nicht nur von den individuellen Bemühungen z.B. der sie betreuenden Lehrerinnen und Lehrer abhängig, sondern müsste auch institutionell und rechtlich fest verankert und damit verlässlich sein.

Die in der Diskussion stehende „Modularisierung der Ausbildung“¹² könnte in diesem Sinne einen positiven Beitrag leisten. 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 „Arbeiterin/Arbeiter“ 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 sie 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 die Tatsache, dass heute kein junger Mensch ohne die Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen, d.h. immer weitere Module zu erwerben, das genannte Ziel zu erreichen können, kann nicht bedeuten, einen gangbaren Weg nicht zu beschreiten. Politische Zielsetzungen, wie sie bereits auf dem Europäischen Beschäftigungsgipfel im November 1997 von den Regierungschefs der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union beschlossen wurden, nur mit Nach-

qualifizierungsprogrammen erreichen zu wollen, erscheint deshalb verfehlt (vgl. Richter / Sardei-Biermann 2000). Es ist an der Zeit, hier mutiger zu werden und die sich als nicht mehr zeitgemäß erweisenden Strukturen im (Bildungs-)System zu verändern.

LITERATUR

- *Bachmann, Jens u.a. (2001): Modell zur Verbesserung der Berufsreife bei Schülerinnen und Schülern der Hauptstufe. Frankfurt, Weißfrauenschule.*
- *Bognar, Daniel (2006): Hauptschul- und Realschulabschlussprüfungen an Förderschulen: Gute Ergebnisse in 2005. In: SchulVerw. Hessen, 5 (2006), S. 150 ff.*
- *Bericht zur Inspektion der Weißfrauenschule Frankfurt (2006), 08.05.2006, S. 44 f.*
- *Chiemgau-Zeitung 19.10.2010: DIHK registriert Zuwachsraten. Über 23.000 Ausbildungsverträge bei neuen zweijährigen Berufen.*
- *Göttmann, Jennifer (2005): Kommunikation verbessern. In: Hessische Lehrerzeitung, 11-12 (2005), S. 13.*
- *Hamburger Abendblatt 02.02.2001: Zeit-Stiftung – Hilfe für Hauptschüler.*
- *Mosler, Jürgen (2002): Wirkungsweise und Wirksamkeit des Praktikumsmodells der Weißfrauenschule – Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule). Frankfurt a. M., Weißfrauenschule.*

- 1| *Eine Umfrage bei Frankfurter Hauptschulen ergab damals, dass dort ähnliche Zahlen vorlagen. Lediglich die Einrichtungen, die ihren Schülerinnen und Schülern ein spezielles Angebot zur beruflichen Qualifizierung unterbreiten konnten, waren davon ausgenommen.*
- 2| *Ein von uns anfangs völlig falsch eingeschätzter Grund für die Wahl eines Praktikumsplatzes war für die Jugendlichen die nur vage Kenntnis des beruflichen Anforderungsprofils. Wir hingegen erklärten uns die überproportional häufige Wahl der Verkäuferin/des Verkäufers in Supermärkten mit Gesichtspunkten wie: Nähe zur Wohnung der Eltern („Wie weit muss ich laufen/fahren?“); Arbeitsbelastung („Gibt es dort viel oder wenig zu tun?“); Entlohnung („Bekommt man dort am Ende etwas geschenkt?“). Wie sich später herausstellte, war dieser Beruf aber der einzige, den sie aus eigener Anschauung kannten und bei dem sie in etwa beurteilen konnten, was während des Praktikums auf sie zukommen würde.*
- 3| *Seit dem Schuljahr 2005/2006 ist diese Stufe Bestandteil des Modells zur Verbesserung der Berufsreife.*
- 4| *Diese Stufe ist seit dem Schuljahr 2000/2001 Bestandteil des Modells zur Verbesserung der Berufsreife.*
- 5| *Diese negative Erwartungshaltung resultiert aus vielen Erfahrungen zahlreicher Kolleginnen und Kollegen mit den verschiedensten Behörden und Einrichtungen, die – leider – in den letzten Jahren immer wieder gemacht werden mussten. Die Bewertung, darauf möchten wir ausdrücklich hinweisen, enthält nur in ganz seltenen Fällen eine Schuldzuweisung an die einzelne Sachbearbeiterin/den einzelnen Sachbearbeiter, sondern ist vor allem als Kritik an der Personalausstattung in diesen Behörden zu verstehen.*
- 6| *Zahlen aus Hamburg sprechen davon, dass von den 10 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die dort eine Lehrstelle bekommen, jede/r zweite die Ausbildung abbricht. Hamburger Abendblatt vom 02.03.2001: Zeit-Stiftung – Hilfe für Hauptschüler. Nicht weniger dramatisch sind hessische Statistiken, die allerdings nicht zwischen den verschiedenen Schulformen differenzieren, und deshalb in den Jahren 2000 bis 2004 Abbrecherquoten zwischen 21,1 % und 26,0 % ermittelten. Jennifer Göttmann: Kommunikation verbessern, Hessische Lehrerzeitung 11-12 / 2005, S. 13.*
- 7| *Der Schulleiter des Berufsbildungswerkes in Karben (ein Ort in der Nähe von Frankfurt) äußerte sich zu dem entsprechenden Vorschlag sehr positiv. Bisher konnte eine Übereinkunft aus finanziellen Gründen jedoch nicht erreicht werden.*
- 8| *Angesichts der Chancen, die in dieser Auseinandersetzung liegen – gerade auch für die Jugendlichen selbst –, sollte diese unbedingt geführt werden. Wie unsere langjährigen Erfahrungen zeigen, neigen viele Eltern dazu, in Bezug auf die Fähigkeiten ihrer Kinder Wünsche und Realität zu vermengen. Von lange Jahre gehegten Illusionen Abschied zu nehmen fällt schwer. Gegebenenfalls empfiehlt sich in einer solchen Situation die Begleitung durch eine „neutrale“ Instanz (Schulpsychologe, Schulleiter).*
- 9| *Frankfurter Neue Presse vom 15.09.2009: „Wo Dennis der Schuh drückt“.*
Frankfurter Neue Presse vom 24.09.2010: „Dennis drückt der Schuh nicht mehr“.
Frankfurter Rundschau vom 26.09.2010: „Ohne Zuschuss – Auszubildende mit Sprachdefizit könnte Job verlieren, weil Arbeitsagentur keine notwendige Förderung bewilligt“.

- 10| 18,90 % unserer Schülerinnen und Schüler erreichten im Durchschnitt der letzten elf Jahre nicht den Hauptschulabschluss und mussten deshalb die Schule mit einem Abgangszeugnis verlassen. Dass ein fehlender Hauptschulabschluss nicht zwangsläufig in eine berufliche Sackgasse führen muss, belegen die im Text genannten 25 %. Dennoch bleibt natürlich die Frage, wie dieser hohe Prozentsatz zustande kommt, wenn doch davon ausgegangen werden kann, dass mit dem Modell eine Verbesserung der Leistungsmotivation bei den Jugendlichen eingesetzt hat. Wir haben die Vermutung, dass dieser Teil der in der Sprachheilschule unterrichteten Schülerinnen und Schüler eher in einer Schule für Lernhilfe hätte aufgenommen werden müssen.
- 11| Zitat Herr Thoma, Metzgermeister: „Das bisschen Mathe bringe ich dem [seinem Azubi, J.B.] schon bei!“
- 12| Unter Modularisierung der Ausbildung soll im Folgenden die Zerlegung von Ausbildungsinhalten anerkannter Berufe in Segmente verstanden werden, die einzeln und nacheinander erworben werden.

EINEN KONTRAPUNKT SETZEN: MUSIK ALS SCHLÜSSEL ZUM ERFOLG

DIE MUSIKHAUPTSCHULE RUHSTORF A.D. ROTT

Josef Bertl

Die Vorstandsvorsitzende der Sparkassen in Stadt und Landkreis Passau, Renate Braun, erklärt, worauf Personalchefs bei der Einstellung der Azubis achten: „Beim Bewerbungsgespräch stelle ich zwei Fragen. Erstens: Macht ihr Sport und wenn ja, habt ihr eine Funktion im Verein? Zweitens: Spielt ihr ein Instrument? In beiden Fällen erhoffe ich mir eine positive Antwort. Denn daran erkenne ich, ob der junge Bewerber gelernt hat, etwas zu leisten und frühzeitig Verantwortung zu übernehmen. Meiner langjährigen Erfahrung nach weisen junge Mitarbeiter/-innen mit musikalischer Grundbildung viel bessere Entwicklungsmöglichkeiten auf.“

Der Mensch muss als Ganzes gesehen werden. Mathematik, Deutsch, Englisch – das alles sind wichtige Fächer, doch die Seele muss mitschwingen und das geschieht am nachhaltigsten im künstlerischen Bereich. Über den musikalischen Erfolg kommt der schulische und der berufliche.

OHNE MUSIK KEINE BILDUNG

Bereits in den neunziger Jahren beeindruckte die Kultusminister eine Studie (vgl. Bastian 2001), in der die Entwicklung der Grundschüler mit verstärktem Musikunterricht

mit Kindern in Grundschulen mit normalem Musikunterricht verglichen wird. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei den Musikklassen der Musik-Hauptschule Ruhstorf a.d. Rott: Die Musikklassen erbringen durchweg bessere Leistungen u.a. in Mathematik und Deutsch. Sie zeichnen sich generell durch höhere Lernmotivation, Disziplin und Ausdauer aus. Gewaltpotenzial und Drogenprobleme sind an der gesamten Schule deutlich niedriger als in den umliegenden Schulen, Gymnasien mit eingeschlossen. Die Absolventen der Schule erhalten in ungewöhnlich hohem Ausmaß Ausbildungsverträge für ein ebenfalls außergewöhnlich breites Spektrum an Berufen. Im Jahr 2010 hatten alle Absolventen bereits vor den Sommerferien einen Ausbildungsplatz. In der Region sind sie beliebte Azubis, geschätzt wegen Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Disziplin und Durchhaltevermögen. Aus ihnen werden z.B. Mechatroniker, aber auch Fachkräfte für Musiktherapie oder Musiklehrkräfte für Grund- und Hauptschulen. Sogar ein Bankkaufmann zählt zu den Ehemaligen, der bei der Prüfung zum Bankkaufmann als Bester abgeschnitten hatte.

Bundesweit gibt es zurzeit etwa 360 Schulen mit dem Schulprofil „Musik“ (siehe rechts, Tabelle 1), 63 Prozent an Gymnasien, aber nur vier Prozent an Hauptschulen! Gerade die jungen Menschen, die viel Hilfe und Unterstützung brauchen, nämlich die Schülerinnen und Schüler an unseren Hauptschulen, werden hier alleine gelassen.

Diese musische Bildung kostet Geld, aber schon allein am Beispiel der Musikhauptschule Ruhstorf zeigt sich, dass musische Bildung sich auszahlt.

Seit der Ernennung der Hauptschule in Ruhstorf zur Musik-Hauptschule durch das Bayerische Staatsministerium (2003) ist nun in jedem Regierungsbezirk eine Hauptschule mit diesem Schulprofil eingerichtet. Fürsprecher ist der ehemalige Präsident des Bayerischen Landtages, Alois Glück: „Es wird zu wenig erkannt, dass die Musikerziehung für die persönliche Entwicklung der Kinder von großer Bedeutung ist. Besonders für Kinder mit Defiziten der Persönlichkeitsstruktur ist das Singen und Musizieren eine Chance, sich zu entfalten und sich in der Gemeinschaft zurecht zu finden.“

Tabelle 1: Schulprofil „Musik“

Klasse	Instrumentalunterricht	Zusatzangebot
1 und 2	Verpflichtend für alle Schüler Sopranflöte Rhythmik, Orff-Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tägliches Singen und Musizieren ■ Tanz und Bewegung
3 und 4	Sopranflöte, wahlweise Altflöte Rhythmik, Orff-Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ■ Chorgesang oder ■ „Kreativ“ (Tanz, Spiel)
5 – 10	„Jedem Kind sein Instrument“ (freie Wahl der Schüler nach Angebot der Kreismusikschule Passau; weiterhin auch noch Sopran- und Altflöte mit Ausbau zum Quartettspiel)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schulchor ■ Ensemblespiel in verschiedenen Besetzungen; auch klassenübergreifend ■ Schulband ■ Workshops für Rhythmik, Tanz, Spiel ■ Teilnahme an Wettbewerben ■ Gestaltung von Feiern, Mitwirken bei Konzerten... ■ alle 2 Jahre: Musicalprojektwoche

LERNEN FÜR DAS LEBEN – SCHLÜSSELKOMPETENZEN

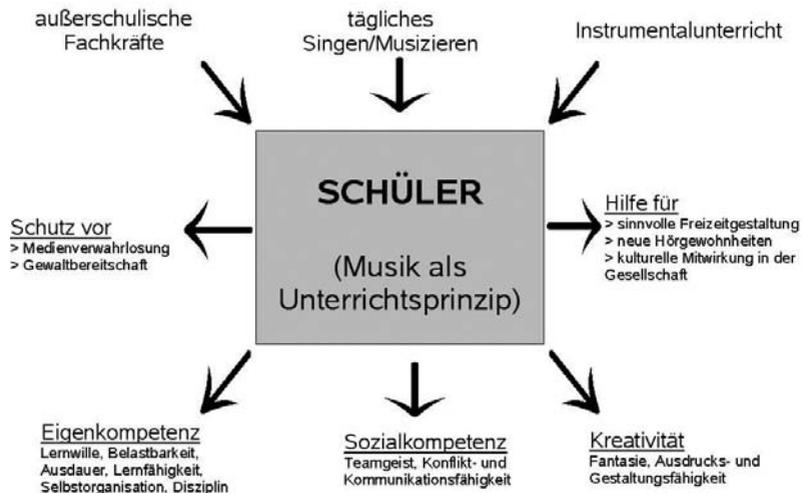
„Theater live“

Mit zwei Partnerschulen (Österreich und Italien (Meran) werden seit dem Jahr 2000 im zweijährigen Turnus Musicalproduktionen mit jeweils mehr als 200 singenden, tanzenden und spielenden Schülern der drei Schulen aufgeführt. Vorangegangen ist in jeder Schule ein intensives Training mit verteilten Aufgaben. Hierzu gehören Stimm- und Sprecherziehung, Tanz und Schauspiel. Knapp eine Woche wird vor der großen Aufführung gemeinsam geprobt, wobei sich die Schulen auch der Professionalität von Fachkräften für Regie, Choreographie, Kostümbild etc. bedienen. Im gemeinsamen „Erlebnis Musik“ wird Gemeinschaft von Schülern aus drei Schulen in drei verschiedenen Ländern in besonders ursprünglicher Form lebendig und jeder einzelne Schüler erfährt im gemeinsamen Singen, Musizieren, Tanzen eine zutiefst soziale und motivierende Dimension. Die Musicalproduktionen sind für alle Schüler eine „Woche für das Leben“.

Sie erfahren:

- jeder Einzelne ist für das gemeinsame Vorhaben nötig und wichtig;
- jeder Einzelne ist in alle Stationen des Projekts eingebunden und trägt Eigenverantwortung, gepaart mit eiserner Selbstdisziplin;
- jeder Einzelne kann sich auf den anderen verlassen, springt für ihn ein;
- jeder Einzelne bringt sich mit all seinen Stärken ein, erkennt aber auch seine Grenzen;
- jeder Einzelne lernt musikalisch sehr viel für sich;
- jeder Einzelne trägt Großartiges zur erfolgreich singenden, spielenden und musizierenden Gemeinschaft bei.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren das große Feld „Musik“ und werden später sicher entweder als Aktive im Chor, Orchester oder aber als Besucher von kulturellen Musikveranstaltungen präsent sein. (Abb. 2)



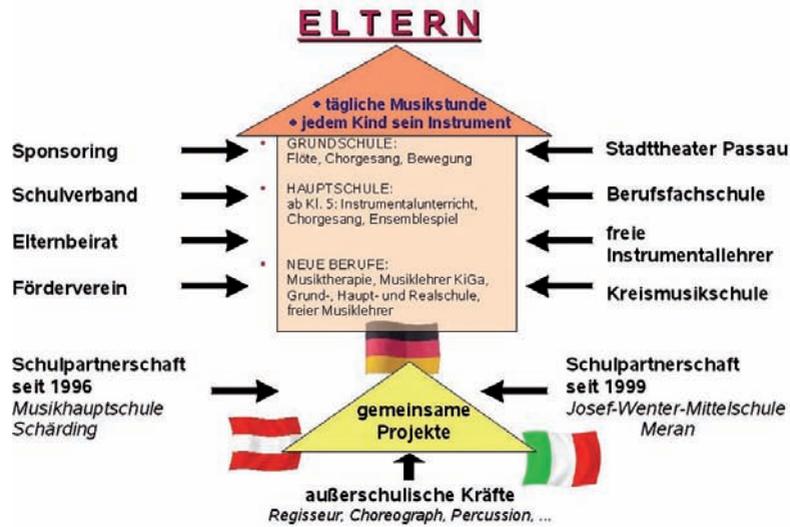
„Kulturträger“

Die mitwirkenden Schülerinnen und Schüler machen gerade in der Projektwoche einen großen Schritt in das „Erwachsenwerden“. Diese Erfahrung mit Eigenverantwortung, Selbstdisziplin und Einsatzbereitschaft tragen sie auch bei anderen kleineren und größeren Auftritten zu großartigen Erfolgen. Ob es die Gestaltung eines Festgottesdienstes oder einer Vereinsfeier in der Region ist oder die musikalische Umrahmung städtischer Veranstaltungen, die Präsenz auf Weihnachtsmärkten, die Eröffnung von Handwerksmessen oder Musik bei offiziellen Empfängen in der Region – unsere Schülerinnen und Schüler bringen sich ein. Einladungen nach München zum Weihnachtskonzert im Senatsaal des bayerischen Landtags, nach Hamburg (Bundesbegegnung „Schulen musizieren“) sowie die Einladung nach Berlin (durch die Konrad-Adenauer-Stiftung) machen unsere Schüler zu kulturellen Botschaftern unserer Region. Eine Reise zum Musizieren in Brüssel (2011) steht bevor.

ZUM SCHULPRINZIP: „JEDEM KIND SEIN INSTRUMENT“

Das inzwischen bayernweit übernommene Projekt startete die Schule im September 1998. Die Schülerinnen und Schüler erhalten pro Woche in der vormittäglichen Kernunterrichtszeit zwei Stunden Musikunterricht und zwei Stunden Instrumentalunterricht in kleinen Gruppen. Dies geschieht in Kooperation mit der örtlichen Musikschule (Kreis Musikschule Passau), deren Lehrkräfte vormittags freie Zeitdeputate haben. Jedes Kind kann ein Instrument seiner Wahl lernen. Zurzeit wird Unterricht in Querflöte, Klarinette, Saxophon, Trompete, Tenorhorn, Gitarre, Keyboard, Klavier und Schlagzeug von den Fachkräften erteilt. Der Unterricht ist durch Sponsoring, großzügige Unterstützung durch den Schulverband und geringen Elternanteil finanziert, sodass *jedes Kind* ein Instrument erlernen kann.

An den Nachmittagen bieten wir Schulband, Ensemblespiel, Tanz, Chor und gezielte Übungsphasen im Instrumentalspiel an. Auf diese Weise lernen die Kinder aktive, sinnvolle Freizeitgestaltung! (Abb. 3)



BUNDESWEITE ANERKENNUNG

Mit dem Förderpreis des „Kulturpreises“ des Landkreises Passau 2003 ausgezeichnet, folgt 2006 die bayerisch/oberösterreichische Grenzregion mit der Verleihung des „Aenus-Preises“. Der Deutsche Musikrat verleiht in Zusammenarbeit mit „100 Jahre Yamaha“ der Schule den „Inventio 2006“ für musikpädagogisch herausragende Innovationen. Ein Jahr später zählt unsere Schule auch zu den Preisträgern „Musik gewinnt“, ausgelobt durch den Verband Deutscher Schulmusiker (VDS) in Zusammenarbeit mit der Strecker-Stiftung, Mainz, und dem WDR. Ebenso erfolgreich ist die Teilnahme am bundesweiten Wettbewerb „Konzert mit Pfiff“ der *Jeunesses Musicales* Deutschland, an dem sich das sinfonische Blasorchester der beiden Musikhauptschulen aus Schärding und Ruhstorf beteiligt.

Große Anerkennung erfuhren wir 2009:

- Verleihung der Europaurkunde durch Frau Staatsministerin für Europaangelegenheiten Emilia Müller
- Preisverleihung durch die *Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.* im Rahmen der Qualitätsoffensive für Familien und Kommunen, die Zukunftschancen unserer Kinder zu verbessern¹

SCHLUSSGEDANKE

Die Schule begleitet die jungen Menschen in einem wichtigen Lebensabschnitt und bereitet sie darauf vor, dass sie sich nicht nur in unserer Gesellschaft zurechtfinden und abverlangte Leistungen erbringen, sondern dass viele von ihnen bereit und in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen. Bildung sichert Zukunft – sie ist die beste Sozialpolitik, befähigt junge Menschen zum Ausschöpfen ihrer Kreativität und erhöht die Lebensqualität. Dazu gehört die musikalische Ausbildung in hohem Maße. Musik überwindet Gegensätze, kennt keine Sprachgrenzen. Wo Worte nichts mehr zu sagen vermögen, hat Musik noch lange nicht ihre kommunikativen Grenzen erreicht.

Im Eingangsbereich unserer Schule vermittelt ein Plakat dem Besucher die Zielsetzung unserer Schule:

Musik macht aus halben Portionen – ganze Persönlichkeiten

LITERATUR

- Bastian, Hans Günther (2001): *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz.

1| Auszeichnung der Best-Practice-Modelle für die Stärkung der Kinder, Konrad-Adenauer-Stiftung 2009.

ERFOLGSFAKTOR: ERZIEHUNGSZIELE

DIE FRIEDRICH-EBERT-SCHULE, FRANKENTHAL

Heidrun Kohl

Wir, die Realschule Plus, Friedrich-Ebert-Schule, integrierte Form in Frankenthal/Pfalz, sind eine Ganztagschule im sozialen Brennpunkt mit einem Migrationsanteil von ca. 50 Prozent.

Für unsere gewaltpräventive und integrative Arbeit wurden wir mit folgenden Ehrungen ausgezeichnet:

- Präventionspreis des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung 2004
- Best-Practice-Modell der Konrad-Adenauer-Stiftung 2007
- KÜM-Schule (Kooperatives Übergangsmanagement Schule-Beruf) 2008
- Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage (Bundeszentrale für politische Bildung)

Die Früchte unserer Arbeit sind Ansporn und Verpflichtung zugleich!

UNSERE PHILOSOPHIE – UNSERE KULTUR

Was kann Schule dazu beitragen, junge Menschen in einer Einwanderungsgesellschaft in den Zustand zu versetzen, im Erwachsenenleben selbstbestimmt am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzunehmen?

Kompetenzen: Berufsmündigkeit impliziert soziale Kompetenzen wie Frustrationstoleranz und Impulskontrolle, Höflichkeit, Pünktlichkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Empathiefähigkeit. Hinzu kommen die ursprünglich von der Schule zu vermittelnden Fähigkeiten wie Sprachkompetenz, Methodenkompetenz und das fachspezifische Wissen.

All diese Kompetenzen sollen Schülern und Schülerinnen an der Realschule Plus im vorpubertären bzw. im pubertären Stadium vermittelt werden. In der Orientierungsstufe liegt die Klassenmessenzahl bei 25, in der Sekundarstufe I bei 31 Schülern und Schülerinnen. 20 bis 25 Prozent davon (wie psychologische Untersuchungen belegen und in der Praxis deutlich spürbar) sind psychisch auffällig und zum Teil auch behandlungsbedürftig. Immer häufiger arbeiten wir mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie zusammen. Diese Entwicklung manifestiert sich auch in den HzE-Einrichtungen (Hilfen zur Erziehung), mit denen wir zusammenarbeiten und die in den Tagesgruppen ihre Gruppengröße und ihre Interventionspraktiken dieser Entwicklung anpassen müssen.

Die Klassen selbst setzen sich zusammen aus Jugendlichen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen und den daraus resultierenden divergierenden Sozialisationsbedingungen und Sozialisationsstrukturen und den entsprechenden Verhaltensmustern.

Die Vielfalt setzt sich fort in der Heterogenität der intellektuellen Voraussetzungen, die die Schüler/-innen mitbringen. Regelschulfähigkeit beginnt bei einem IQ von 85. Die Kollegen und Kolleginnen in der Grundschule beobachten mit Entsetzen, dass die Schere zwischen den Kindern, die von Haus aus sprachfähig, lernfreudig und auch lernbegierig sind, und den Kindern aus bildungsfernen Schichten, die zu Hause keine Förderung erfahren haben, immer weiter auseinandergeht. Eine Kitapflicht erscheint da wünschenswert, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einander anzugleichen und ein Hauch von Chancengleichheit zu gewährleisten.

Hinzu kommt, dass sich alle ungelösten gesellschaftlichen Probleme, wie steigende Armut – mit allen Implikationen – und mangelnde Integration von Migranten, u.a. in der Schule spiegeln und die oben genannten Verhaltensauffälligkeiten verstärken, mit denen wir täglich umgehen und auf die wir adäquat und vor allem spontan reagieren müssen.

Verschärfend kommt hinzu, dass die Gruppe noch einmal gespalten ist in solche, die medial sowohl visuell als auch auditiv unter Dauerbeschuss stehen und nur wenig reale Erfahrungen machen durften, und denen, bei uns die geringere Zahl der Kinder, die sprachliche Förderung, emotionale Zuwendung, reale Erfahrung und vor allem Grenzziehung in ihrer Sozialisation kennengelernt haben.

Für unsere Arbeit an der Schule heißt das, auf den unterschiedlichsten Ebenen auf das spezifische Sosein der einzelnen Schüler/-innen eingehen zu müssen, projektorientiert zu arbeiten und individuell zu fördern. Um bei diesen Voraussetzungen effektiv und zufriedenstellend arbeiten zu können, müsste die Klassenmesszahl deutlich sinken – zumal Inklusion das neue pädagogische Schlagwort ist, was bedeutet, dass vormals Förderschüler/-innen von der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz (ADD) zugewiesen werden und in die oben genannten Klassen integriert und gefördert werden sollen. Die in der Bildungsforschung beheimatete Behauptung, die Klassenstärke habe keinen Effekt hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte (Prof. Dr. Wilfried Bos), kann man in der Praxis nur mit Kopfschütteln zur Kenntnis nehmen.

KONTINUITÄT UND NACHHALTIGKEIT: SCHULE MUSS FAMILIÄRE FUNKTIONEN ÜBERNEHMEN

Ob Schule die von Eltern nicht geleistete Sozialisationsarbeit, die zu disfunktionalen Verhaltensweisen – die oft noch dazu auf unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen beruhen – führt, ausgleichen muss, ist in der täglichen Praxis aus der Lehrerperspektive schlicht eine Frage des Überlebens.

So führt das Beklagen der defizitären Zustände allein uns in der täglichen Praxis keinen Schritt weiter. Wir, das Kollegium der Friedrich-Ebert-Realschule Plus und zwei Sozialpädagoginnen vom Jugendamt der Stadt Frankenthal, haben uns entschlossen hinzusehen, Probleme und Defizite unserer Schüler/-innen zu erkennen und handelnd zu intervenieren. Wesentlich ist: Wir gehen unsere Ziele tagtäglich neu an, wir schauen jeden Tag genau hin, um angemessen auf Problemstellungen reagieren zu können. Erziehung in der Schule besteht, wie auch in der Familie, aus dem geduldigen und ständigen Trainieren von prosozialen Verhaltensweisen. Unser Konzept funktioniert auch deshalb, weil es mit ständiger Reflexion und Weiterentwicklung einhergeht. So arbeiten wir bei-

spielsweise seit einigen Jahren verstärkt mit therapeutischen Fachkräften zusammen, weil die Situation der Schülerschaft dies in zunehmendem Maße erfordert.

In den letzten dreizehn Jahren haben wir eine Infrastruktur der Hilfe durch eine Kooperation von Schulsozialarbeit und offener Jugendarbeit entwickelt, die im Laufe der Zeit durch eine stetig steigende Zahl von Kooperationspartnern erweitert wurde. Wir alle gemeinsam übernehmen auch Elternfunktionen, um Lernen im herkömmlichen Sinn erst möglich zu machen.

Ein Netzwerk aus Allgemeiner Sozialer Dienst Frankenthal, Zentrum für Arbeit und Bildung Frankenthal, Erziehungsberatungsstelle, Schulpsychologischer Dienst, Polizei, Fachkonferenz im Stadtteil, Drogenberatung, Bildungsorientierte Arbeit mit Migrantenern (des Internationalen Bundes), fachspezifische Einrichtungen im psychiatrischen und psychotherapeutischen Bereich bildet die Grundlage unserer Schulsozialarbeit. Dieses ermöglicht uns, den Schülern und Schülerinnen unserer Schule in den unterschiedlichsten Problemlagen die Hilfe zu geben, die notwendig ist, um erfolgreich in der Schule lernen zu können, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern und Integration zu ermöglichen.

Als Forderung lässt sich daraus ableiten, dass Schule zum Zentrum von Unterstützung und Integration werden muss. Denn dort sind schon alle Jugendlichen, dort werden Probleme offensichtlich, dort können gemeinsam und auf Augenhöhe mit den Jugendlichen, den Eltern, den Lehrern/Lehrerinnen, den Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und den in die Hilfe sonst noch eingebundenen Personen und Institutionen Lösungen entwickelt werden. Durch die Nähe und das lange Zusammensein mit den Jugendlichen, morgens in der Schule und am Nachmittag auf freiwilliger Basis im Kinder- und Jugendtreff, kann eine auf gegenseitigem Vertrauen basierende Beziehung zwischen Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und Schülern/Schülerinnen hergestellt werden. Für die Schüler/-innen müssen die Hilfe und die in sie eingebundenen Personen und Institutionen transparent sein und sie müssen in die Lösungsfindung gleichberechtigt und aktiv eingebunden werden. Nur so kann Hilfe funktionieren.

In der Schule haben „die Muslime“, „die Russen“, „die Fremden“ Gesichter und werden als Individuen wahrgenommen. Hier kann Zusammenleben gestaltet und geübt werden, hier können Brückenbauer zwischen den Kulturen tätig werden, hier kann man die zur Integration notwendige alltägliche Kleinarbeit kontinuierlich leisten und im Diskurs gemeinsam geteilte Normen aushandeln.

Aus der Forderung leitet sich ab, dass Schule ein Ort sein sollte, an dem Hilfe gebündelt wird. Schule soll offen für Hilfe von außen und kooperationsbereit sein.

Hier kann Integration stattfinden, denn Integration bedeutet täglich eine von gegenseitiger Akzeptanz und grenzsetzender Erziehung getragene Beziehungsarbeit, die auf die Kooperation mit den in der Kommune vorhandenen fachspezifischen Institutionen und Personen bauen kann. Schüler/-innen, Kollegium und Schulsozialarbeiter/-innen arbeiten täglich daran, Lösungen für entstandene Probleme zu finden, Konflikte zu lösen und so diskursiv einen an den Menschenrechten orientierten Wertekanon einzufordern. So wird Lernen erst möglich und eine Schulsituation hergestellt, in die alle Schulbeteiligten angstfrei gehen können. Als Forderung leitet sich daraus ab: Schule muss ein Ort sein, an dem schulfremde, sozialpsychologisch orientierte Institutionen und alle mit HzE befassten Personen zusammenarbeiten, da Schule heute ohne Hilfe von außen nicht funktioniert. Für die Schule bedeutet dies, sie muss sich für Hilfe nach außen öffnen.

KONFRONTATIVE PÄDAGOGIK

Um den veränderten Bedingungen adäquat begegnen zu können und auch das Klientel unserer Schüler/-innen zu erreichen, die mit verstehender Pädagogik aus den unterschiedlichsten Gründen nicht zu erreichen sind, haben wir uns vor einigen Jahren entschlossen, konfrontativ zu intervenieren, um prosoziales Verhalten zu schaffen. Neben Wärme und Zuwendung treten verständlich begründete klare Strukturen und Grenzen. In der Konfrontation setzen wir uns mit dem delinquenten Anteil der Persönlichkeit auseinander, bei gleichzeitigem Verständnis der Problemlage der betreffenden Schüler/-innen. Denn die Tatsache, dass jemand selbst Opfer von Gewalt gewesen ist, gibt niemandem das Recht, selbst Opfer zu produzieren. Nicht intervenieren hieße, Opfer billigend in Kauf zu nehmen. Auf der Handlungsebene heißt das, bei

körperlicher und auch bei psychischer Gewalt Grenzen zu setzen, Normen verbindlich zu machen und Grenzverletzung zu sanktionieren. Die Täter müssen Verantwortung für ihre Taten übernehmen und sich gegebenenfalls vor den Opfern bzw. vor der Gruppe rechtfertigen. Gewaltbereite, aggressive Jugendliche erleben Milde und freundliche Intervention als Schwäche. Man muss ihnen vermitteln: „Ich mag dich, aber bestimmte Verhaltensmuster akzeptiere ich nicht.“

Sie müssen gezwungen werden, sich mit den Folgen ihrer Taten für die Opfer auseinanderzusetzen. Was die konfrontative Pädagogik von autoritärer Erziehung unterscheidet, ist, dass die Jugendlichen neben der Konfrontation und den Sanktionen Hilfe und Unterstützung bei der Entwicklung alternativer, prosozialer Verhaltensweisen erfahren. Gleichzeitig wird mit der Peer-Group darauf hingearbeitet, Opferschutz zu betreiben und nicht Täterunterstützung. Um die Einhaltung der sich an den Menschenrechten orientierenden Regeln an der Schule einzufordern, intervenieren wir bei geringem Regelverstoß, konfrontieren, lassen nicht locker und bleiben dran. Folgende Ziele wollen wir dabei erreichen: Opferschutz, Erlernen von prosozialem Verhalten, Konfliktfähigkeit, Verantwortung für eigenes Handeln und Entwickeln von Empathie.

Als Instrumentarien haben sich Klassenkonferenzen und runde Tische mit Lehrern/Lehrerinnen, Schulsozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen, den Jugendlichen, gegebenenfalls Eltern und anderen Helfenden je nach Fall und Situation als effektiv erwiesen. Gemeinsam wird überlegt, ob und wie sanktioniert wird, wie man die Jugendlichen erreicht, wer, was, wann tun könnte, um eine Verhaltensänderung herbeizuführen.

Gleichzeitig findet an der Schule ein sogenanntes Coolness-Training statt, in dem ausgebildete Antiaggressionstrainer mit einer Gruppe von Jugendlichen handlungsorientiert und selbstreflexiv das Wort cool umdeuten. Wichtig dabei ist, dass die Jugendlichen in den Trainern Personen finden, mit denen sie sich identifizieren können (vgl. Weidner / Kilb / Kreft 1997).

LÖSUNGSORIENTIERTE BERATUNG

Die Beratung an unserer Schule ist ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert. Das bedeutet, die Jugendlichen ernst zu nehmen, nicht mit ihnen nach Fehlern zu suchen, Schuld zuzuweisen oder moralisierend zu appellieren. Vielmehr arbeiten wir mit ihnen ihre Interessen und Ziele heraus und überlegen gemeinsam, was sie schon dazu beitragen können und wer sie dabei unterstützen kann. Wir benennen dabei auch hinderliche Faktoren und Verhaltensweisen. Hier ist das Individuum der Akteur seines Lebens und nicht Objekt von Pädagogik (vgl. Bamberger 2001). Diese Lösungsorientierung hat sich auch in der Elternarbeit bewährt. In den Gesprächen werden die Eltern ernst genommen, Normen, Positionen und pädagogische Orientierung der Schule transparent gemacht (wenn nötig in der Muttersprache der Eltern). Gemeinsam und auf Augenhöhe wird mit ihnen überlegt, wer, wann und wie ihr Kind unterstützt werden kann, um einen befriedigenden Bildungsabschluss zu erreichen. Dies nimmt vielen Eltern die Schwellenangst. Wir arbeiten aktiv daran, die Eltern in die Erziehungsarbeit miteinzubeziehen. Dazu bedarf es im Falle von Eltern mit Migrationshintergrund oft Brückenbauern, die den gleichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund haben, aber schon in unserer Gesellschaft angekommen sind. Diese Brückenbauer erleichtern in Problemsituationen den Zugang zu den Eltern, gehen in problematischen Familiensituationen direkt in die Familie oder stellen die Kontakte her. Als Kooperationspartner unterstützen uns die Mitarbeiter/-innen des Internationalen Bundes im Bereich bildungsorientierte Elternarbeit mit Migranten (BOA).

KONFLIKTFÄHIGKEIT

Alle am Schulleben beteiligten Personen müssen lernen, dass Konflikte im Zusammenleben von Menschen eher die Normalität und nicht die Ausnahme sind und dass es Möglichkeiten gibt, Konflikte konstruktiv für alle Beteiligten zu lösen. Es bedarf einer Konfliktlösekompetenz, die an der Schule vermittelt wird. Beispielsweise bilden wir Streitschlichter/-innen aus, die durch die Schulsozialarbeit regelmäßig begleitet und unterstützt werden. Durch diese Mediation wird der größte Teil der alltäglichen Streitigkeiten beigelegt. Die Streitschlichter/-innen werden des Öfteren auch bei Mobbingfällen in die Lösungsgespräche miteinbezogen und begleiten falls notwendig in der Rolle als Paten die Mobbingopfer für einige Zeit.

SCHÜLERAKTIVITÄT

Wir haben uns auf den Weg gemacht, die Schüler/-innen stärker aktiv am Schulleben zu beteiligen. Es erlaubt ihnen, neben der Identifikation mit ihrem Lernort positive, manchmal sogar mediale Aufmerksamkeit zu erleben und damit das Selbstwertgefühl und die Selbstachtung zu steigern, die für die persönliche Entwicklung nötig sind. Neben den Streitschlichter/-innen gestaltet die Schülervertretung, begleitet durch die Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und Verbindungslehrer/-in, das Schulleben aktiv mit. Daneben besteht eine Gruppe „Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“, die ebenfalls durch die Sozialpädagogen und -pädagoginnen sowie einen Kollegen betreut wird, die durch regelmäßige und spezifische Aktivitäten dafür sorgen, dem genannten Slogan gerecht zu werden. Dazu arbeiten wir mit dem Netzwerk „Demokratie und Courage“ und mit den Mitarbeitern des Fördervereins für jüdisches Gedenken zusammen. Die Theater AG, begleitet durch eine Sozialpädagogin, führt eigene Stücke auf. Zirkuspädagogik, eine Fußball-AG, eine Viet-vo-Dao-Gruppe und andere Aktivitäten sorgen für positive Identifikations- und Entfaltungsmöglichkeiten in der Schule.

KOOPERATIVES ÜBERGANGSMANAGEMENT SCHULE-BERUF (KÜM)

Unsere Schule wurde vor zwei Jahren als eine der KÜM-Schulen ausgewählt. Das bedeutet: Zwei zusätzlich an der Schule beschäftigte Sozialpädagogen und pädagoginnen begleiten die Klassen 7 bis 9 bei der Berufsorientierung und -findung. Das Projekt startet in der 7. Klasse mit einem Eignungsscheck. In Kooperation mit Eltern, Lehrern, Lehrerinnen und Partnerunternehmen begleiten sie die Schüler/-innen bei Ausbildungs- und Berufsüberlegungen, vermitteln Kontakte zur Arbeitsagentur und Unternehmen, helfen beim Bewerbungsschreiben, üben Bewerbungsgespräche und unterstützen bei der Vermittlung von Praktika.

Das Projekt läuft nächstes Jahr ersatzlos aus. Die entstehende Lücke kann die Schule alleine nicht schließen. Den Schülern und Schülerinnen bricht somit eine wichtige Säule der Unterstützung weg.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Friedrich-Ebert-Schule hat sich auf den Weg gemacht, alle an der Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen beteiligten Personen und Institutionen zusammenzubringen. Wir suchen gemeinsam nach Lösungen auf Augenhöhe. Dadurch ist es uns gelungen, Gewalt einzudämmen und eine angstfreie Schumatmosphäre zu schaffen. Lernen ist so wieder möglich und wir können uns auch unserem Bildungsauftrag widmen. In täglicher Kleinarbeit muss das Schulklima erhalten werden, um einer negativen Elitebildung entgegenzuwirken. Kontinuierliche Intervention und Prävention in Kooperation mit anderen schützen dieses verletzte System. Wir haben akzeptiert, dass wir erziehen müssen und dass unsere Schüler/-innen ein Recht auf Regeln und Grenzen haben. So können sie sich entwickeln und ihr künftiges Erwachsenen- und Berufsleben mit gestalten.

Einige Schüler/-innen können dennoch nicht erreicht werden. Sie bräuchten mehr Zuwendung und Förderung, kleinere Klassen und mehr pädagogisches Personal. Sie bräuchten auch räumliche Ausweichmöglichkeiten, in denen sie gezielt unterstützt werden könnten.

Zur besseren Integration brauchen wir mehr interkulturelle Unterstützung in Form von „Brückenbauern“ mit Migrationshintergrund – insbesondere aber auch Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen, die sich um die Integration von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bemühen. Bei den momentanen Klassengrößen überschreitet dies unsere Belastbarkeit und Kompetenz.

LITERATUR

- *Bamberger, Günter G. (2001): Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch. Weinheim.*
- *Weidner, Jens / Kilb, Rainer / Kreft, Dieter (Hrsg.) (1997): Gewalt im Griff, Bd. 1. Weinheim.*

BERUFSSTART plus

GEMEINSCHAFTSPROJEKT DER THÜRINGER HANDWERKSKAMMERN, DER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERN, DER AGENTUREN FÜR ARBEIT IN THÜRINGEN, DES THÜRINGER MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR UND DES THÜRINGER MINISTERIUMS FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND TECHNOLOGIE

Petra Bürger

Nach Abschluss der vierjährigen Modellphase BERUFSSTART 2003–2007, wird nunmehr BERUFSSTART plus als schwerpunktmäßig gefördertes Projekt des Freistaates Thüringen zur vertieften, wirtschaftsnahen und arbeitsmarktorientierten Berufswahlvorbereitung zunächst bis 2011 fortgesetzt. Es wird finanziert vom Freistaat Thüringen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und Mitteln der Bundesagentur für Arbeit. Eine Weiterführung nach 2011 – 2013/14 ist gesichert.

BERUFSSTART plus setzt auf die bereits in BERUFSSTART entwickelten und erprobten *Qualitätsstandards*:

- Frühzeitig einsetzende Berufsorientierung mit Entwicklungsempfehlung
- Kompetenzfeststellung
- Breites Berufsfeldangebot
- Einsatz von Orientierungsbausteinen
- Wirtschaftsnähe des Trägers
- Einbindung der Unternehmen für die betrieblichen Bausteine (betriebliches Praktikum)

- Externe pädagogische Begleitung
- Qualifiziertes Ausbildungspersonal
- Sicherung von begleitenden Angeboten
- Enge Kooperation mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit
- Einsatz von schulischen Berufsorientierungskordinatoren

Es werden zurzeit ca. 14.500 Schülerinnen und Schüler an 136 Schulen von 26 Bildungsbegleitern betreut.

BERUFSSTART PLUS FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

In Klassenstufe 7

... wird zum Schuljahresbeginn in Elternabenden über das Projekt informiert. Anschließend findet ein Informationsgespräch in jeder Klasse statt. In einem Erstgespräch werden die bisherigen Berufswünsche thematisiert.

Zunächst findet ein Berufseignungstest im Rahmen des Unterrichtes statt. Danach folgt die eintägige Kompetenzfeststellung bei einem Bildungsträger.

Anschließend nehmen die Schülerinnen und Schüler an einem einwöchigen berufsfeldbezogenen Orientierungsbaustein bei einem Bildungsträger teil. Sie lernen Tätigkeiten aus verschiedenen Ausbildungsberufen kennen und absolvieren innerhalb des Bausteins ein Projekt, durch das sie mit den verschiedenen für den Beruf typischen Techniken, Arbeitsschritten und Werkstoffen in Berührung kommen.

Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung und der berufsfeldbezogenen Orientierungsbausteine werden mit den Schülerinnen und Schülern individuell ausgewertet, bei Interesse auch gemeinsam mit den Eltern.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten aus den Ergebnissen Anregungen, um Beispiele aus der beruflichen Anwendung in ihre Fächer aufzunehmen und die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern.

In Klassenstufe 8

... wird zunächst ein zweiter einwöchiger berufsfeldbezogener Orientierungsbaustein durchgeführt.

Nach Möglichkeit sollen die Schülerinnen und Schüler ein weiteres Berufsfeld ausprobieren, um eine frühzeitige Festlegung auf mehr oder weniger zufällig zustande gekommene Berufswünsche zu vermeiden.

In der Berufsorientierungsphase sollen die Jugendlichen verschiedene Berufsperspektiven verfolgen können, zu denen vorher Eignung und Interesse geprüft worden sind. Es ist daher auch wichtig, herauszufinden, welches Berufsfeld nicht infrage kommt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen möglichst auch ein für sie neues Berufsfeld testen, das bisher nicht zu den Wunschberufen gehörte. So können Mädchen gezielt an gewerblich-technische oder die informations-technischen Berufe herangeführt werden. Jungen haben die Möglichkeit, Berufe zu erproben, die traditionell überwiegend von Frauen ausgeübt werden.

Anschließend absolvieren die Schülerinnen und Schüler mindestens einen, gegebenenfalls zwei *berufsbildbezogene betriebliche* Bausteine.

Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Eindruck vom betrieblichen Alltag in dem jeweiligen Beruf bekommen, verschiedene Tätigkeiten des Berufes ausprobieren und mit Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern in Kontakt kommen, die an der Berufsausbildung beteiligt sind.

Diese können einschätzen, ob sie die Schülerinnen und Schüler als für den jeweiligen Ausbildungsberuf geeignet ansehen. Sie können ihnen wichtige Tipps für die Berufswahlentscheidung geben. Wenn es gut läuft, kann mit dem Baustein die Bewerbung um eine Ausbildungsstelle angebahnt werden.

Dies erhöht die Chancen, denn der Betrieb lernt seine künftigen Nachwuchskräfte bereits frühzeitig kennen und kann die jeweiligen Stärken und Entwicklungspotenziale nach dem Baustein besser beurteilen als bei anderen Jugendlichen, die nur eine schriftliche Bewerbung an den Betrieb schicken.

Vorteile für die Betriebe bestehen darin, dass der Aufwand für die Auswahl und Beurteilung fremder Bewerberinnen und Bewerber geringer wird. Die Gefahr, Fehlentscheidungen getroffen zu haben, die zum Nichtantreten oder zum frühzeitigen Abbruch der Ausbildung führen können, verringert sich erheblich.

Durch die frühzeitige Kontaktabahnung sollen auch Betriebe zur Beteiligung an Ausbildung ermutigt werden, die bisher nicht oder nur wenig ausgebildet haben.

In den Klassenstufen 9 und 10 (Schulentlassjahre)

... werden die vorangegangenen Bemühungen intensiviert.

Die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Berufswahlentscheidung noch nicht gefestigt sind, können einen dritten berufsfeldbezogenen oder berufsbildbezogenen Orientierungsbaustein bei einem Bildungsträger nutzen. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, beim Absolvieren eines freiwilligen 10. Schuljahres an einem 4. Orientierungsbaustein teilzunehmen.

Es wird eine Phase der *intensiven Bewerbung* um Ausbildungsstellen bei möglichst vielen Betrieben geben.

Die Schülerinnen und Schüler führen einen oder mehrere weitere einwöchige betriebliche Bausteine durch. Im Schulentlassjahr stehen die betrieblichen Bausteine für die Schülerinnen und Schüler auch unter dem Vorzeichen, sich in Betrieben zu bewähren, in denen sie sich um eine Ausbildungsstelle beworben haben.

Die betrieblichen Bausteine stellen eine Art „Probeausbildung“ dar. Die Betriebe können die Bewerberinnen und Bewerber aus BERUFSSTART plus für eine oder zwei Wochen mit Ausbildungsaufgaben betrauen und daran zum Beispiel beobachten, wie sie an die Arbeit herangehen, Schwierigkeiten bewältigen und sich in den Betrieb einfügen. Sie erhalten dadurch ein deutlicheres Bild über die Stärken und Schwächen der Jugendlichen, als wenn sie sich nur die Bewerbungsunterlagen und Zeugnisse ansehen würden. So haben auch diejenigen Jugendlichen eine Chance, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen gar nicht erst in die engere Wahl kämen.

Die Jugendlichen sollten sich durchaus mehrere Betriebe ansehen und auch noch weitere Berufe erproben. Je flexibler ihre Berufswünsche sind, desto größer ist für die Jugendlichen die Aussicht, auch einen Ausbildungsplatz zu finden.

Wer bereits seinen Betrieb gefunden hat, kann auch die weiteren Bausteine absolvieren, wenn eine sichere Aussicht zur Übernahme besteht. Die Betriebe können nachvollziehen, wie sich ihre künftigen Auszubildenden weiterentwickeln und die Empfehlungen aus der betrieblichen Praxis umsetzen.

Hinzu kommen noch weitere Angebote der Schulen oder Bildungsträger, zum Beispiel Internet-Kurse oder Bewerbungstraining.

Ab März wird eine intensive Akquise von Ausbildungsplätzen für die bis dahin noch nicht versorgten Bewerberinnen und Bewerber durchgeführt, damit der Übergang in Ausbildung zu Beginn des nächsten Ausbildungsjahres gelingen kann. Die Bildungsbegleitung unterstützt die Jugendlichen durch Bewerbungsmanagement.

Dies ist eine Gemeinschaftsaufgabe, an der sich neben den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern auch die Schulen beteiligen.

Die Berufsberatung übernimmt die Fallverantwortung im Beratungsprozess und vermittelt verstärkt Ausbildungsplätze oder andere Anschlussperspektiven. Die Ressourcen der Kammern und Ausbildungsverbände (Ausbildungsberatung, Ausbildungsplatzentwicklung usw.) werden intensiv eingebunden. Es werden Initiativen und Kampagnen im Rahmen des Ausbildungspaktes initiiert und unterstützt.

MEHRWERT VON BERUFSSTART plus

BERUFSSTART plus kann keine Ausbildungsplätze herbeizaubern, aber Wege öffnen, um dieses Ziel leichter erreichen zu können:

- Durch das Projekt erfahren die Jugendlichen viel über ihre Stärken und ihr Entwicklungspotenzial, sodass sie sich gezielter bewerben können.
- Sie können bereits erste berufliche Kompetenzen erwerben, die für ihren späteren Beruf wichtig sind.

- Die beruflichen Perspektiven werden daraufhin überprüft, ob sie im regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verwirklicht werden können. Lehrkräfte und Bildungsbegleitung unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach Alternativen.
- Durch BERUFSSTART plus werden langfristige Kontakte zu späteren Ausbildungsbetrieben geknüpft. Die Betriebe können die Entwicklung ihrer künftigen Nachwuchskräfte langfristig mitverfolgen und ihnen bereits während der Schulzeit wichtige Anregungen geben.
- Die Bildungsbegleitung der Kammern und Ausbildungsverbände kann auf vielfältige Betriebskontakte zurückgreifen und gezielt Tipps für Erfolg versprechende Bewerbungen geben.
- Schülerinnen und Schüler werden durch die Bildungsbegleitung in ihrem individuellen Berufswahlprozess unterstützt.

BILDUNGSBEGLEITUNG ALS SCHNITTSTELLE ZWISCHEN SCHULE, BETRIEBEN UND BERUFSBERATUNG

Die Bildungsbegleitung versteht sich als Coaching. Sie unterstützt die Jugendlichen dabei, eigenständige und verantwortliche Berufswahlentscheidungen zu treffen.

Der Auftrag der Bildungsbegleitung besteht darin, den Berufsorientierungsprozess ab Klasse 7 bis zum Übergang in Ausbildung (bestandene Probezeit) zu begleiten. In Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern wertet sie die Ergebnisse von Kompetenzfeststellung und Orientierungsbausteinen in Bezug auf geeignete berufliche Perspektiven aus. Sie regt an, neue Berufe kennenzulernen und entwickelt mit den Schülerinnen und Schülern Strategien, wie sie ihre beruflichen Perspektiven erreichen können.

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt sie den individuellen Eingliederungsplan, in dem alle Initiativen der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung während der Schulzeit erfasst und dokumentiert werden. Diese Informationen dienen als Grundlage für die Vereinbarung von weiteren Schritten zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Bildungsbegleitung und weiteren Beteiligten.

Berufsorientierungskordinatoren haben konkrete Maßnahmen zur Berufsorientierung in Eigenverantwortung der Schulen gemeinsam mit Netzwerkpartnern zu koordinieren. Zur kontinuierlichen und systematischen Durchführung wird an jeder Schule ein Berufsorientierungskordinator/in für Berufsorientierung auch als Ansprechpartner für BERUFSSTART plus benannt.

Die Schule kann gezielt bezogen auf den angestrebten Beruf fördern. Begleitende berufliche Qualifizierungsangebote innerhalb und außerhalb der Schule unterstützen die Bereitschaft zur Aufnahme einer Berufsausbildung.

Die Bildungsbegleitung ist das Verbindungsglied zwischen Schulen, Betrieben und Berufsberatung:

- Die *Schule* hat die Möglichkeit, über die Bildungsbegleitung Kooperationsaktivitäten mit der Wirtschaft zu managen. Weiterhin profitiert sie von der berufspädagogischen Kompetenz der Bildungsbegleitung.
- Die Bildungsbegleitung ist Ansprechpartner für *Betriebe* hinsichtlich betrieblicher Bausteine und Unterstützung bei möglichen Konflikten mit den Jugendlichen.
- Die Eingliederungs- und Bildungspläne ermöglichen der *Berufsberatung*, differenzierte Vermittlungsvorschläge zu machen.
- Mitarbeit bei der Schulkonzeptionsentwicklung, -fortschreibung und Umsetzung.
- Prozessbegleitung bei der Umsetzung des Projektes.

Mit BERUFSSTART plus kann die Berufsberatung durch die enge Zusammenarbeit mit der Bildungsbegleitung der Kammern ihre Ziele und Aufgaben noch intensiver als bisher erfüllen.

Beide stellen das Projekt gemeinsam in den Klassen 7 und bei Elternabenden vor und erläutern ihre jeweiligen, sich gegenseitig ergänzenden Aufgaben.

Die Berufsberatung übernimmt die Fallverantwortung im Prozess der Berufsorientierung, Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung.

Die Bildungsbegleitung versteht sich als individuelle Prozessbegleitung (Coaching), um die Jugendlichen bei ihrer Entscheidungsfindung und ihren Integrationsbemühungen zu unterstützen.

Auf der Grundlage der im Berufswahlpass dokumentierten Ergebnisse von BERUFSSTART plus werden mit den Jugendlichen Berufsziele entwickelt. Die Berufsberatung gibt Informationen zu Berufen, Aufstiegsmöglichkeiten und Bildungsgängen sowie zum regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Sie vermittelt in offene Ausbildungsstellen.

Schülerinnen und Schüler mit der Prognose „unversorgt“ werden durch die Berufsberatung und die Bildungsbegleitung besonders betreut.

ERFOLGE AUS DER MODELLPHASE BERUFSSTART 2003–2007

Das Projekt BERUFSSTART hat sich in der Praxis bewährt. Die Schülerinnen und Schüler sind besser als zuvor in der Lage, ihre Ausbildungsplatzsuche nach individuellen Interessen und Fähigkeiten auszurichten. Die Schulen haben ihre Aktivitäten bezogen auf beratungsorientierende und -vorbereitende Inhalte erheblich ausgeweitet.

Übergangsquoten

Insgesamt 54,2 Prozent der BERUFSSTART-Schülerinnen und Schüler sind am Ende der Schulzeit in eine Ausbildung eingemündet. Von den Abgängerinnen und Abgängern mit Hauptschulabschluss waren dies 32,5 Prozent.

Mit dem Projekt ist es gelungen, die Lernmotivation und die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler deutlich zu erhöhen. Erreicht wurde, dass der Anteil derjenigen, die im Anschluss an die Klassenstufe 9 den Realschulabschluss erreichen möchten – durch Verbleib an der Schule oder durch den anschließenden Besuch einer Berufsfachschule – deutlich höher ist als im Jahr vor BERUFSSTART und im Vergleich zu den Thüringer Schülerinnen und Schülern insgesamt.

Ein weiterer Erfolg besteht darin, dass die Verbleibsquote in Ausbildung wesentlich höher ist als im Thüringer Durchschnitt. Nur 6,4 Prozent der BERUFSSTART-Schülerinnen und Schüler haben nach vier Monaten den Ausbildungsvertrag wieder gelöst. Die BERUFSSTART-Schülerinnen und Schüler bewerben sich in einem für sie geeigneten Berufsfeld und sind über Anforderungen im Ausbildungsberuf informiert. So wird vermieden, dass sie aufgrund von falschen Erwartungen die Ausbildung bereits frühzeitig beenden.

Bildungsbegleitung

Die Bildungsbegleitung hat sich als wichtiger Partner bei der Berufsorientierung bewährt. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler schätzen diese als Ansprechpartner zu allen Fragen der beruflichen Orientierung und Berufsvorbereitung – ergänzend zu den Aufgaben der Berufsberatung. Das Resultat ihrer Arbeit bestand darin, dass sich die Jugendlichen durch die Arbeit der Bildungsbegleitung und deren Präsenz über mehrere Schuljahre hinweg stärker mit dem Thema Berufsorientierung auseinandersetzen als in den vergangenen Schuljahren. Ein weiterer wesentlicher Effekt besteht in der Bereitstellung von Dienstleistungen für die Schulen. Die Bildungsbegleitung übernimmt für die Schulen einen erheblichen Anteil an Organisationsaufwand für die Berufsorientierung, was zusätzliche Aktivitäten in anderen Bereichen erleichtert.

Kompetenzfeststellung

Die Kompetenzfeststellung erweist sich nach den Aussagen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler als geeignetes Instrument, um allererste Aussagen über berufliche Interessen, Stärken und vorhandene Sozialkompetenzen zu machen. Mehr als die Hälfte der beteiligten Schulen reflektiert die Ergebnisse im Unterricht oder nutzt diese für die weitere individuelle Förderung der Jugendlichen. Somit ist die Kompetenzfeststellung zum Bestandteil der schulischen Arbeit geworden. Ein wesentliches Ergebnis der Kompetenzfeststellung ist die erste Motivation der Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit beruflichen Fragen.

Orientierungsbausteine

Die Orientierungsbausteine sind nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler ein geeignetes Instrument um festzustellen, welches Berufsfeld zu den Fähigkeiten und Neigungen der Jugendlichen passt. Bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen haben der erste und der zweite Orientierungsbaustein die Berufswahlentscheidung in die eine oder die andere Richtung beeinflusst.

Auch die Bildungsträger beurteilen den Nutzen der Orientierungsbausteine als überwiegend positiv. Der überwiegende Teil gibt an, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler „genau richtig“ war. Auch der betriebliche Bezug der Bausteine ist vorhanden. Der weitaus größte Teil der Ausbilderinnen und Ausbilder gibt an, dass die Bausteine einen Ausschnitt des Aufgabenspektrums des jeweiligen Berufsbildes abbilden.

Betriebliche Bausteine

An den betrieblichen Bausteinen schätzen die Schülerinnen und Schüler vor allem, dass sie verschiedene Aufgabenfelder des Berufsbildes kennenlernen, unterschiedliche Arbeitsabläufe gezeigt bekommen und zur eigenständigen Lösung berufsbezogener Aufgaben angeregt werden. Das Zutrauen der Betriebe in die Leistungen der Jugendlichen wächst offensichtlich mit zunehmender Projektdauer. Schülergruppen, die bereits mehrere Jahre im Projekt sind, haben in der Regel häufiger in verschiedenen Aufgabenfeldern des Berufsbildes mitgearbeitet, als diejenigen, die erst ein Jahr im Projekt sind.

Sowohl Schulen als auch Bildungsbegleitung beurteilen als wichtige Effekte der betrieblichen Bausteine, dass die Betriebe sich ein besseres Bild von den Bewerberinnen und Bewerbern machen können, als dies in den üblichen Bewerbungsverfahren der Fall ist. Weiterhin könnten sich die BERUFSSTART-Schülerinnen und Schüler besser einbringen als die üblichen Praktikanten. Als schwierig erweist sich offenbar, die Betriebe im Vorfeld der betrieblichen Bausteine mit einzubeziehen. So konnten die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter Ziele und Inhalte des jeweiligen Bausteines noch nicht immer vorher mit dem Betrieb besprechen.

Übergangsmanagement

Die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter haben in der letzten Phase vor Ende des Schuljahres vor allem Bewerbungsadressen an die unversorgten Schülerinnen und Schüler weitergegeben und diese gezielt an die Berufsberatung vermittelt. Künftig wird das Übergangsmanagement noch ausgebaut und zusätzliche Praktika zwecks Ausbildungsanbahnung und gezieltes Bewerbungstraining angeboten.

BEI DER VORBEREITUNG AUF DEN BERUF FRÜH AN EINEM STRANG ZIEHEN

ELTERN – SOZIALPÄDAGOGEN – SCHULE – BETRIEBE –
AGENTUR FÜR ARBEIT: DER VEREIN JUGENDHILFE DIREKT e.V.,
MÜNSTER

Hans-Werner Kleindiek

Die kontinuierliche Begleitung von Klasse 5 bis 10 durch dieselbe Bezugsperson und die unerlässliche Einbeziehung der Eltern ist der wichtigste Baustein für den erfolgreichen Übergang von Schule in das Berufsleben.

Der Bericht und die Überlegungen auf den folgenden Seiten beruhen auf den Erfahrungen des Vereins „Jugendhilfe Direkt e.V.“ in Münster und seiner Zusammenarbeit mit der Hauptschule im Stadtteil Hilstrup. Die unter dem Namen „Hiltruper Modell“ bekannte Arbeit des Vereins dient der Unterstützung von Hauptschülern und -schülerinnen bei der Klärung der eigenen Berufswünsche und beim Finden des Einstiegs in die Berufs- und Arbeitswelt.

Das geschieht in enger Zusammenarbeit zwischen dem ehrenamtlich tätigen Vereinsvorstand, der Hauptschule Hilstrup und dem zuständigen Berufsberater der Agentur für Arbeit Münster. Die laufende Arbeit wird von der beim Verein fest angestellten Dipl.-Sozialpädagogin bewältigt.

Charakteristisch für diese Arbeit ist, dass sie in dieser Konstellation seit dem Beginn der 1990er Jahre geschieht. Ausschlaggebend für den Erfolg der Arbeit ist, so hat sich im Laufe der Jahre herausgestellt, dass sie in einem dauerhaften und sich ständig weiter ausbreitenden Netzwerk getan wird, also nicht als kurzfristiges und zeitlich begrenztes Kooperationsprojekt ausgelegt ist (www.hiltruper-modell.de).

Bei dem Thema Förderung von Kindern und Jugendlichen in sozial schwierigen Lebenssituationen müssen wir uns vorab über einige grundlegende Punkte klar werden.

Wir vom Verein „Jugendhilfe Direkt“ haben es bei unserer Arbeit mit ganz normalen Kindern und Jugendlichen zu tun, die früher eine ganz normale Schullaufbahn durchwandert haben und problemlos in eine entsprechende Ausbildung übergegangen sind. Die großen gesellschaftlichen Veränderungen haben es mit sich gebracht, dass diese Kinder und Jugendlichen plötzlich Benachteiligungen erfahren müssen, die unsere Vergangenheit in dem Maße nie gekannt hat.

Wenn wir über benachteiligte Kinder/Jugendliche sprechen, dann müssen wir vorab klären, worüber wir sprechen. Es gibt verschiedene Gründe, warum und wann sich eine Benachteiligung oder sozial schwierige Lebenssituationen ergeben.

Wir dürfen nicht den sehr hohen Anteil an Alleinerziehenden übersehen. Hier wird normalerweise alles für die Kinder getan; dennoch gibt es eine Grauzone, weil die Kinder natürlich nicht ständig unter Aufsicht sein können.

Nicht vergessen dürfen wir die Haushalte, in der beide Elternteile berufstätig sind. Auch hier wird größtenteils alles für die Kinder getan; doch auch in diesem Fall sind die Kinder nicht ständig unter Aufsicht und häufig auf sich allein gestellt.

Weiterhin müssen wir die Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigen. Das größte Problem in dieser Gruppe ist die Sprache und eine gewisse Unsicherheit und Distanz zu allem Fremden und Ungewohnten, also auch gegen die unterschiedlichen Instanzen der Schule. Das Misstrauen ist extrem groß und eine Unterstützung nur unter erschwerten Bedingungen machbar. Es wird auf niederschwellige Angebote verwiesen

(Caritas bzw. Diakonie, Sozialstelle oder externe Beratungsstellen), damit nicht sofort das Jugendamt eingeschaltet werden muss.

Ebenso müssen wir uns bei all unseren Überlegungen darüber klar sein, dass eine Beobachtung und gegebenenfalls Förderung so früh wie möglich einsetzen muss. Versäumnisse verlangen später erhöhten Einsatz, auch wenn dieser dennoch in jeder Phase und Altersstufe geleistet werden sollte. Auf gar keinen Fall darf man damit bis zu den Abschlussklassen (Übergang in das Berufsleben durch Ausbildung) warten.

Die erforderlichen Hilfen sind auf jeden Fall in den Basisfächern anzubieten. Dabei steht der Faktor Sprache an erster Stelle.

Als Vorsitzender eines Prüfungsausschusses, in dem ich 17 Jahre lang zweimal im Jahr Abschlussprüfungen im Beruf Bürokauffrau/-mann abgenommen habe (mündliche Abschlussprüfung), habe ich insbesondere die Bedeutung der Sprachkompetenz in ihrem vollen Umfang kennengelernt. Sowohl bei Auszubildenden einer beruflichen Ausbildung als auch bei Umschülern (ältere Prüflinge, teilweise Berufswechsel z.B. wegen Berufskrankheit oder Unfall) und Auszubildenden in einer externen Maßnahme (mit hohem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund) beeinflusst eine mangelnde Sprachkompetenz die Abschlussnoten erheblich.

Probleme mit der Sprache (lesen, schreiben, hören, sprechen) führen natürlich auch bei mathematischen Textaufgaben und ganz besonders bei Aufgaben im Fach Rechnungswesen zum Scheitern. Selbst gut ausgebildete Teilnehmer/-innen, die über entsprechendes Fachwissen verfügen, haben große Probleme, Fragen zu verstehen, diese vom Verständnis her umzusetzen, um letztlich ihr Verstehen in einer korrekten Antwort wiederzugeben.

Damit sind wir beim Thema der Zusammenarbeit mit Eltern anderer Nationalitäten, die durch die unterschiedlichsten Umstände in unser Land gekommen sind. Alle nur denkbaren Einrichtungen sind gehalten, auf die Wichtigkeit der Sprachvermittlung hinzuweisen. Natürlich muss mit den Eltern sehr einfühlsam gesprochen werden. Die eigene Sprache ist oft das Einzige, was den Familien von ihrer Kultur geblieben ist. Diese letzte Wurzel wollen sie auf gar keinen Fall verlieren. Man muss ihnen aber deutlich machen, dass das niemals beabsichtigt ist und sie natürlich

ihre Sprache und Kultur beibehalten können. Für das tägliche Leben ist es jedoch dringend erforderlich, die Landessprache zu lernen und zu verstehen. Hier müssen alle nur denkbaren Hilfen eingebracht werden (und da helfen keine dreimonatigen Crashkurse).

Im *Zeit Magazin* (Nr. 47 vom 18.11.2010) ist in einem Bericht über die verstorbene Jugendrichterin Kirsten Heisig zu lesen: „Bitte sorgen Sie dafür, dass Ihre Kinder in die Kita gehen, damit sie die Sprache lernen.“ Dieses Zitat stammt aus einer Rede im Rahmen einer Großveranstaltung vor etwa 300 Zuschauern. Frau Heisig kannte aus ihrer täglichen Arbeit die Brisanz dieses Themas, denn sie wurde permanent mit den Folgen konfrontiert.

Diese Erkenntnis gewinnen wir ebenso innerhalb der schulischen Bildung (vom Verein her in der Hauptschule) und gleichermaßen in der betrieblichen Ausbildung (und damit in der Berufsschule); denn wir beobachten und verfolgen den Werdegang der Jugendlichen bis in die Ausbildung hinein. Wenn die Sprachkompetenz innerhalb der Familie bereits unzureichend ist, so tritt dieses Problem größtenteils automatisch auch bei den Kindern auf, wie kürzlich im Rahmen einer Testreihe angesprochen (Veranstaltung am 19.01.2011 des Instituts für Psychologie der Uni Münster zum Thema „Beratungslabor“). Nach Verlassen des Unterrichts tritt wieder die Heimatsprache der Familie in den Vordergrund und außerdem die Sprache im weiteren Umfeld (Spielplatz o.ä. mit Kindern derselben Nationalität). Wenn diese Kinder sich nicht anderweitig engagieren (z.B. Sportverein – Musikschule – Theatergruppe etc.) sind die Erfolge der notwendigen Sprachkompetenz sehr schwach ausgeprägt.

Wenn diese Kinder sich um Ausbildungsplätze bewerben, sind die Defizite bereits beim Bewerbungsschreiben auffällig (wir bieten seitens des Vereins hierzu hinreichende Bewerbertrainings an). Spätestens im Testverfahren der Ausbildungsbetriebe, durch das die Qualität der Bewerber/-innen ermittelt werden soll, haben Jugendliche mit den angesprochenen Schwächen erhebliche Probleme.

In meiner Funktion als Personalleiter und Leiter der Bereiche Aus- und Weiterbildung bin ich mit diesem Thema immer wieder konfrontiert worden. Hier stößt man teilweise auf Bewerbungen, bei denen bereits nach der ersten Einsichtnahme klar wird, dass sie keine Erfolgsaussichten haben. Eklatante Mängel bei der Formulierung und bei der Ausführung

der Bewerbungsschreiben erschweren alle Versuche, und es taucht immer wieder die Frage auf, warum niemand in der Lage ist, den bedeutungsvollen Menschen die notwendigen Sprachkenntnisse zu vermitteln (was allerdings auch für Bewerber/-innen aus unserem Land zutrifft). Durch unser aktives Eingreifen mit speziellen Trainingsmaßnahmen innerhalb der Bewerbungsphase (sowohl für das Praktikum als auch für die Ausbildung) konnten wir in diesem Bereich entsprechende Erfolge erzielen.

Auch wenn die Thematik scheinbar seit Jahren überall bekannt ist, gelingt es offensichtlich nicht, hier Abhilfe zu schaffen. „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“, heißt es schon im *Tractatus Logico-Philosophicus* von Ludwig Wittgenstein.

Es ist von extremer Bedeutung, die Entwicklung der Jugendlichen in ihrem weiteren Lebensverlauf zu sehen, denn dann wird schnell deutlich, dass diese maßgeblich von deren Sprachkompetenz abhängig ist. Um noch einmal auf die Auswirkungen elterlicher Haltungen auf Kinder zurückzukommen, so kennen wir genug Beispiele dafür, dass Jugendliche, bei denen ein Leben mit Hartz IV zum Familienalltag gehört, zu der Auffassung gelangen, dass es sich damit gut leben lässt. Diesem „Trugschluss“ muss unbedingt und frühzeitig entgegengewirkt werden.

Wir wissen außerdem aus den Erfahrungen der täglichen Arbeit, dass es bereits ausreicht, wenn die Anschrift der Jugendlichen eine Adresse ist, bei der das Wohngebiet als sozialer Brennpunkt bekannt ist. Diese Jugendlichen werden häufig trotz guter Noten und fehlerfreier Bewerbungsunterlagen sofort ausgegliedert und haben kaum eine Chance.

Was wird angesichts dieser schwierigen Fragen und bedenklichen Rahmenbedingungen von „Jugendhilfe-Direkt“ auf dem Gebiet der Zusammenarbeit mit den Eltern getan? Ein Grundsatz ist der Versuch, aus der laufenden Arbeit mit den Schüler/-innen heraus auch mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und sie in die Abläufe mit einzubeziehen. Wie geschieht das?

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die beim Verein angestellte Dipl.-Sozialpädagogin in der Schule einen eigenen Arbeits- und Besprechungsraum hat.

Es ist ferner sehr hilfreich, dass an der Schule für die Klassen 5 bis 7 ein gemeinsames Frühstück angeboten wird. Vielfach kommen die Kinder mit leerem Magen in die Schule (von 22 Kindern hatten bei Stichproben z.B. höchstens sechs ein Frühstück zu sich genommen). Auch dieses muss kein Hinweis auf ein gestörtes Elternhaus sein (siehe die Hinweise zu Beginn der Ausführungen). Von ganz besonderem Wert ist dabei nicht nur der Aspekt des Essens an sich, sondern das Gemeinschaftsgefühl, die Gestaltung des Umfeldes (gedeckter Tisch), das Verhalten untereinander und damit letztlich der Aufbau einer Sozialkompetenz.

Im normalen Schulalltag gibt es dann den üblichen Elternsprechtag und die Elternabende. Natürlich nehmen nicht sämtliche Eltern an diesen Veranstaltungen teil oder die entsprechenden Gesprächsangebote wahr. Aber weil der Verein in der Person der Dipl.-Sozialpädagogin seit sechzehn Jahren in der Schule präsent ist (in den neun Jahren davor gab es diese Stelle im Verein noch nicht), sind die von ihr initiierten und ständig begleiteten Aktivitäten bei den Eltern bekannt, weil die Schüler/-innen davon zu Hause erzählen. Dadurch, dass auf dieser Stelle seit Jahren dieselbe Bezugsperson tätig ist, ist ein gewachsenes Vertrauen entstanden, ohne das es diesen Erfolg der Arbeit nicht gäbe. Da von der örtlichen Presse regelmäßig über dieses Projekt berichtet wird, ist es überdies verhältnismäßig leicht, die Eltern auf die Arbeit des Vereins anzusprechen, sie einzuladen oder, wenn nötig, zu besuchen.

Die von der Dipl.-Sozialpädagogin initiierten und begleiteten Aktivitäten bieten den Eltern die Möglichkeit, sich einen Eindruck davon zu verschaffen und sich darüber zu informieren, wie Fachunterricht, Berufsorientierung, Suche nach einem passenden Ausbildungsberuf, Bewerbungen für das Berufspraktikum, für einen Ausbildungsplatz und die Nachmittagsbetreuung miteinander verbunden werden. Bestandteil der Aktivitäten zur Berufsorientierung und Vorbereitung auf die Arbeitswelt ist der entsprechende Fachunterricht ab der 5. Klasse, in den die Dipl.-Sozialpädagogin von Fall zu Fall mit einbezogen wird. Selbst in Fächern wie z.B. Mathe oder Physik wird kontinuierlich auf den Berufsbezug der jeweiligen Fachinhalte hingewiesen (Beispiel: In welchen Berufen brauchen wir Prozentrechnung?). Von besonderer Bedeutung ist die Vorbereitung auf das in der 8. Klasse verpflichtende Berufspraktikum und das Finden einer entsprechenden Stelle. Die Dipl.-Sozialpädagogin des Vereins „Jugendhilfe Direkt e.V.“ ist größtenteils mit anwesend (ab der 8. Klasse

zwingend erforderlich). Von Beginn an (5. Klasse) ist es wichtig, dass die angebotene Hilfe „ein Gesicht hat“. Alle Eltern lernen sie kennen und ihnen wird deutlich gemacht, welche Funktion der Verein an der Schule hat. Hierbei geht es um weit mehr als um Schul-Sozialarbeit. Durch das breite Netzwerk unseres Vereins und die ständig an der Schule präsente Sozialpädagogin sind unsere Angebote, gerade auch außerhalb der Schulzeit, umfassender und individueller als dies im Schulunterricht möglich wäre. Wir vermitteln z.B. Jahrespraktika und bereiten Bewerbungen in intensiver Einzelförderung vor. Wann immer sich eine Möglichkeit ergibt, sind ebenfalls die Honorarkräfte des Vereins mit anwesend. Die Honorarkräfte sind oftmals Studenten/-innen, die in die Arbeit mit den Schülern integriert wurden (z.B. bei Bewerbertraining, Kompetenzcheck, Nachhilfe, Hausaufgabenbetreuung). Oftmals wäre es notwendig, an diesen Abenden auch Dolmetscher einzubeziehen (womit wir erneut bei dem wichtigen Teil der Sprachkompetenz sind). Gerade an Schulen mit einem hohen Ausländeranteil muss sichergestellt sein, dass die Eltern den Themen folgen können, sie verstehen und entsprechend auch umsetzen können. Es geht ausschließlich um das Wohl der Kinder und Jugendlichen und den Aufbau einer guten schulischen Wissensvermittlung sowie der notwendigen sozialen Kompetenz. Die Kinder und Jugendlichen sind meistens extrem lernbegierig und aufmerksam.

Ein weiterer sehr wichtiger Baustein im Konzept des Vereins ist eine „Übermittagsbetreuung“. Die Kinder/Jugendlichen bekommen ein warmes Mittagessen (mit dem gesamten Programm – siehe Frühstück –, das für solch ein Angebot wichtig ist). Das warme Mittagessen ist zugleich ein Kernbestandteil der Berufsvorbereitung, da hier bewusst „Soft-Skills“ vermittelt werden (Sozialverhalten in der Gemeinschaft, Tischmanieren). Wesentlich für die Berufsvorbereitung ist auch die Hausaufgabenbetreuung (teilweise Einzelförderung) und das Erlernen einer konstruktiven Freizeitgestaltung durch das Nachmittagsprogramm des Vereins. Zugleich wird die Motivation der Kinder durch Erfolgserlebnisse gestärkt: Bis jetzt musste kein Kind, das an der Übermittagsbetreuung teilnahm, eine Klasse wiederholen. Nach dem Mittagessen gilt es, die Hausaufgaben zu erledigen und gegebenenfalls eine Nachhilfe anzubieten.

Hier bietet sich zusätzlich die Möglichkeit von „Schüler helfen Schülern“ an. Diese Maßnahme hat sich in den vielen Jahren als äußerst erfolgreich herausgestellt. Selbstverständlich ergeben sich auch hieraus verschiede-

ne Möglichkeiten, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Sie sind immer auch eingeladen, am Nachmittag dazuzukommen. Die Sozialpädagogin ist grundsätzlich mit dabei. Dadurch wird von Beginn an ein großes Vertrauen aufgebaut. Die Hilfe und Förderung hat für die Kinder/Jugendlichen und Eltern ein klar erkennbares Gesicht.

Die Eltern sind immer eingeladen und werden in die unterschiedlichen Stufen der Vereinsarbeit mit einbezogen, wenn sie von diesem Angebot Gebrauch machen wollen. Durch die seit über 25 Jahren verankerte Arbeit des Vereins an der Hauptschule-Hiltrup wissen Eltern um das Angebot und die überaus positiven Erfolge dieser Arbeit. Seit 16 Jahren ist die Dipl.-Sozialpädagogin in dem Verein tätig. Die kontinuierliche Arbeit auf dieser Stelle, die immer durch dieselbe Bezugsperson für die Kinder/Jugendlichen geleistet wird, bildet das herausragende Fundament bei der Ausübung der verschiedenen Aktivitäten. Es hat sich im Laufe der Jahre ein großes Vertrauen entwickelt, sodass die Eltern jederzeit angesprochen werden können. Teilweise werden sie selber aktiv und gehen auf die Kollegin zu, weil sie Vertrauen haben und wissen, dass ihnen geholfen wird (ganz gleich um welches Problem es sich handelt).

Es kommt dabei durchaus auch zu Hausbesuchen, zur Begleitung beim Besuch des BIZZ, der Agentur für Arbeit, bei der Teilnahme am Bewerbertraining oder einer Einführung in die PC-Programme des „Hiltruper Modells“. Den Eltern werden die verschiedenen Maßnahmen verdeutlicht, wie z.B. das Modell von „Brücke zum Beruf“, und klare Vorstellungen an die Hand gegeben, welche Berufe für die Schüler/-innen in Frage kommen.

Manche Eltern kommen mit dem Bildungssystem nicht klar und werden entsprechend eingewiesen. Ein Mitarbeiter der Agentur für Arbeit, der für diese Schule zuständig ist, wird ebenfalls in alle Prozesse integriert und mit eingeführt, damit auch er für alle Beteiligten ein Gesicht hat. Barrieren und Ängste gerade im Zusammenwirken mit Behörden und Institutionen werden auf diese Weise abgebaut.

Seit Jahren gibt es als feste Einrichtung in ganz Deutschland (und darüber hinaus) den sogenannten „Girls Day“. Den Eltern wird Sinn und Hintergrund dieses „Zukunftstages“ verdeutlicht. Sie werden einbezogen in die Planung des Tages (gegebenenfalls sogar ein Tag am Arbeitsplatz eines Elternteiles). Und weil sich schon lange zeigte, dass die Jungen

sich an diesem Tag und mit dieser speziellen Einrichtung benachteiligt fühlten, wurde an der Hauptschule durch die Dipl.-Sozialpädagogin ein sogenannter „Boys Day“ eingeführt. So wie Mädchen die Scheu vor typischen Männerberufen genommen werden sollte, so haben nun auch die Jungs die Möglichkeit, in vermeintlichen Frauenberufen Erfahrungen zu sammeln (z.B. als Erzieher im Kindergarten).

Ein besonders erfolgreicher Bestandteil der Aktivitäten zur Berufsorientierung ist in jeder Hinsicht das vom Verein in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit in Münster entwickelte Online-Portal (www.hiltrupermodell.de). Es dient, beginnend mit der 8. Klasse und zielgerichtet bis zum Schulabschluss, der Orientierung, der Informationsbeschaffung und dem Training, sich als Jugendlicher das Können und Wissen anzueignen, das für den konkreten Einstieg in die Welt von Beruf und Ausbildung benötigt wird.

Parallel zur ständigen Arbeit mit diesem Online-Programm während der letzten beiden Schuljahre werden zu einzelnen Themen daraus kleine Übungen und Trainings wie etwa Bewerbungstrainings durchgeführt. Dazu gehört auch ein Angebot für die Eltern, damit auch sie im Bedarfsfall lernen, mit dem PC umzugehen und somit verfolgen können, wie die Berufsorientierung verläuft und gegebenenfalls in der Lage sind, ihrem Kind zur Seite zu stehen. Und sollte einmal in einem Haushalt kein gebrauchsfähiger PC zur Verfügung stehen, so gibt es in den Räumen der Hauptschule und des Jugendheims der St. Clemens-Kirchengemeinde für Schüler/-innen und Eltern die Möglichkeit, den Umgang mit dem PC zu üben.

Gerade in der Phase der Bewerbung um einen Praktikumsplatz und später um eine Ausbildung müssen die Eltern gezielt eingebunden werden. So wird auf jede nur denkbare Möglichkeit der Information und Präsentation auf Ausbildungsmessen und -börsen intensiv hingewiesen. Der Mitarbeiter der Agentur für Arbeit (bereits aus den Angeboten der Übermittagsbetreuung und der Elternabende bekannt) steigt nun stärker in die Berufsfindungsprozesse mit ein. Welcher Beruf ist für den Jugendlichen der richtige (realistische Einschätzung)? Welche Voraussetzungen muss der Jugendliche mitbringen (Information durch Betriebsbesichtigungen)?

Gerade bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssen einige Themen ganz gezielt (allerdings mit der erforderlichen Sensibilität) angesprochen werden (z.B. das Tragen von Kopftüchern und dessen mögliche Auswirkung auf die Berufswahl).

Das bereits erwähnte „Hiltruper Modell“ ist eine wichtige Säule und Hilfe bei der Berufsfindung. Es wurde ganz gezielt in Zusammenarbeit mit dem Mitarbeiter der Agentur für Arbeit, dem Verein „Jugendhilfe Direkt e.V.“ und den Jugendlichen (besonders hervorzuheben) gemeinsam gestaltet. Es ist dadurch hochgradig benutzerfreundlich und verständlich für alle Jugendlichen und deren Eltern.

Zum „Hiltruper Modell“ gehört ein gezieltes Bewerbertraining, das in jedem Fall auch die aussagekräftige Präsentation der Bewerbung mit allen dazugehörigen Komponenten umfasst. Hinzu kommt eine Trainingsmaßnahme, die die Jugendlichen auf die Einladung zum persönlichen Vorstellungsgespräch vorbereitet.

Bewährt hat sich auch das in der Hauptschule alle zwei Jahre stattfindende Berufsforum (Vorstellung von Firmen im Umfeld des Stadtteils, Träger von Weiterbildungsmaßnahmen und theoretischer Ausbildung, Institutionen der Ausbildung wie Handwerkskammer und IHK, Berufskollegs für die Weiterbildung um höhere Bildungsabschlüsse und theoretische Ausbildungen u.v.a.m.). Es handelt sich für die Schüler/-innen um eine Pflichtveranstaltung mit Erkundungsaufgaben, die an den Tagen danach im Unterricht evaluiert werden. Da das Berufsforum immer an einem Elternsprechtag stattfindet, ist das Interesse der Eltern an dieser Veranstaltung besonders stark. Dadurch entstehen Gespräche, an die sich, sofern Bedarf besteht, zu einem späteren Zeitpunkt wieder anknüpfen lässt.

Dieser Zusammenhang (Berufsforum/Elternsprechtag) ist ganz bewusst gewählt worden, damit die Eltern sich in dieser wichtigen Phase informieren können und eingebunden sind. Auf diese Kombination legen die Verantwortlichen des Vereins und der Schule ganz besonderen Wert. Das Berufsforum mit seiner ganzen Vielfalt wird im Wirtschaftskundeunterricht von dem/der entsprechenden Lehrer /in intensiv vorbereitet, damit die Jugendlichen nicht führungs- und ideenlos das Angebot wahrnehmen.

Besonders zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass auch zwei Dolmetscher (Russisch und Arabisch) anwesend sind. Ferner wird innerhalb des Berufsforums zusätzlich durch einen Ausbildungsbetrieb ein Bewerbungstraining angeboten. Die Betriebe bringen dazu größtenteils Auszubildende zum Gespräch mit, damit dieses auf Augenhöhe stattfinden kann.

Äußerst wichtig ist, und dies mag der Text verdeutlicht haben, dass in jeder Entwicklungsstufe die Eltern mit einbezogen werden. Denn nicht selten kommt es bei Problemfällen zur Verharmlosung der Situation oder wird das Angebot von Hilfs- und Fördermaßnahmen als eigenes Versagen empfunden. Hier muss gegengelenkt und vor allem deutlich gemacht werden, dass es bei allen Überlegungen immer nur um das Wohl der Kinder und Jugendlichen geht. Daher ist es dringend erforderlich, gemeinsam nach Hilfen und Lösungen zu suchen.

Bei allen unterschiedlichen Maßnahmen und der notwendigen Einbeziehung der Eltern darf aber auch nicht vergessen werden, dass zu allen Zeiten der Zusammenarbeit mit den Lehrern/Lehrerinnen eine hohe Bedeutung zukommt. Denn sie erkennen zweifelsohne recht früh, wo Defizite deutlich werden und bringen diese in vielen Gesprächen und Kontakten zur Sprache.

Die ständige Präsenz der Dipl.-Sozialpädagogin in der Schule (eigenes Büro) und der fortwährende intensive Austausch mit dem Lehrkörper bildet die Grundlage der positiven Arbeit auf allen Ebenen. Es werden gezielt Hilfen besprochen (gleich welcher Art – bis hin zu finanziellen Problemen), die ausschließlich den Kindern und Jugendlichen zugute kommen. Projekte, die vom Verein angeboten werden, sind vorher stets mit den Lehrern/Lehrerinnen abgesprochen worden, denn nur so ist es dann auch möglich, gezielt auf die Eltern zuzugehen und mit ihnen, wenn möglich, über Fördermaßnahmen zu diskutieren.

Darüber hinaus ist im Laufe der langfristigen Arbeit des Vereins eine starke und extrem umfangreiche Vernetzung aufgebaut worden, welche alle Träger, die in irgendeiner Art mit dem Thema Jugend befasst sind, verbindet. Durch entsprechende Gespräche und einen ständigen Erfahrungsaustausch erhalten alle Seiten wichtige Informationen für die tägliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

All diese Erfahrungen belegen eindeutig, wie sehr diese ständige Präsenz über Jahre ein Vertrauen aufgebaut hat, bei dem die Einbeziehung der Eltern ein nicht wegzudenkender Baustein bei der Arbeit für den Übergang von Schule in Ausbildung ist. Diese Arbeit ist völlig losgelöst von der normalen Schul-Sozialarbeit und bildet ein positives Bindeglied zwischen Lehrern, Kindern und Jugendlichen, Eltern und pädagogischer Sozialarbeit im weitesten Sinne. Unter dem christlichen Aspekt der Nächstenliebe ist damit eine Einrichtung aufgebaut worden, die in dieser Form an der Schule, aber ebenso für alle genannten Beteiligten, nicht mehr wegzudenken ist.

ANGST VOR DER ARBEITSWELT NEHMEN

NEUES BERUFSBEFÄHIGUNGSPROJEKT FÜR KINDER AB ZEHN JAHREN:
LICHTBLICK HASENBERGL, MÜNCHEN

Johanna Hofmeir | Dörthe Friess

Mit den Worten „Ich habe viel mehr Angst zu arbeiten, als arbeitslos zu sein!“ weigerte sich die 14-jährige Jessica in der 8. Hauptschulklasse, an einem Berufsschnupperpraktikum teilzunehmen. Sie drückte damit nicht nur ihr eigenes, sondern auch das Lebensgefühl zahlreicher Jugendlicher aus, die wie sie in Notunterkünften und Sozialwohnungen im Münchner Norden aufwachsen.

Für die Mitarbeiter der Einrichtung Lichtblick HasenbergI war dies Anlass, bisherige Konzepte zur Berufsvorbereitung kritisch zu hinterfragen und nach neuen Wegen in Ausbildung und Beruf zu suchen. Entstanden ist ein *Projekt zur Berufsbefähigung für Kinder ab zehn Jahren (Pro 10)*, mit dem Jugendliche erfolgreich und angstfrei in eine Ausbildung vermittelt werden.

Lichtblick HasenbergI hat sich auf die tägliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen spezialisiert, die durch das bestehende soziale Netz rutschen. Derzeit können 85 Plätze für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 3 und 21 Jahren zur Verfügung gestellt werden.

Das pädagogische Angebot basiert auf einer gesunden Grundversorgung, täglicher schulischer Förderung und einem sozialen Training mit dem Schwerpunkt Berufsfähigkeit. Neben den Gruppenangeboten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene gibt es eine Elternschule und als niedrigschwelligen Zugang eine Second Hand Boutique, in der Kinderkleidung angeboten wird.

Das Einzugsgebiet der Einrichtung befindet sich im Münchner Stadtteil HasenbergI Nord, einem Stadtsprenkel, dessen Bebauung ausschließlich aus einer ehemaligen Notunterkunftssiedlung und unmittelbar daran angrenzenden Sozialwohnungen besteht. Die mangelnde Durchmischung hat dort zu einer hohen Konzentration von Menschen bzw. Familien geführt, die bereits über Generationen von materieller Not, Bildungsarmut und der Abhängigkeit von sozialen Hilfen betroffen sind. In diesem Umfeld gehören Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit zur Normalität.

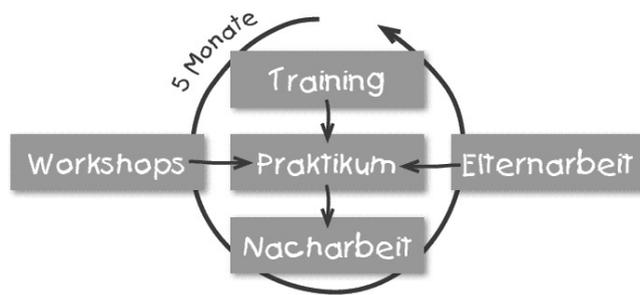
Den dort lebenden Jugendlichen fehlen positive erwerbstätige Vorbilder und die Möglichkeit, in ihren Familien das nötige Grundwissen zu erwerben, um die Anforderungen des modernen Ausbildungsmarktes bewältigen zu können. Je älter sie werden, desto stärker verfestigen sich milieubedingte Verhaltensweisen. Sie erleben, dass andere Jugendliche im Stadtteil bei der Ausbildungssuche oder in der Ausbildung scheitern und nehmen sich selbst zunehmend als chancenlos und im gesellschaftlichen Abseits wahr. Für diese Kinder und Jugendlichen ist es zu spät, in der 7. oder 8. Hauptschulklasse damit anzufangen, Ausbildung und Beruf zu thematisieren.

Im Lichtblick wurde deshalb ein Programm entwickelt, das sich bereits an 10-Jährige richtet. Eine Altersgruppe, die sich in einem Entwicklungsstadium befindet, in dem sie offen und interessiert damit beginnt, sich Gedanken über ihre Umwelt und über ihre Chancen in der Gesellschaft zu machen.

Das Projekt „Pro 10“ bildet jährlich, im Zeitraum von Januar bis Ende Mai, den Schwerpunkt des sozialen Trainings in der Einrichtung. Alle im Lichtblick betreuten Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen zehn und siebzehn Jahren (durchschnittlich sind dies 45 bis 50) nehmen daran teil. Es gliedert sich in ein *soziales Training, Praktika* in den Osterferien und in eine Phase der Nacharbeit. Flankiert wird es von *Workshops, Elterntraining* und beratender Elternarbeit.

DAS PROJEKT „PRO 10“

Jährlich aufbauend



Das soziale Training des Programms *Pro 10* gliedert sich in *Projektstufen* für die 10- bis 12-Jährigen, die 13- bis 14-Jährigen und die 15- bis 17-Jährigen.

In der Projektstufe der 10- bis 12-Jährigen ist die Zielsetzung, *Motivation zu wecken* und eine Berufstätigkeit in der Biografie anzulegen. Die Kinder lernen Ausbildungsberufe kennen, realisieren ihre eigenen Stärken und Schwächen und erarbeiten erste Grundlagen für das Berufsleben. Die dafür nötigen Schlüsselqualifikationen wie Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Kritikfähigkeit werden erarbeitet und in den persönlichen Bezug gebracht.

In der Projektstufe der 13- bis 14-Jährigen ist die Zielsetzung eine *berufliche Orientierung* und persönliche Erprobung. Die Kinder lernen für sie relevante Ausbildungsberufe, Zugangsvoraussetzungen und die Erwartungen von Arbeitgebern kennen. Sie werden angeleitet, ein berufsbezogenes Kompetenzprofil zu erstellen, indem sie ihre Stärken und Schwächen realistisch einschätzen. Darauf aufbauend entwickeln die Kinder Ziele für ihre individuelle Weiterentwicklung.

In der Projektstufe der 15- bis 17-Jährigen ist das Ziel, die *Ausbildung konkret vorzubereiten*. Die Jugendlichen setzen sich intensiv mit der Wahl einer Ausbildung, den damit verbundenen Konsequenzen und möglichen Misserfolgen auseinander. Sie lernen, welche Faktoren für sie beeinflussbar sind, trainieren das Verhalten während des Bewerbungsverfahrens und entwickeln Strategien zum Überwinden von Schwierigkeiten.

WORKSHOPS, KURSE UND COACHING

Altersgerecht gestaffelte Workshops, Kurse und Coaching-Einheiten vertiefen die im sozialen Training erarbeiteten Grundlagen. Um einen möglichst hohen Praxisbezug herzustellen und die Ängste vor „Ausbildern“ abzubauen, werden sie in Zusammenarbeit mit Fachkräften ausbildender Betriebe durchgeführt. Zum Kernangebot gehören ein PC-Führerschein, ein Internet-Recherchekurs, ein Kommunikations- und Telefontraining, ein Kurs zur Erstellung professioneller Bewerbungsunterlagen, das Coaching von Vorstellungsgesprächen und der Workshop „Stil und Etikette beim Arbeitgeber“.

Für diese Angebote steht ein speziell für diesen Zweck eingerichtetes Kids-Office (eine Art Großraumbüro für Kinder) zur Verfügung. Dieses ist mit sechs fest installierten PC-Arbeitsplätzen, zusätzlichen Laptops, Internet- und Telefonanschlüssen, einer Videoanlage für Analysearbeiten sowie mit professionellen Arbeitsgeräten und einer klassischen Büroeinrichtung ausgestattet.

Ergänzt wird dies durch Betriebsbesuche. In Gesprächen und Diskussionsrunden thematisieren Lehrlinge oder Azubis die Anforderungen einer Ausbildung und deren Bewältigung. So vorbereitet gehen die Kinder und Jugendlichen in das Praktikum.

PRAKTIKA

Lichtblick Hasenberg finanziert sich in hohen Anteilen durch Spenden, sodass in den letzten Jahren ein dichtes Kontaktnetz entstanden ist. Viele Firmen freuen sich über die Möglichkeit, die Einrichtung nicht nur finanziell, sondern auch praktisch zu unterstützen. So konnten innerhalb kürzester Zeit mehr als vierzig Betriebe gewonnen werden, die Praktika für das Projekt „Pro 10“ anzubieten.

Die Einsatzstellen werden nach Erreichbarkeit, Verständnis für die Zielgruppe, Arbeitsatmosphäre, Gewährleistung einer strukturierten Anleitung und der Möglichkeit eine „sinnhafte“ (für den Betrieb nutzwolle und für die Kinder interessante) Praktikumstätigkeit anzubieten, ausgewählt. In einem Vorgespräch werden die Inhalte des sozialen Trainings, die Rahmenbedingungen des Praktikums und die in der jeweiligen Altersgruppe erwünschten Lernergebnisse besprochen.

Für die 10- bis 13-Jährigen wird das Praktikum von einer pädagogischen Fachkraft vorbereitet. Reife 14-Jährige und alle Jugendlichen ab 15 Jahren organisieren sich ihr Praktikum selbst. Sie können dabei auf einen umfangreichen Praktikums katalog (mit Bewertungen anderer Kinder und Jugendlichen) zurückgreifen. Zusätzlich werden sie ermutigt und unterstützt, sich selbstständig über Praktikumsmöglichkeiten zu informieren und gezielt nachzufragen.

Die 10- bis 12-Jährigen durchlaufen ein *erlebnisorientiertes Praktikum*: In Kleingruppen (drei bis fünf Kinder), die von einer pädagogischen Fachkraft begleitet werden, arbeiten sie an vier Tagen vier bis fünf Stunden (unterbrochen durch eine Pause) in einem Betrieb. Durch die Übernahme einfacher Tätigkeiten (z.B. Regalpflege in einem Supermarkt) bauen sie Ängste vor der Arbeitswelt ab und sammeln erste positive Erfahrungen. „Arbeiten“ wird als anstrengend, aber auch als interessant und bewältigbar erfahren. Die Kinder haben etwas „erlebt“, sie sind stolz auf die geleisteten Tätigkeiten.

In der *Nacharbeit* werden die im sozialen Training erarbeiteten Grundlagen mit den praktischen Erfahrungen verglichen und ausgewertet. Die Kinder erhalten eine Rückmeldung bezüglich der besprochenen Schlüsselqualifikationen wie z.B. Pünktlichkeit, Anstrengungsbereitschaft, Kritikfähigkeit und Durchhaltevermögen. Gemeinsam werden Strategien entwickelt, sich positiv zu steuern, zu motivieren und anstrengende Situationen zu bewältigen. Für das kommende Projektjahr werden neue, individuelle Ziele formuliert.

Die 13- bis 14-Jährigen durchlaufen ein *berufsorientiertes Praktikum*: Maximal zwei Kinder pro Praktikumsstelle werden von einer pädagogischen Fachkraft zur „Arbeit“ gebracht und nach fünf bis sechs Arbeitsstunden (unterbrochen von einer Pause) wieder abgeholt. In einem Vorgespräch mit dem zuständigen Mitarbeiter des jeweiligen Betriebes werden die anfallenden Aufgaben, Abläufe im Arbeitsprozess sowie Verhaltensregeln (z.B. Höflichkeitsformen im Verkauf) vorbesprochen. Bei der Abholung wird in einem kurzen Gespräch der Tag reflektiert.

Die Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, eine Ausbildung kennenzulernen, die sie besonders interessiert. Bei einer für den Bereich typischen Tätigkeit erproben sie ihre persönlichen Fähigkeiten und sammeln spezifische Arbeitserfahrungen. Im Tages-Nachgespräch werden gemeinsam

die berufsbezogenen Stärken und Schwächen ausgewertet und die Resultate am folgenden Praktikums tag umgesetzt. Im Abschlussgespräch erhält der Jugendliche eine Rückmeldung, ob er für diesen Bereich als „geeignet“ oder „weniger geeignet“ eingeschätzt wird.

In der *Nacharbeit* liegt der Schwerpunkt bei einer realistischen Auseinandersetzung mit sich selbst (was kann ich, wo sind meine Grenzen, woran muss ich an mir arbeiten). Die eigene Motivation als Voraussetzung für eine Ausbildung und die Eigenverantwortlichkeit des Jugendlichen werden herausgearbeitet. Zudem werden die Konsequenzen von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit aufgezeigt und die individuellen Folgen durchgespielt.

Die 15- bis 17-Jährigen durchlaufen ein *ausbildungsorientiertes Praktikum*: Bereits im Vorfeld informieren sich die Jugendlichen über Tätigkeiten, Ausbildungsberufe und Zugangsvoraussetzungen im jeweiligen Betrieb. Einzelnen und nach Absprache mit der pädagogischen Fachkraft (Weg, Verkehrsmittel, Kosten, Zeitdauer) erscheinen sie selbstständig bei der Praktikumsstelle.

Im Betrieb erhalten sie von dem anleitenden Mitarbeiter eine Einweisung in ihren Arbeitsbereich, der zumindest in Teilen einer Ausbildungstätigkeit entspricht. Je älter sie werden, desto mehr Eigenverantwortung und selbstständiges Arbeiten wird von den Jugendlichen erwartet. Beispielsweise müssen sie erforderliche Informationen aktiv einholen, Anweisungen genau umsetzen und sachliche Kritik annehmen. Zum Abschluss erhält der Jugendliche eine detaillierte Rückmeldung über seine ausbildungsbezogenen Stärken und seinen Entwicklungsbedarf.

In der *Nacharbeit* wird der Aufwand, sich selbst ein Praktikum zu besorgen, auf die Situation übertragen, eine Ausbildungsstelle zu erhalten. Aufkommende Ängste und Gefühle von Frustration werden aufgegriffen und bearbeitet. Den Jugendlichen wird vermittelt, dass sie auftretende Hürden nur durch Durchhaltevermögen und Eigenverantwortung bewältigen können.

Innerhalb der Einrichtung wird zu diesem Zeitpunkt Kontakt zu einer Mitarbeiterin aufgebaut, die die Schulabsolventen der Einrichtung während der Ausbildung weiterbetreut.

ELTERNARBEIT

Die Eltern der am Projekt beteiligten Kinder haben meist keine Ausbildung durchlaufen und sind langjährig arbeitslos. Ihr beruflicher Werdegang ist geprägt von Misserfolgen („Ich bin seit zehn Jahren arbeitslos, wie soll ich meinem Kind helfen, einen Beruf zu finden?“), und sie wissen nicht, wie sie die Jugendlichen im Bewerbungsverfahren und bei der Ausbildung unterstützen können. Die Erfahrungen haben zudem gezeigt, dass die Eltern durch die Übertragung von eigenen Negativerlebnissen und Ängsten, aber auch durch die Bestärkung auf milieubedingte Verhaltensweisen („Lass Dir nichts gefallen, die haben Dir gar nichts zu sagen!“) unbewusst die Ausbildung ihrer Kinder sabotieren.

Diese Problematik wird im Rahmen des Projektes Pro 10 auf Informationsnachmittagen, im Elterntraining und bei Elterngesprächen aufgegriffen. Bei den *Informationsnachmittagen* werden die Eltern über Ausbildungsmöglichkeiten, Zugangsvoraussetzungen, Fristen und Bewerbungsverfahren informiert.

Im *Elterntraining* bearbeiten die Eltern realistische Einstellungstests und lernen so die Anforderungen eines Bewerbungsverfahrens kennen. In Rollenspielen werden sie mit möglichen Schwierigkeiten ihrer Kinder in der Ausbildung konfrontiert und diskutieren dafür Lösungsmöglichkeiten. Gemeinsam werden die jeweiligen Aufgaben von Jugendlichen, Eltern und Einrichtung erarbeitet und Strategien zur Bewältigung vermittelt. Während der Praktika der Kinder haben die Eltern bereits erste Möglichkeiten, die im Training erworbenen Erkenntnisse umzusetzen und einzuüben.

In *Einzelgesprächen mit Eltern und Jugendlichen* werden – aufbauend auf das Elterntraining – die individuelle berufliche Perspektive oder die besondere Ausbildungssituation des Jugendlichen beleuchtet und die erforderlichen Handlungsschritte entwickelt.

ERGEBNISSE

In den letzten sieben Jahren haben jährlich zwischen vierzig und fünfzig Kinder und Jugendliche an dem Projekt Pro 10 teilgenommen. Während die Kinder *im ersten Projektjahr* mit großen Ängsten und Widerständen in die Praktika gingen, werden heute schon Monate vor den Praktika

Wünsche zu Berufsfeldern und Betrieben geäußert. Die Jugendlichen möchten an mehreren Praktika teilnehmen und Praktikumsstellen mit vielen Arbeitstagen werden favorisiert.

In der ersten Projektstufe des sozialen Trainings Pro 10 lernen die Kinder, dass sich *Auftreten und Verhalten am Arbeitsplatz* von ihren privaten Gewohnheiten unterscheiden. Betriebe, die Praktika für diese Altersgruppe zur Verfügung stellen berichten, dass die Kinder im sozialen Training gelernte Umgangsformen anwenden. Kleidung, Frisur und Sauberkeit sind dem Betrieb angepasst, die Kinder kommen ausgeschlafen, haben gefrühstückt und sind über die Tätigkeiten, die sie erwarten, informiert.

Das Erledigen sinnvoller Tätigkeiten macht ihnen große Freude und sie sind stolz, dass es ihnen möglich ist, einen nützlichen Beitrag zu leisten. Dieser Erfolg gibt ihrer *Arbeitsanstrengung* einen Sinn und sie lernen auch ermüdende Phasen durchzuhalten. In den ersten zwei Jahren des Projektes erkennen die Kinder in den Praktika aber auch, dass sie als ungelernte und sehr junge Hilfskräfte nur einen Bruchteil der Tätigkeiten übernehmen können, die anfallen. Innerbetriebliche Zuständigkeiten und Hierarchien am Arbeitsplatz werden verständlich und sie entwickeln zunehmend realistische Vorstellungen von der Berufswelt.

Wortwahl, Ausdrucksweise und Redegeschwindigkeit in den Betrieben sind den Kindern unabhängig von ihrer Nationalität fremd. Es fällt ihnen schwer, Erklärungen von Mitarbeitern zu verstehen, die den Arbeitsprozess oder das Verhalten am Arbeitsplatz beschreiben. Oft folgen sie in den ersten zwei Jahren dem Gespräch mehr aus Faszination an der Situation und an dem Gesprächspartner – in eine inhaltliche Auseinandersetzung wachsen sie ab dem dritten Jahr hinein. Im sozialen Training und in der Nacharbeit der Praktika lernen die Kinder passende Gesprächsthemen von unpassenden zu unterscheiden und eine Unterhaltung durchgehend in der Höflichkeitsform (Anrede: Sie) zu führen.

Ab der zweiten Projektstufe beginnen die Kinder, *arbeiten als Normalität* zu sehen. Durch die frühzeitigen, unmittelbaren Erfahrungen im Rahmen von Workshops und Praktika erwerben sie zunehmend Sicherheit und bewerten ihre Ausbildungschancen positiv. Arbeiten wird für sie ein selbstverständlicher Teil ihres Lebens, mit allen Vor- und Nachteilen.

Kinder mit entsprechendem Potenzial verbessern sich ab dieser Zeit *schulisch deutlich*: Ihnen ist bewusst geworden, dass Noten und Schulabschlüsse ihre späteren Chancen auf dem Ausbildungsmarkt entscheidend mitbestimmen. Förderschüler streben die Rückführung auf die Hauptschule an, Hauptschüler den mittleren Bildungsabschluss und einzelne sehr begabte Jugendliche besuchen inzwischen die Fachoberschule mit dem Ziel zu studieren!

Ab der dritten Projektstufe rückt der Schulabschluss der Jugendlichen näher. Ihre *Zukunftssorgen und Fragen* werden vor dem Hintergrund ihrer familiären Erfahrungen und im sozialen Umfeld wahrgenommener Vorurteile und Ängste („[...] Wir haben eh keine Chance, schon wenn man den Absender auf der Bewerbung sieht, sind wir aussortiert“) nun im gesamten Schuljahr in der Gruppe diskutiert. Aufgrund der Erlebnisse im Projekt Pro 10 können sich die Jugendlichen ein eigenes Bild von ihren Chancen und den damit verbundenen Anforderungen machen. Im sozialen Training und in Einzelarbeit mit den Pädagogen der Einrichtung entwickeln sie zunehmend realistische Möglichkeiten für ihre persönliche Zukunft. Ängste vor dem Scheitern in Ausbildung und Arbeit werden ebenso abgebaut wie überhöhte Wünsche und Erwartungen („[...] das ganze Leben wird wunderschön, wenn man nur eine Ausbildung und den damit verbundenen Verdienst hat“) – wenn es nicht so kommt, wird die Ausbildung abgebrochen.

In der Praktikumsvorbereitung wie auch während des Praktikums wird den Jugendlichen zunehmend *Eigenverantwortung* übertragen. Sie haben gelernt, sich ihre Praktika selbst zu suchen, senden angeforderte Unterlagen ein und treffen telefonisch nötige Absprachen. Während der Praktika übernehmen Jugendliche Tätigkeiten, die auch Auszubildende ausführen. Diese anspruchsvollen Arbeiten erfordern eine *aktive Auseinandersetzung*.

Es fällt auf, dass die Jugendlichen in diesen Gesprächen zu Beginn sehr unsicher sind. Ihre Mimik ist oft starr und abweisend, sie müssen sich sichtlich überwinden, Fragen zu stellen, und es fehlen ihnen die Worte für differenzierte Beschreibungen. Kritische und lobende Rückmeldungen im Praktikumsbetrieb und die Nacharbeit unterstützen eine realistische Selbsteinschätzung, bauen soziale Unsicherheit ab und führen zu mehr Selbstsicherheit im Auftreten der Jugendlichen.

Die Firma TNT Express GmbH stellte einen Vergleich zwischen Hauptschulpraktikanten in der 8. Klasse und den Pro 10-Kindern an. Die Pro 10-Kinder schnitten dabei in den Bereichen Kenntnis betrieblicher Umgangsformen, Kritikfähigkeit und Motivation deutlich besser ab.

Bis zum Schulabschluss erkennen die Jugendlichen durch das Projekt Pro 10, in welchen Ausbildungsberufen sie eine *Chance auf erfolgreiche Bewerbung* haben, sind in der Arbeitswelt handlungssicher und verfügen über professionelle Bewerbungsunterlagen. Auf Bewerbungsgespräche in ihrem Interessensbereich sind sie gut vorbereitet.

Im Bewerbungsverfahren haben die Pro 10-Jugendlichen deutliche Vorteile. Die Rückmeldungen ergeben, dass sie sicher, motiviert und interessiert auftreten. Aufgrund vielseitiger Praktika können sie nicht nur Zertifikate nachweisen, sondern auch von ihren Erfahrungen berichten und die Ausbildungswahl begründen. Sie sind in der Lage, Ausbildungsangebote im Internet zu recherchieren, verfügen über die zur Ausschreibung passenden Bewerbungsunterlagen und haben gute Chancen, bei Einstellungstests ein überzeugendes Bild abzugeben. Ihre vielen Praktikumsnachweise erweisen sich zusätzlich als hilfreich, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden.

Die *Vermittlungsquote der Pro 10-Jugendlichen* in Ausbildung oder auf weiterführende Schulen (z.B. Fachoberschule) liegt heute bei 80 Prozent. Die lange Vorbereitungsphase ermöglicht eine begründete Berufswahl, die Jugendlichen in Ausbildung sind stolz auf sich und zufrieden mit ihrer Entscheidung. Bei den verbleibenden 20 Prozent handelt es sich überwiegend um Jugendliche, die aufgrund schwerer Traumatisierungen, z.B. durch sexuellen Missbrauch oder Gewalt, in ihren Fähigkeiten massiv beeinträchtigt sind. Sie werden in qualifizierende Maßnahmen vermittelt.

Das Projekt Pro 10 wird jährlich mit Kindern, Jugendlichen, Pädagogen und den beteiligten Betrieben evaluiert. Erkannte Defizite, wie z.B. ein mangelndes Verständnis für Hierarchien am Arbeitsplatz oder die fehlende Fertigkeit, am Telefon zu kommunizieren, werden im nächsten Projektdurchgang eingearbeitet. Auch Veränderungen im Angebot der Schulen (Intensivierung der Berufsorientierung und -vorbereitung) und auf dem Ausbildungsmarkt finden Berücksichtigung.

Das projektbegleitende Elterntraining ist bei den Müttern und Vätern auf so viel Interesse gestoßen, dass inzwischen eine eigene Elternschule (mit Kursangeboten in den Bereichen Sprache, PC und qualifizierenden Praktika in der Einrichtung) entstanden ist. Pro 10 ist in der Einrichtung Lichtblick Hasenberg für die Kinder, Jugendlichen und ihre Eltern zu einem zentralen Baustein des pädagogischen Gruppenangebotes geworden.

III. ERFOLGREICHE MODELLE ZUR BERUFSBEFÄHIGUNG: AUSBILDUNG

TEILZEITBERUFSAUSBILDUNG – EINE CHANCE FÜR JUNGE MÜTTER UND VÄTER

DIE ARBEITSFÖRDERUNGSINITIATIVE RE/init e.V.

Kerstin Degener-Kirsch

Viele junge Frauen brechen ihre Ausbildung ab. Ein Grund für junge Frauen, die Ausbildung abzubrechen, ist ihre frühe Mutterschaft. Dies ist deshalb von gesellschaftspolitischer Tragweite, als sich aus der abgebrochenen Ausbildung die Gefahr einer Langzeitarbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit für junge Mütter entwickeln kann und sich daraus für ihre Kinder ebenfalls eine frühe Erfahrung mit Arbeitslosigkeit ergibt. Der Anteil der jungen Mütter bis 25 Jahren, die noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung waren, betrug 13 Prozent (Statistisches Bundesamt 2011). Daraus entwickelt sich die intergenerationelle Weitergabe von Benachteiligung.

Die Gruppe der Jugendlichen, die Schule oder Ausbildung abbrechen und früh Eltern werden, benötigt in der Regel besonders intensive Unterstützung, um Schritt für Schritt zur Ausbildungsreife zu gelangen. Sobald die persönlichen Voraussetzungen und die Motivation der jungen Mütter und Väter ausreichen, gibt es die gesetzlich geregelte Möglichkeit, durch eine Ausbildung in Teilzeit die Organisation des Familienlebens und den Einstieg in das Berufsleben miteinander zu vereinbaren.

Seit vier Jahren arbeite ich als Diplom-Sozialarbeiterin für die Recklinghäuser Arbeitsförderungsinitiative RE/init e.V., zunächst in Projekten zur sozialpädagogischen Begleitung und Vermittlung von jungen Eltern in Teilzeitberufsausbildung und seit 2008 als Leiterin des Fachbereichs „Menschen mit Kindern“. Darüber hinaus koordiniere und organisiere ich das bundesweite „Netzwerk Teilzeitberufsausbildung“ und arbeite aktiv in verschiedenen regionalen Netzwerken in Recklinghausen, Gelsenkirchen, Herne und Bochum mit. Meine gesammelten Erfahrungen zu den besonderen Bedürfnissen und Problemlagen der Zielgruppe „junge Menschen mit Kindern“ auf dem Weg zu Ausbildungsreife und Berufsausbildung in Teilzeit möchte ich gerne in diesem Beitrag darstellen.

1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN

Die rechtlichen Grundlagen zur Durchführung einer Berufsausbildung in Teilzeit wurden erstmals im Jahr 2005 im Berufsbildungsgesetz verankert.

Berufsbildungsgesetz (BBiG):

§ 8 Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit
Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 15 Absatz 90 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160) geändert worden ist.

- (1) Auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Ausbildenden hat die zuständige Stelle die Ausbildungszeit zu kürzen, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht wird. Bei berechtigtem Interesse kann sich der Antrag auch auf die Verkürzung der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit richten (Teilzeitberufsausbildung).
- (2) In Ausnahmefällen kann die zuständige Stelle auf Antrag Auszubildender die Ausbildungszeit verlängern, wenn die Verlängerung erforderlich ist, um das Ausbildungsziel zu erreichen. Vor der Entscheidung nach Satz 1 sind die Ausbildenden zu hören.
- (3) Für die Entscheidung über die Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit kann der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung Richtlinien erlassen.

Ein berechtigtes Interesse zur Verkürzung der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit liegt dann vor, wenn beispielsweise ein eigenes Kind im Haushalt oder ein pflegebedürftiger Angehöriger zu betreuen ist.

2. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR TEILZEITBERUFS-AUSBILDUNG

Teilzeitberufsausbildung bedeutet in der praktischen Umsetzung:

- Es werden 75 Prozent der normalen Regelarbeitszeit, mindestens 21 Stunden pro Woche im Betrieb absolviert;
- die tägliche Arbeitszeit beträgt in der Regel sechs Stunden;
- zusätzlich gibt es je nach Ausbildungsberuf Blockunterricht oder ein bis zwei Berufsschultage, die nicht gekürzt werden können;
- die Vergütung kann in Absprache mit dem Betrieb entsprechend der zeitlichen Verkürzung auf 75 Prozent reduziert werden.

3. VERBREITUNG VON PROJEKTEN

Auf der Projektlandkarte (siehe <http://tzba.reinit.net/projekte.php>) ist eine Auswahl von Projekten in ganz Deutschland dargestellt, die sich die Vermittlung in Teilzeitberufsausbildung zur Aufgabe gemacht haben. Eine hohe regionale Projektdichte ist in Nordrhein-Westfalen und Hessen zu erkennen, aber auch in Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg und Bayern.

Im Jahr 2009 sind durch den Ideenwettbewerb „Gute Arbeit für Alleinerziehende“ bundesweit 79 zusätzliche Projekte mit einer Laufzeit bis zum 31. Dezember 2012 ausgewählt und an den Start gebracht worden. Auch hier wird sowohl in den oben genannten Bundesländern als auch in Sachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen und dem Saarland ein wertvoller Beitrag dazu geleistet, dass das Thema Teilzeitberufsausbildung als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben in ganz Deutschland bekannter wird. Gefördert werden diese Projekte aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.

4. ERFAHRUNGEN AUS DER PROJEKTARBEIT

4.1. Beschreibung der Zielgruppe

Die Möglichkeit, eine berufliche Erstausbildung in Teilzeit zu absolvieren, wird in der Regel von Menschen mit Kindern genutzt, die dadurch Berufsleben und Familienleben miteinander vereinbaren können. Es gibt gut organisierte junge Menschen, die den Einstieg in die Teilzeitberufsausbildung mit einer kurzen Beratung, z.B. durch die zuständige Kammer, gut geregelt bekommen.

Es gibt aber auch Mütter und Väter, die noch nicht über die notwendige Ausbildungsreife verfügen und sehr oft alleinerziehend sind und den Alltag mit Kindern organisieren müssen. Dazu kommen oft noch vielschichtige Problemlagen, wie z.B. unzureichende Kinderbetreuungs-möglichkeiten, fehlende soziale Netzwerke und knappe finanzielle Ressourcen durch den Bezug von Arbeitslosengeld II.

Für diesen Personenkreis ist neben der gesetzlich geregelten Möglichkeit, eine berufliche Erstausbildung in Teilzeit zu absolvieren, die Unterstützung durch ein breites Spektrum an Projekten mit individuellen Angeboten erforderlich, damit ein Einstieg in den Arbeitsmarkt gelingen kann.

4.2. Finanzierung von Projekten

Zur Durchführung von Projekten, die in Teilzeitberufsausbildung vermitteln, gibt es verschiedene Finanzierungsmöglichkeiten, z.B. aus Mitteln

- des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales,
- des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union,
- des Bundesministeriums für Bildung und Forschung,
- der Länder, z.B. in Nordrhein-Westfalen durch das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (heute Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales),
- der Arbeitsgemeinschaft zur Grundsicherung Arbeitssuchender (ARGE),
- der Arbeitsagenturen,
- zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (Bildungsgutschein).

4.3. Aufnahme in die Projekte

Sofern ein Bezug von Arbeitslosengeld II (Hartz IV) vorliegt, können die persönlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bzw. Fallmanagerinnen und Fallmanager der ARGEN oder Optionskommunen eine Eingliederungsvereinbarung zur Zuweisung in ein passendes Projekt ausstellen. Mütter und Väter, die Arbeitslosengeld I beziehen oder nicht im Leistungsbezug stehen, können an Projekten teilnehmen, die u.a. durch Landesmittel, Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds oder über die Förderung der beruflichen Weiterbildung (Bildungsgutschein) finanziert werden.

4.4. Angebote in der Projektarbeit

Die besonderen Problemlagen junger Menschen mit Kindern werden in der begleitenden Projektarbeit individuell bearbeitet und so weit gelöst, dass der Einstieg in eine Teilzeitberufsausbildung möglich ist. Dabei gibt es ganz unterschiedliche, kreative Ansätze, um eine soziale und emotionale Stabilisierung vor dem Eintritt in die Berufswelt zu gewährleisten. Hauptthemen in Projekten, die sich dem Einstieg von jungen Eltern in eine Teilzeitberufsausbildung widmen, seien hier kurz beschrieben.

4.4.1. Sozialpädagogische Begleitung

Zu Beginn der sozialpädagogischen Projektarbeit wird in einem ausführlichen Aufnahmegespräch geklärt, welche Grundlagen und Wünsche bei den Jugendlichen mit Kindern in Bezug auf ihren Einstieg in das Berufsleben vorhanden sind. Häufig erkennbare Problemlagen sind Belastungen im familiären und sozialen Umfeld durch Erziehungsprobleme oder Trennungssituationen, fehlende oder schlechte Schulabschlüsse, gesundheitliche Einschränkungen, Sucht, Schulden sowie emotionale, sprachliche und intellektuelle Defizite. Oft sind die jungen Mütter und Väter mit der Organisation und Bewältigung eines Alltags mit Kind völlig überfordert und auf umfangreiche Unterstützung angewiesen, bevor die berufliche Orientierung beginnen kann.

Sobald die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu bereit sind, werden sie aktiviert, persönliche und erreichbare Ziele zur Planung ihrer privaten und beruflichen Zukunft zu formulieren. Im Rahmen der sozialpädagogi-

schen Betreuung werden anschließend Stärken und Fähigkeiten erarbeitet, um Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen aufzubauen. Bei vielen jungen Müttern und Vätern gibt es auf dem Weg in eine Teilzeitberufsausbildung immer wieder Krisen, Rückschläge und neue Herausforderungen, die durch eine zuverlässige und vertrauensvolle sozialpädagogische Begleitung aufgefangen werden. Abhängig von den Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Projekte bleibt bei multiplen Problemlagen noch ausreichend Zeit, diese aufzuarbeiten, bevor die Qualifizierungs- und Vermittlungsphase beginnt.

4.4.2. Organisation der Kinderbetreuung

Ein zentrales Thema in allen Projekten zur Vorbereitung junger Menschen mit Kindern auf den Berufseinstieg ist immer noch die Organisation einer guten Kinderbetreuung im erforderlichen Zeitumfang. In vielen Regionen ist eine zuverlässige Ganztagsbetreuung besonders für Kinder unter drei Jahren, aber auch für Kinder im klassischen Kindergartenalter von drei bis sechs Jahren und für Schulkinder nicht gewährleistet. Auch dort, wo die sogenannten Randbetreuungszeiten außerhalb der üblichen Öffnungszeiten der Kinderbetreuungseinrichtungen erforderlich sind (z.B. bei Früh- oder Spätdiensten) und kein soziales Netzwerk zur ergänzenden Kinderbetreuung zur Verfügung steht, wird der Einstieg in eine Teilzeitberufsausbildung sehr erschwert oder sogar verhindert. Hier sind die jungen Eltern oft auf die Unterstützung und Kreativität der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Projekten angewiesen, um für die Kinder eine gute Betreuungssituation, z.B. durch den Einsatz von Tagesmüttern zu organisieren.

4.4.3. Qualifizierung

Für die Durchführung von Unterricht gibt es in der Projektarbeit verschiedene Ansätze, von Gruppenangeboten nach Stundenplan über Module in Seminarform bis hin zu individuellem Einzelunterricht, Selbstlernereinheiten und Telelearning auf einer Lernplattform. Themenschwerpunkte sind neben Bewerbungstraining, EDV, Deutsch, Mathematik, Englisch und kaufmännischen Inhalten besonders der Bereich der sozialen Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Motivation), Gesundheitsförderung und Mobilitätstraining.

4.4.4. Vermittlung in Teilzeitberufsausbildung

Zur Akquisition von Ausbildungsstellen in Teilzeit gehört in der Regel eine ausführliche Informations- und Beratungsarbeit durch die Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter im Kontakt mit den Betrieben, um die Rahmenbedingungen zu erläutern. Nicht selten gilt es, Vorurteile und Vorbehalte zu entkräften, die mit der Einstellung einer jungen Mutter oder eines jungen Vaters verbunden sind. Durch eine umfassende sozialpädagogische Hintergrundbetreuung über den Ausbildungsbeginn hinweg können jedoch immer mehr Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gewonnen werden, die die Durchführung einer Teilzeitberufsausbildung befürworten.

4.4.5. Regelung finanzieller Bedarfe

Eine Ausbildungsvergütung, die wegen der Teilzeit gegebenenfalls noch um 25 Prozent reduziert wird, reicht in der Regel nicht aus, um junge Menschen mit Kindern finanziell ausreichend zu versorgen. Durch den Wegfall der Arbeitslosengeld II-Leistungen beim Übergang in die Teilzeitberufsausbildung entsteht eine Finanzierungslücke, die durch kombinierbare Sozialleistungen geschlossen werden muss. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, durch die Berufsausbildungsbeihilfe (BAB), das Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög), Wohngeld, Elterngeld, Sozialgeld, Kindergeld und Kindergeldzuschlag, Unterhaltsvorschuss, Mehrbedarf für Alleinerziehende etc. finanzielle Härten auszugleichen. Durch die Vielzahl an Fördermöglichkeiten und die daran geknüpften Bedingungen und Ausschlusskriterien sind die jugendlichen Eltern oft mit dem Antragsverfahren überfordert und auf die Unterstützung und Beratung der pädagogischen Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter angewiesen.

4.4.6. Nachbetreuung

Einige Projekte bieten nach dem Übergang in Teilzeitberufsausbildung eine begleitende Nachbetreuungsphase an. Die Notwendigkeit, den beruflichen Herausforderungen zu genügen und die familiären Verpflichtungen zu erfüllen, stellt für viele jugendliche Eltern eine große Belastung dar. Durch die Unterstützung von Auszubildenden in der Berufseinstiegsphase, die fachliche Beratung der Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben sowie das Angebot von Kriseninterventionen wird das Risiko von Ausbildungsabbrüchen durch Überforderung in der Anfangsphase nachweislich gemindert.

5. PERSPEKTIVEN NACH DEM ÜBERGANG IN TEILZEITBERUFS-AUSBILDUNG

Mit dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung in Teilzeit haben junge Menschen mit Kindern einen entscheidenden Schritt in eine Zukunft ohne Abhängigkeit von Sozialleistungen geschafft. In vielen Fällen kann auch im Anschluss an den erfolgreichen Berufsabschluss zunächst nur in Teilzeit gearbeitet werden, sodass ergänzende finanzielle Unterstützung unter Umständen weiterhin erforderlich ist. Sobald jedoch die Organisation des familiären Alltags es zulässt, dass die Eltern in ihrem erlernten Beruf in Vollzeit arbeiten können, werden diese Familien ihren Lebensunterhalt aus eigener Kraft finanzieren und keine Sozialleistungen mehr beanspruchen.

6. NETZWERKE

Bereits im Jahr 2003 wurde das bundesweite „Netzwerk Teilzeitberufsausbildung“ (<http://ntba.reinit.net>) gegründet. In der Folge sind inzwischen zahlreiche regionale Netzwerke entstanden, die für die konkrete Verbreitung des Themas „vor Ort“ unerlässlich sind. Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Netzwerktreffen sind in der Regel Beauftragte für Chancengleichheit am Arbeitsmarkt (BCA), Vertreterinnen und Vertreter der Grundsicherungsstellen (ARGE), Kammern und Verbände, kommunale Gleichstellungsbeauftragte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Bildungsträgern, die in ihrer Projektarbeit zur Vermittlung in Teilzeitberufsausbildung beitragen.

Ziele der Vernetzung sind Öffentlichkeitsarbeit und fachliche Information, aber auch der Erfahrungsaustausch als zentrales Element zur Weiterentwicklung des Themenbereiches Teilzeitberufsausbildung.

7. VORSCHLÄGE ZUR WEITERENTWICKLUNG

Seit den Anfängen im Sommer 2002, als die ersten jungen Alleinerziehenden im Kreis Recklinghausen ihre Teilzeitberufsausbildung begonnen haben, hat sich in dieser und in vielen anderen Regionen in ganz Deutschland schon einiges dahingehend verändert, dass die Ausbildung in Teilzeit als Regelausbildung anerkannt ist und zunehmend häufiger durchgeführt wird. In der konkreten Akquisition von Ausbildungsstellen besteht aber immer noch Aufklärungsbedarf bei Arbeitgeberinnen und

Arbeitgebern und auch bei jungen Müttern und Vätern, die noch nichts von dieser Möglichkeit gehört haben. Durch Informationsveranstaltungen, Beteiligungen an Bildungsmessen und Jobbörsen sowie Presseartikel mit „good practice“-Beispielen wird dazu beigetragen, dass dieses Ausbildungsmodell noch bekannter wird. Besonders in den regionalen Netzwerken wird durch Öffentlichkeitsarbeit und die Gewinnung neuer Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner kontinuierlich an diesem Thema gearbeitet, damit möglichst viele Jugendliche mit Kindern die Chance auf einen Einstieg in das Berufsleben erhalten.

INTEGRATION IN EIN SELBSTBESTIMMTES LEBEN

DAS BILDUNGSWERK IN KREUZBERG, BERLIN

Nihat Sorgec

Seit 1997 bietet das BildungsWerk (BWK) in Kreuzberg vielen sozial benachteiligten Erwerbslosen Ausbildungsmöglichkeiten, Betreuung und sozialpädagogische Unterstützung.

Der Junge mit den Rapperklamotten kommt mit einem breiten Metalltablett voller Fische in die Küche. Der farbige Mann, der trotz der Kochmütze zehn Zentimeter kleiner als er ist, hält ihn an. „Na, was ist das?“, fragt der Koch. „Forellen“, antwortet der junge Mann. „Ja, aber ich habe ausdrücklich ‚Blaue Forellen‘ gesagt, oder?“, erwidert der Koch in sachlichem Ton. Der Junge blickt auf die Fische: „Könnten wir sie nicht färben?“, fragt er. Der Koch bricht in herzliches Lachen aus: „Memet, Memet ...“, sagt er und klopf dem Jungen auf die breiten Schultern.

Memet¹ ist zwanzig Jahre alt und hat schon einiges hinter sich: „Eine nicht immer gesetzeskonforme Vergangenheit und mehrere abgebrochene Ausbildungsversuche“, erzählt Kerstin Pfrötzschnier, Koordinatorin des gastronomischen Bereichs im BildungsWerk Kreuzberg. „Als er zu uns kam, war er der totale Chaot, hat sich für nichts interessiert.“

Schauen Sie ihn jetzt an: Er ist höflich, pünktlich, respektvoll und vor allem ein ausgezeichneter Koch; er wird sogar seine Berufsausbildung sechs Monate im Voraus abschließen“, sagt die Koordinatorin. Memet nennt sie „die nette Frau Pfrötzschnier“. „Als ich wirklich nicht mehr wusste, was ich tun sollte, hat sie mir gesagt: ‚Wenn du was werden willst, dann musst du es nur versuchen‘. Sie hat an mich geglaubt. Das war das Wichtigste“, erzählt Memet.



Memet ist einer von 950 Teilnehmern, die gerade eine Ausbildung im Bildungswerk in Kreuzberg machen. Das Bildungswerk wurde 1997 in Berlin gegründet und ist in den letzten zehn Jahren zu einem der wichtigsten Bildungsträger der Stadt geworden, eine

Art „Integrationslabor“. Hier können junge Leute und Erwachsene aus schwierigen Verhältnissen – mit oder ohne Migrationshintergrund – ihre Erfolgchancen in der Arbeitswelt verbessern. Vom Änderungsschneider zum Hotelfachmann, vom Floristen zum Fahrradmonteur: „Das BWK“, sagt Nihat Sorgec, Gründer und Geschäftsführer des BWK, „bietet jedem die Möglichkeit, die eigenen Stärken zu zeigen.“

Als er auf die Idee kam, in Kreuzberg ein Bildungswerk für Menschen mit Migrationshintergrund zu gründen, stieß Sorgec auf große Skepsis. Viele behaupteten damals, dass es für einen Unternehmer höchst gefährlich sei, sich in die „Migrationsschublade“ stecken zu lassen. Durch seine Erfahrung hat Sorgec gelernt, dass nichts unmöglich ist, wenn man den Herausforderungen mit Leidenschaft und Entschlossenheit begegnet. „Ich gehöre zu den Glücklichen, die aus einer Gastarbeiterfamilie stammen und eine gute Ausbildung genossen“, sagt Sorgec. „Da habe ich verstanden, dass eine Ausbildung eine der wichtigsten Grundlagen für eine erfolgreiche Integration ist.“ Anders als die Kritiker der multikulturellen Gesellschaft ist Sorgec der Meinung, dass jeder junge Mensch ausbildungsfähig ist. „Der beste Beweis dafür ist die Arbeit des Bildungswerks: 86 Prozent der Jugendlichen, die bei uns lernen, bestehen die Abschlussprüfungen. Von ihnen finden 52 Prozent innerhalb der ersten drei Monate eine Arbeit“, erklärt er.

Wenn man diese Daten mit denen vergleicht, die in den jüngsten Studien der Bundesregierung zum Thema „Integration und Berufsausbildung“ vorgetragen wurden, erweist sich das BWK als überdurchschnittlich erfolgreich. Beim letzten Integrationsgipfel in Berlin hieß es, dass junge Migranten normalerweise erst nach siebzehn Monaten einen Ausbildungsplatz finden können. Gerade in Kreuzberg-Friedrichshain ist die Lage der Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders besorgniserregend: Zwischen 70 und 75 Prozent von ihnen haben keinen Bildungsabschluss. Außerdem schafft nur jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund einen problemlosen Übergang von der Schule zur beruflichen Ausbildung.

ERFOLGSMODELL BWK

Woran liegt es, dass das Bildungswerk in Kreuzberg genau dort Erfolge erzielen kann, wo die Bedingungen am Arbeitsmarkt am schwierigsten sind? Im ersten Stock des BWK-Gebäudes, einer ehemaligen AEG Werkstatt, riecht es nach Tannen und frischer Erde: Hier arbeiten die Floristen, die gerade unter der Leitung von Elke Brasching Adventskränze schmücken. „Wir bringen hier vor allem sozial benachteiligte Menschen zusammen. Durch Zusammenarbeit und gegenseitigen Respekt lernen sie, dass sie nicht alleine sind“, erklärt die Koordinatorin. In der sehr überwiegenden Mehrheit finden sich im BWK aber ganz „normale“ Menschen zusammen, die lediglich im Migrationskontext oder innerhalb der gesellschaftlichen Entwicklungen zu den Modernisierungsverlierern zählen. „Hier hat man auch die Möglichkeit, immer mit jemandem zu sprechen, wenn es Probleme gibt“, fällt ihr Kevabta (19) ins Wort, ohne den Blick von ihrer Arbeit zu heben.

Viele Azubis weisen darauf hin, dass sie vor dem Eintritt ins BWK trotz großer Anstrengung keine Ausbildungsstelle finden konnten. Das lag oft an einer mangelhaften Grundausbildung. Deswegen bietet das BWK über die fachlichen Schulungen hinaus auch Stützunterricht und sozialpädagogische Beratung an. Im Bereich Berufsvorbereitung gleichen viele ihre Bildungsdefizite aus. Jan Slingerland, der zuständige Koordinator, sieht hier ein Versagen des Schulsystems: „Wir haben hier eine fünfzigprozentige Vermittlungsquote für weitere Ausbildungsmaßnahmen“, erklärt er, „aber müssen dafür sehr hart arbeiten. Die Hauptschule bietet oft nämlich nicht mehr die Voraussetzungen, um vernünftig auf das Leben vorbereitet zu werden.“ Diese Probleme erkennt Slingerland

nicht nur bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund: „Der Übergang zwischen Schule und Beruf wird immer schwieriger, egal ob man Türke, Deutscher, Russe oder Araber ist.“



EINE INTEGRATION INS LEBEN

Obwohl das Ambiente zweifellos sehr multikulturell ist, scheint hier die ethnisch-kulturelle Herkunft in der Tat wenig zu bedeuten. Selbst das Wort „Integration“ hat im BWK eine ganz andere Bedeutung als in den Medien und in den politischen Debatten. „Für uns ist es wichtig, sie ins Leben zu integrieren“, sagt Frau Pfrötzschner. „Integration ins Leben heißt, die Azubis von dort, wo sie herkommen, rauszuholen und ihnen dann einen bestimmten Weg aufzuzeigen.“ Diese „Integration“ hängt von vielen alltäglichen Aspekten ab: zum Beispiel wie man eine Bewerbung schreibt oder wie man sich einem Arbeitgeber vorstellt oder wie man bei einer Wohnungsbesichtigung auftritt.

Eine entscheidende Grundbedingung für ein gepflegtes Auftreten ist natürlich die Sprache. In dem Sprachseminar des BWK liegen sichtlich oft gebrauchte deutsch-englische, deutsch-portugiesische und deutsch-chinesische Wörterbücher auf den Tischen. Die Kursbesucher, alle mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, diskutieren gerade auf höchstem Niveau über den Unterschied zwischen Seele und Geist. „Viele Teilnehmer haben schon in ihrem Herkunftsland eine Ausbildung abgeschlossen. Im BWK geht es deswegen darum, ihnen die sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, um ihre Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen“, erklärt die Koordinatorin Helga Gafga.

Seit ungefähr zehn Jahren bietet das BWK „Deutsch als Fremdsprache“ und berufsbezogene Deutschkurse an. Die Teilnehmer werden außerdem bei Bewerbungen, Stellensuche und ihrer weiteren Qualifizierung unterstützt. Zu den zusätzlichen Kompetenzen gehören auch EDV und Berufsorientierung. „Es geht nicht nur um die Sprache“, sagt Frau Gafga, „vielmehr geht es darum, einen selbstbewussten Umgang mit der kulturellen Umgebung zu entwickeln.“

Einige Lernende versuchen durch bessere Sprachkenntnisse ihre Erfolgchancen im Beruf zu erhöhen. Bei anderen geht es mehr darum, als Vorbild für die eigenen Kinder zu gelten. Das ist dem Geschäftsführer Nihat Sorgec schon seit Langem bewusst. Deswegen versucht gerade das BWK, seinen Fokus über die Jugendlichen mit Bildungsdefiziten hinaus auf die Generation der Eltern zu erweitern. „Die Vorbildfunktion der Eltern kann im Integrationsprozess der Jugendlichen ein entscheidender Faktor sein“, erklärt Sorgec. „Gerade bei ‚Hartz IV-Familien‘ bringt es nichts, die Kinder zu motivieren, wenn sie die Einzigen sind, die morgens aufstehen, während die Eltern bis mittags schlafen.“

BRÜCKEN BAUEN

Bildungsträger, Familien und Betriebe zu koordinieren, um eine effektivere Integrationsstrategie zu entwickeln, ist eine zentrale Aufgabe des BWK. Konrad Tack, Geschäftsführer des JobCenters Neukölln, sieht in dieser Herangehensweise ein Erfolgsmodell: „Das BWK hat schon eine lange Erfahrung als multikultureller Bildungsträger und könnte deswegen ein geeignetes Forum sein, um sozial benachteiligte Familien und Unternehmen einander näher zu bringen.“ „In der Betriebswelt“, ergänzt Tack, „scheinen allerdings noch einige Vorbehalte, vor allem den Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber, bestehen zu bleiben.“

Um eine Brücke zwischen Bildungsmaßnahmen und Betrieben aufzubauen, führt das BWK ein Projekt im Rahmen von JOBSTARTER für die Schaffung von neuen Ausbildungsstellen durch.² Das Bildungswerk bezieht hierbei auch türkisch- und arabischstämmige Unternehmer mit ein. Die Bundesregierung rechnet bundesweit mit über 300.000 Unternehmern mit Migrationshintergrund. Doch die meisten haben keinerlei Erfahrung, wie Ausbildungsstellen eingerichtet werden. Dank der Vermittlung des BWK wurden in Berlin über 250 neue Ausbildungsplätze geschaffen. „Dadurch erhöhen die Arbeitgeber die Wettbewerbsfähigkeit

ihres Unternehmens und sichern sich ihre Fachkräfte von morgen“, betonte die Bundesbeauftragte für Integration, Maria Böhmer, bei der Auszeichnung teilnehmender Unternehmer im Bundeskanzleramt.

„Wir sprechen auf der einen Seite die Unternehmen an, um ihnen zu erklären, dass junge Fachkräfte für ihre Zukunft sehr wichtig sind. Gleichzeitig wollen wir die Azubis mit starken sozialen Kompetenzen ausstatten, damit sie bessere Chancen in den Betrieben haben“, erklärt Khalid Sharif, *Ausbildungsplatzentwickler* im BWK. Soziale Kompetenzen stärken das eigene Selbstbewusstsein und erweitern die Möglichkeiten, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Bevor sie zum BWK kamen, hatten viele Azubis keine Ahnung davon, wie man in der Berufswelt auftritt. Das Jobcenter hat mir in diesem Sinn wenig geholfen“, erzählt Cengyz (22), während er die Tische der Cafeteria mit der Geschicklichkeit eines Tangotänzers abräumt. „Ich habe nur Vermittlungen bekommen und hatte überhaupt keine Ahnung von Bewerbungsschreiben. Beratungsgespräche habe ich auch nicht bekommen“, bedauert er. Alles hat sich bei ihm verändert, als er vor zwei Jahren seine Ausbildung als Restaurantfachmann begonnen hat. „Bevor ich zum BWK kam, hatte ich oft das Gefühl, dass ich nicht weiterkomme. Jetzt mache ich etwas, das mir gefällt, und arbeite dazu noch mit ganz tollen Menschen“, sagt er mit einem breiten Grinsen.

VIELFALT ALS STÄRKE

Cengyzs Familie gehört zur türkischen Minderheit in Griechenland: „Ich bin schon supermultikulti“, scherzt er. Immerhin spricht er Deutsch, Türkisch, Griechisch und ein wenig Englisch. Der bilinguale oder trilinguale Hintergrund ist eine Stärke vieler Migrantenkinder. In keinem anderen Bereich tritt das so deutlich hervor wie in der Hotellerie. Der Ausbildungsberater der IHK, Andreas Truglia, sieht hier ein unausgeschöpftes Potenzial: „Jugendliche mit interkulturellen Kompetenzen sind eine sehr wichtige Ressource für die Hotelbranche. Es geht nun darum, dieses Potenzial zu erkennen und dementsprechend zu fördern.“ Aus dieser Erkenntnis ist im BWK eine bilinguale Ausbildungsmaßnahme für „Hotelfachleute mit interkulturellem Schwerpunkt“ entstanden. Die überwiegend türkischstämmigen Auszubildenden bekommen dadurch die Chance, zum ersten Mal in einem Hotel in Antalya, Türkei, ihren bikulturellen Hintergrund als eine Stärke wahrzunehmen. „Bei vielen da draußen ist es immer noch ein Problem, Leuten zu vertrauen, die aus anderen

Ländern kommen oder eine andere Hautfarbe haben, und denen eine Chance zu bieten“, sagt Bilal, einer der Azubis, „hier ist im Gegenteil ein multikultureller Hintergrund ein Plus.“

Durch eine derartig bilinguale und multinationale Ausbildung werden die Jugendlichen zum ersten Mal auch mit Identitätsfragen konfrontiert. „Da fragen sich viele natürlich, was sind wir eigentlich? Sind wir Türken? Sind wir Deutsche?“, deutet Rainer Fink, Koordinator der Hotelfachleute, an. „Nachdem sie in der Türkei waren und die dortigen sozialen Umstände näher betrachtet haben, stellen die meisten jedoch fest: ‚Wir sind Deutsche‘.“

Natürlich läuft nicht alles unbedingt immer reibungslos ab. Gerade die soziokulturelle Prägung vieler Auszubildender stellt eine große Herausforderung für die Ausbilder dar. „Viele Azubis in unserer Fahrradwerkstatt treten erst mit einer starken Macho-Einstellung auf“, erklärt Florian Strubel zum Klang des Hämmerns auf den Fahrradrahmen. „Das muss man ihnen abgewöhnen. Wenn sie aber merken, dass eine respektvolle Haltung auch Respekt erzeugt, dann kann man zu ihnen eine tiefe und fruchtbare Beziehung herstellen.“ Dabei ist das zentrale Problem nicht in der kulturellen Herkunft zu finden, sondern in der sozialen. Dass es da eine große Schnittmenge gibt, ist natürlich unübersehbar. Die Gruppe der „sozial Benachteiligten“ oder „Bildungsfernen“ ist in vielen Immigrationskulturen deutlich größer als in der Gruppe der sogenannten „Bio-deutschen“. Diese prägt das Bild der Menschen mit Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit sehr dominant. Viele, die den Alltag des Bildungswerks nicht kennen, sind so auch überrascht, dass das Zusammenleben von so vielen unterschiedlichen Kulturen überhaupt möglich ist. Oftmals setzen sich dann Stereotype und Vorurteile durch: „Da fragen viele von außen: ‚Wie kannst du da nur arbeiten? Hast du keine Angst da hinzugehen?‘“, erzählt Frau Pfrötzschnier, während um sie herum die Köche eifrig das Mittagessen vorbereiten. „Viele sagen noch: ‚Es kann nicht sein, dass nie etwas passiert, dass nie die Polizei kommt, dass ihr nie angegriffen werdet.‘ Ich kann das überhaupt nicht nachvollziehen. Natürlich geht das. Die Arbeit hier ist letztlich wie in anderen Ausbildungsbetrieben auch. Zu allem hier gehört halt nur ein bisschen Liebe.“

WEGE IN DIE ZUKUNFT

Das Land Berlin will bis zum Jahr 2013 ein Viertel der Ausbildungsplätze im öffentlichen Dienst mit Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft besetzen. In Kooperation mit der Berliner Polizei, der Polizeifachschule und der Verwaltungsfachschule bietet das BWK seit 2007 eine siebenmonatige Vorbereitung auf eine Ausbildung im öffentlichen Dienst an. Im September 2009 hat außerdem die erste Maßnahme für Akademiker mit Migrationshintergrund angefangen: Die Fortbildung „Bikultureller Crossmedialer Journalismus“ stellt sich als Ziel die professionelle Ausbildung von Journalisten mit Migrationshintergrund, die dazu beitragen soll, eine größere Vielfalt in die deutsche Medienlandschaft einzubringen.

Das BildungsWerk in Kreuzberg reagiert insgesamt mit einem aus vielen Einzelteilen bestehenden Angebot auf die komplexe Situation, vor der die Integration in unserer Gesellschaft steht. Ausbildungsangebote, Praktika, Coaching, Strukturierung, Betreuung, Unterricht, Vermittlung, Seminare und Sprachkurse auf allen Niveaus sind die eine Seite, ein hohes Maß an Empathie, Solidarität und Visionen die andere.

Für den Geschäftsführer des BWK Nihat Sorgec geht es vor allem um eine klare und konkrete Zielsetzung: „Diese Gesellschaft muss eine zukunftsfähige Gesellschaft sein. Deswegen bilden wir hier heute Leute für den öffentlichen Dienst, für die Polizei, die Redaktionen und für Institutionen wie die Banken aus, die bisher Migranten gegenüber starke Vorbehalte hatten.“ Der Weg der „Integration ins Leben“ ist für viele immer noch sehr steil. „Viele Menschen aus meinem Bekanntenkreis haben nie das Gefühl gehabt, dass sie hier angekommen sind“, sagt Sorgec, „sie hatten nie das Gefühl, dass sie hier respektiert und akzeptiert werden. Und ich sage: Wenn du willst, dass jemand für dich ein Schiff baut, gib ihm nicht ein Beil und schicke ihn in den Wald, sondern erwecke in ihm die Sehnsucht nach dem weiten blauen Meer.“

Text:

Fabio Ghelli und Helen Whittle, Teilnehmer der Ausbildung „Bikultureller Crossmedialer Journalismus“, BWK, Berlin

1| *Name geändert*

2| <http://www.jobstarter.de>

NACHBESSERUNG DER AUSBILDUNGSREIFE DURCH BETRIEBE¹

Nicole Stab | Christoph Herbrig | Winfried Hacker

1. EINLEITUNG

Auszubildende sind die Fachkräfte von morgen und leisten einen erheblichen Beitrag zum zukünftigen Unternehmenserfolg. Unternehmen können sich motivierte, im eigenen Betrieb erprobte und qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die betriebliche Berufsausbildung sichern. Jedoch fehlen in strukturschwachen Regionen zunehmend leistungsstarke Jugendliche. Sie wandern in attraktivere Regionen ab und Leistungsschwächere bleiben. Regionale kleine und mittelständische Unternehmen werden deshalb zukünftig vor die Herausforderung gestellt, diese leistungsschwächeren Jugendlichen erfolgreich auszubilden. Die Unternehmen müssen sich den Fragen stellen, ob das gelingen kann und welche Bedingungen geschaffen werden müssen, um leistungsschwächere Auszubildende erfolgreich zu fördern.

In Zusammenarbeit mit einem sächsischen Unternehmen der Metallverarbeitung wurden bewährte betriebliche Strategien der Ausbildungsförderung zusammengefasst sowie weitere Verbesserungsmöglichkeiten im Hinblick auf leistungsschwächere Auszubildende diskutiert und aufbereitet.

2. SITUATION

In Sachsen verließen im Jahr 2009 dreizehn Prozent weniger Absolventen die Schule als im Jahr 2008. Aussagen des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen zufolge werden sich „bis 2011 [...] im Vergleich zu 2007 die Absolventenzahlen halbieren“ (Scheibe 2008, 117) und dementsprechend werden auch die Bewerberzahlen um Ausbildungsplätze rückläufig sein. Die Situation in Sachsen ist ähnlich der gesamtdeutschen Ausbildungsproblematik. Auch hier wird von einem starken Rückgang bei neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2009 berichtet. Im Berufsbildungsbericht 2010 wird dargestellt, „[...] dass die Zahl der ausbildungsinteressierten Jugendlichen als Folge der demografischen Entwicklung in den nächsten Jahren weiter sinken wird. Was jetzt zu einer vorübergehenden Entlastung am Ausbildungsmarkt führt, kann in den kommenden Jahren ein ernsthaftes Nachwuchsproblem darstellen“ (BMBF 2010, 9). In Ostdeutschland ist dieser Zustand bereits eingetreten.

Zur sinkenden Anzahl von Jugendlichen kommt erschwerend hinzu, dass ein steigender Anteil von Hauptschulabgängern nur bedingt ausbildungsfähig ist. Das geht zurück auf einen fehlenden oder häufig schlechten Abschluss, insbesondere mit Defiziten in den MINT-Fächern². Solides Können in diesen Bereichen ist für gewerblich-technische Berufe unerlässlich.

Diese Situation führt zu einem absehbaren Fachkräftemangel der Unternehmen, da durch unbesetzte Ausbildungsstellen der Bedarf an Fachkräften langfristig nicht gedeckt werden kann. 2004 konnten beispielsweise neun Prozent der Unternehmen in den neuen Bundesländern und sechzehn Prozent der Unternehmen in den alten Bundesländern nicht alle angebotenen Stellen besetzen; dies entspricht ungefähr jedem zehnten Stellenangebot, das unbesetzt blieb. Anhand der neuesten Erhebungen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zur betrieblichen Ausbildung wird deutlich, dass insbesondere in den östlichen Bundesländern dreißig Prozent der Unternehmen ihre Ausbildungsstellen nicht besetzen können; dies betrifft vor allem Unternehmen aus dem Handwerk (vgl. Gericke / Krupp / Troltsch 2009).

Gericke und Kollegen (2009) schildern, dass Betriebe die Ursachen für nichtbesetzte Ausbildungsstellen vor allem im mangelnden Leistungsvermögen und in unzureichenden schulischen Kenntnissen der Jugendlichen sehen. In diesem Zuge fällt häufig der Begriff der „mangelnden Ausbildungsreife“ (Bundesagentur für Arbeit, 2009). Doch beschreiben die Autoren des Weiteren auch betriebliche Ursachen, die unbesetzte Ausbildungsstellen bedingen, wie:

- ein relativ kurzfristiges, wenig geplantes Angebot an Ausbildungsstellen,
- ein einseitiges Anwerbe- und Auswahlverhalten seitens der Unternehmen,
- eine Beschäftigungsstruktur mit einem hohen Anteil un- oder angelernter Mitarbeiter,
- mangelnde Übernahmeabsichten von Auszubildenden,
- eine mangelnde Attraktivität oder Bekanntheit von Ausbildungsberufen (vgl. Gericke / Krupp / Troltsch 2009).

Im Folgenden wird am Beispiel eines sächsischen Unternehmens der Metallverarbeitung dargestellt, wie die derzeitige betriebliche Berufsausbildung organisiert ist und welchen künftigen Herausforderungen sich das Unternehmen stellen muss.

3. PRAXISBEISPIEL

Das Beispiel-Unternehmen ist Fertiger für Präzisions-(CNC-)drehteile und -baugruppen für verschiedene Branchen. Es verfügt dementsprechend über eine breite Palette an kapitalintensiven Maschinen. Im Unternehmen sind insgesamt circa hundert Mitarbeiter beschäftigt. Das Unternehmen bildet bereits seit seiner Gründung in den 1960er Jahren kontinuierlich Auszubildende aus. Derzeit werden pro Jahr circa zwei bis vier Auszubildende zum Zerspanungsmechaniker ausgebildet. Die Ausbildung dauert 3,5 Jahre und findet wechselseitig an den Lernorten Unternehmen und Berufsschule im dualen Ausbildungssystem statt.

Die Erwartungen, die das Unternehmen bisher an die Bewerber stellt, sind u.a. ein sehr guter Hauptschul- oder ein guter Realschulabschluss, ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen sowie solide mathematische und IT-Kenntnisse, handwerkliches Geschick und Teamfähigkeit. Das Unternehmen konnte stets mit hohen Bewerberzahlen und guten Bewerber-

bern rechnen, doch seit 2009 ist die Anzahl der Bewerbungen rückläufig und die Qualität der Bewerber tendenziell schlechter. Die Bewerber verfügen über unzureichende naturwissenschaftliche Kenntnisse und elementare handwerkliche Fertigkeiten. Außerdem ist eine zurückgehende Belastbarkeit, Selbstständigkeit und Problemlösefähigkeit der Jugendlichen zu beobachten. Den Jugendlichen fehlen Teamfähigkeit, Wissensbegierde sowie die Fähigkeit, das eigene Leistungsvermögen realistisch einschätzen zu können; außerdem ist die Bereitschaft zur Identifikation mit dem Beruf oder einem bestimmten Berufsbereich oder Betrieb gering. Das Unternehmen steht mithin vor der zusätzlichen Aufgabe, die noch fehlenden Voraussetzungen für die Lehrausbildung in einem anspruchsvollen technischen Beruf gemeinsam mit der Berufsschule zu erzeugen. Das ist unerlässlich, weil die Auszubildenden an hochkomplexen computergesteuerten Fertigungsmaschinen arbeiten werden.

Folgende praktischen Ansätze zum Schließen der Lücken in der Ausbildungsfähigkeit der Schulabgänger werden im Unternehmen umgesetzt:

a) Maßnahmen vor Ausbildungsbeginn

Im Rahmen der Maßnahmen vor Ausbildungsbeginn muss unterschieden werden zwischen den Maßnahmen, die frühzeitig in allgemeinbildenden Schulen bzw. für Schüler allgemeinbildender Schulen erfolgen, und Maßnahmen, die unmittelbar vor Ausbildungsbeginn bei potenziellen Bewerbern greifen.

Das Unternehmen sieht Bedarf darin, das Interesse am Metallberuf und insbesondere am Zerspanungsmechaniker rechtzeitig zu wecken. Dementsprechend wird in der achten Klassenstufe allgemeinbildender Schulen den Schülern die Metallverarbeitung nähergebracht, indem sie gemeinsam mit dem Ausbilder des Unternehmens ein Werkstück fertigen. Ferner wird der Ausbildungsberuf des Zerspanungsmechanikers und die Ausbildungsmöglichkeiten im Unternehmen vorgestellt. Weiterhin haben Schüler allgemeinbildender Schulen die Möglichkeit, im Unternehmen ein Praktikum während der Ferien zu absolvieren oder als Ferienarbeiter tätig zu werden. Diese Maßnahmen dienen dazu, den Ausbildungsberuf des Zerspanungsmechanikers bekannt zu machen, das Interesse der Schüler zu wecken und das Unternehmen als möglichen Ausbildungsort vorzustellen. Durch die Möglichkeiten des Schülerpraktikums und der Ferienarbeit kann das Unternehmen bereits frühzeitig geeignete Auszubildende akquirieren.

Weitere Maßnahmen vor Ausbildungsbeginn stellen neben der langfristigen Planung des Ausbildungsangebots und der Bekanntmachung an verschiedensten Stellen (Meldung bei den Arbeitsagenturen und der zuständigen Kammer, Informationen im Internet und auf Ausbildungsmessen) das intensive Auswahlverfahren von Bewerbern dar. Nach Sichtung der Bewerbungsunterlagen werden geeignete Bewerber eingeladen und hinsichtlich ihrer Eignung anhand eines betrieblichen Einstellungstests geprüft. Durch den Einstellungstest wird es möglich, die tatsächlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Bewerber einzuschätzen und Stärken und Schwächen abzuleiten. Diese Einschätzung erlaubt es dem Unternehmen abzuwägen, ob ein Bewerber, der Schwächen aufweist, trotzdem für die Ausbildung geeignet sein kann. In Kooperation mit der Berufsschule können Bewerber, die vor Ausbildungsbeginn Wissensdefizite aufweisen, an einem Ferienkurs zum technischen Grundwissen teilnehmen. Zu dem theoretischen Auswahltest müssen die Bewerber ein einwöchiges Praktikum in der innerbetrieblichen Berufsausbildungswerkstatt, während der Ferien, absolvieren. Hier werden unter Anleitung des Berufsausbilders handwerkliche Arbeiten wie Feilen, Sägen, Schneiden von Gewinden und erste Spanversuche durchgeführt.

b) Maßnahmen während der Ausbildung

Aufgrund der Arbeit mit hochwertigen CNC-Drehmaschinen und kurven-gesteuerten Drehautomaten ist die betriebliche Ausbildung so angelegt, dass die Auszubildenden während der ersten beiden Ausbildungsjahre in einer Lehrwerkstatt an konventionellen Maschinen ausgebildet werden. In der Lehrwerkstatt werden sie ganztägig von einem Lehrmeister betreut, der als ständiger Ansprechpartner dient. Somit ist die gezielte Förderung auch von leistungsschwächeren Auszubildenden möglich. Nach der Abschlussprüfung Teil eins zum Ende des zweiten Lehrjahres werden die Auszubildenden in den Schichtbetrieb integriert und in die Arbeit an den Maschinen eingebunden. Dabei werden sie in jeder Schicht einem Lehrfacharbeiter zugeteilt, der sie fachlich unterstützt und bei Schwierigkeiten zur Verfügung steht. Durch den Wechsel der zugeteilten Lehrfacharbeiter können die Auszubildenden verschiedene individuelle Vorgehensweisen im Arbeitsablauf kennenlernen. Die Auszubildenden selbst favorisieren diese wechselnde Zuordnung. Sie können auf diese Art mit mehreren Mitarbeitern des Unternehmens zusammenarbeiten und werden besser in die Belegschaft integriert.

Ferner wird der Ausbildungsstand mittels eines Berichtshefts kontinuierlich dokumentiert, besprochen und kontrolliert, außerdem werden individuelle Lern- und Förderziele abgeleitet. Die Auszubildenden werden zusätzlich gezielt in Arbeitsaufträge einbezogen, die den aktuellen Leistungsstand übersteigen, um Persönlichkeit und Motivation zu stärken. Anhand von Leistungsrückmeldungen wird ihnen ständig mitgeteilt, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und was systematisch gefördert werden muss. Darüber hinaus findet ein intensiver Austausch mit der Berufsschule einerseits und mit den Sorgeberechtigten andererseits statt, um Probleme frühzeitig erkennen und ihnen begegnen zu können.

Um gute Leistungen bei den Auszubildenden zu erzielen, ist vom Unternehmen ein zusätzliches Anreizsystem geschaffen worden. Das Unternehmen bezahlt ein vergleichsweise hohes Ausbildungsentgelt. Alle Auszubildenden bekommen das gleiche Grundgehalt sowie einen Bonus, wenn eine insgesamt gute Leistung im schulischen Teil der Ausbildung erzielt wird.

c) Geplante Maßnahmen

Im Unternehmen sind weitere Maßnahmen geplant, um die betriebliche Ausbildung weiter zu verbessern. Nach dem Prinzip der „Senior Coaches“ sollen ehemalige Mitarbeiter die Auszubildenden stundenweise begleiten und ihnen motivierend zur Seite stehen. So können das Wissen der sehr erfahrenen ausgeschiedenen Mitarbeiter sowie Tricks und Kniffe im Arbeitsprozess an die jungen und unerfahrenen Beschäftigten im Sinne eines generationenübergreifenden Wissensmanagements weitergegeben werden. Ebenfalls ist angedacht, die interne Kommunikation im Unternehmen weiter zu entwickeln; pädagogisches, didaktisches und soziales Grundwissen soll allen Mitarbeitern im Unternehmen vermittelt werden, um den Umgang auch mit den Auszubildenden zu verbessern.

Im Rahmen eines Qualitätszirkels findet derzeit ein Austausch zwischen den betrieblichen und schulischen Ausbildern statt, um weitere Verbesserungsmöglichkeiten im Ausbildungsverlauf ableiten zu können. Folgende Schwerpunkte wurden im Qualitätszirkel bereits erarbeitet:

- Betreuung/Ausbildungsorganisation:
 - Verbesserungsmöglichkeiten bei der Betreuung Auszubildender durch Lehrfacharbeiter,
 - verbesserte Dokumentation des Ausbildungsverlaufs und dessen Vergleichbarkeit,
 - Möglichkeiten der gegenseitigen Hilfe der Auszubildenden untereinander.
- Bewertung/Motivation der Auszubildenden:
 - Methoden effektiven Lernens,
 - Reflexion des Leistungsstandes (Azubi und Ausbilder),
 - Möglichkeiten der Abstimmung mit der Berufsschule zum Leistungsstand der Auszubildenden.
- Zusätzliche Angebote zum Lehrplan:
 - Angebote von Nachhilfe, Stützunterricht,
 - frühzeitiges Lernen an hochautomatisierten Maschinen.

Derzeit werden Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert und getestet. Weiterhin setzt sich der Geschäftsführer des Unternehmens dafür ein, dass in Ergänzung zur IHK-Prüfung realitätsnahe, leistungsbezogene unternehmensinterne Tests während der Ausbildung durchgeführt werden, um den Lehr- und Lernprozess noch besser steuern zu können.

4. AUSBLICK UND ZUSAMMENFASSUNG

Eingangs ist beschrieben worden, dass Betriebe die Ursache für nicht-besetzte Ausbildungsstellen häufig in den mangelnden Fähigkeiten der Bewerber sehen. Befunden von Gericke und Kollegen (2009) zufolge hat sich gezeigt, „[...] dass die Ursachen für unbesetzte Ausbildungsstellen deutlich komplexer und betriebliche Voraussetzungen und Strategien ebenso entscheidend sind für das Risiko, Ausbildungsstellen nicht besetzen zu können“ (vgl. Gericke / Krupp / Trotsch 2009, 9). Am Praxisbeispiel wird deutlich, dass eine gezielte und kontinuierliche Planung der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze essentiell ist, um nicht nur kurzfristig bei der Arbeitsagentur oder bei der zuständigen Kammer für die Ausbildungsplätze zu werben, sondern langfristige Anwerbemechanismen wie z.B. im Rahmen von Informationsveranstaltungen an allgemeinbildenden Schulen oder auf Ausbildungsmessen schaffen zu können. Darüber hinaus werden im Zuge einer kontinuierlichen Ausbil-

ungsplanung Betriebspraktika und Auswahlverfahren als Instrumente der Bewerberfindung möglich.

Aufgrund einer gezielten Begleitung und Förderung der Auszubildenden während ihrer Ausbildung, zunächst durch den Lehrmeister in der Lehrwerkstatt und dann durch die Lehrfacharbeiter, können Wissens- und Könnensdefizite erkannt und abgebaut werden und auch Leistungsschwächere ausgebildet werden. Hier gilt es jedoch anzumerken, dass Leistungsschwächere im betrachteten Unternehmen als Jugendliche mit mittelmäßigen schulischen Leistungen, aber praktischen Befähigungen angesehen werden. In diesem Unternehmen wird an teuren hochkomplexen Maschinen gearbeitet, mit denen Jugendliche mit mangelhaften Voraussetzungen nicht betraut werden können. Für andere Betriebe und Branchen mit einem anderen Anforderungsprofil können andere Bewertungsmaßstäbe gelten.

In der Arbeit mit den Auszubildenden im Beispiel-Unternehmen wird seit 2009 deutlich, dass die künftigen Auszubildenden den Ausbildungsvoraussetzungen nicht vollständig gerecht werden und demnach einen höheren Betreuungsbedarf aufweisen. Deshalb wurden und werden im Unternehmen weitere Verbesserungsmöglichkeiten in der Ausbildung diskutiert und getestet. Beispielsweise soll die Möglichkeit geprüft werden, ob „Senior Coaches“ einen geeigneten Ansatz darstellen, um den Auszubildenden noch mehr Hilfe- und Lernmöglichkeiten zur Seite zu stellen. Auch Projektgruppen in Form von Qualitätszirkeln werden angestoßen, um weitere Möglichkeiten abzuleiten. Das Unternehmen ist also trotz seiner vielfältigen Bemühungen, die bereits umgesetzt werden, bestrebt, weitere Möglichkeiten zu eruieren, um geeignete Auszubildende zu finden und diese qualifiziert auszubilden. Es wird deutlich, dass derartige Maßnahmen auf Unternehmensseite unbedingt erforderlich sind, um Ausbildungsplätze besetzen zu können. Unternehmen, die diese Schritte nicht gehen, werden zunehmend der Problematik begegnen, dass Ausbildungskapazitäten nicht genutzt werden und dass sie perspektivisch von einem Fachkräftemangel betroffen sind.

LITERATUR

- *BMBF (Hrsg.) (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn: BMBF.*
 - *Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.*
 - *Gericke, Naomi / Krupp, Thomas / Troltsch, Klaus (2009): Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. In: BIBB-Report, 10, S. 1–10.*
 - *Scheibe, Birgit (2008): Schulentlassene mit allgemein bildenden Abschlüssen in Sachsen 1997 bis 2007. In: Statistik in Sachsen, Heft 2, Jg. 14, S. 111–119.*
- 1| *Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsvorhabens „TransWisMan – Implementieren von Lösungen zur Wissensarbeit in betrieblichen Geschäftsprozessen durch nutzenmotiviertes Vorbildlernen“ der Technischen Universität Dresden – gefördert vom BMBF (Förderkennzeichen: VIB2-003070/43) – entstanden. Das Vorhaben hat zum Ziel, nachhaltige, KMU-fähige Konzepte und Verfahren des Wissensmanagements aufzubereiten und anhand eines mehrstufigen Transfersystems für sogenannte „Nehmer“-Betriebe nutzbar zu machen. Ein zentraler Bearbeitungsschwerpunkt im Projekt ist das Thema der betrieblichen Förderung leistungsschwächerer Auszubildender.*
 - 2| *Die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) und Technik werden als MINT-Fächer bezeichnet.*

NORMALITÄT STATT MASSNAHME

ASSISTIERTE BERUFSAUSBILDUNG FÜR CHANCENARME
JUNGE MENSCHEN

Ralf Nuglisch

Die Assistierte Ausbildung steht für einen Ansatz in der Ausbildungsförderung, der eine reguläre betriebliche Berufsausbildung auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt mit umfassenden Vorbereitungs- und Unterstützungsangeboten seitens der Jugendberufshilfe flankiert. Durch diese Angebote gelingt es, auch chancenarmen jungen Menschen, die aufgrund gravierender Ausbildungshemmnisse nicht auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt reüssieren konnten, eine normale betriebliche Berufsausbildung zu ermöglichen. Die gleichzeitige Beratung und Unterstützung für die Betriebe bei der Anbahnung und Durchführung der Ausbildung ist zentraler Bestandteil des Konzepts.

Nach einigen kleineren Vorläuferprojekten wurde und wird die Assistierte Ausbildung nunmehr seit 2004 im Rahmen von zwei landesweiten Modellprojekten in Baden-Württemberg erfolgreich umgesetzt. Mittlerweile konnten über 400 chancenarme junge Frauen und Männer eine Assistierte Ausbildung beginnen. Im ersten Modellprojekt „diana – gendergerechte Angebote zur beruflichen Orientierung und Qualifizierung“ wurden bis 2008 ausschließlich Assistierte Ausbildungen in Teilzeit für junge Eltern sowie Assistierte Berufsausbildungen in genderuntypischen Berufen durch-

geführt. Seit Herbst 2008 ging die Assistierte Ausbildung in ihre zweite Phase und steht im Projekt „carpo – Transferprojekt für Assistierte Ausbildung“ zusätzlich auch für alle anderen Ausbildungsformen offen.

Die Projekte werden in einer Kooperation des Paritätischen Baden-Württemberg und des Diakonischen Werks Württemberg als Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege mit zwischenzeitlich elf freien Trägern der Jugendberufshilfe umgesetzt. Die Förderung erfolgt aus Mitteln des Landes, des Europäischen Sozialfonds und seit Anfang 2009 auch aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit nach dem SGB III und der Grundversicherungsträger nach dem SGB II.

Bevor näher auf das Modell und die Erfahrungen mit dessen Umsetzung eingegangen wird, werden zunächst die zentralen Leitgedanken zur assistierten Ausbildung skizziert.

LEITGEDANKEN ZUR ASSISTIERTEN BERUFSAUSBILDUNG

Die duale Berufsausbildung genießt zu Recht hohes Ansehen bei allen gesellschaftlichen Gruppen. Die Aufgaben- und Lastenteilung in der Berufsbildung zwischen Privatwirtschaft und öffentlichem Bildungswesen, von der beide Partner immens profitieren, ist für viele andere Staaten ein nachahmenswertes Beispiel. Und: Für die überwiegende Zahl der jungen Menschen in Deutschland ist eine duale Ausbildung seit Jahrzehnten der erhoffte und meist auch erfolgreiche Einstieg in unsere moderne Erwerbsgesellschaft – mit wachsender Bedeutung für eine erfolgreiche Berufsbiografie.

Doch auch die Erosionserscheinungen des dualen Systems sind mittlerweile nicht mehr zu übersehen. So finden leider zu viele junge Menschen nur schwer oder gar keinen Zugang mehr zur dualen Berufsausbildung. Die geschlechertypische Festlegung der Berufswahl ist ein seit Jahrzehnten bekanntes und immer drängenderes Problem. Viele Betriebe besetzen trotz des drohenden Fachkräftemangels Ausbildungsplätze nicht, weil die passenden Bewerberinnen und Bewerber fehlen und weil ihnen der Aufwand für eine erfolgreiche Ausbildung zu hoch oder die erfolgreiche Ausbildung nicht möglich erscheint.

Hier setzt das Modell der Assistierte Ausbildung an. Wenn die bewährte Säule der betrieblichen dualen Ausbildung auch zukünftig das tragende Element der Berufsbildung bleiben und ihre hohe gesellschaftliche Integrationskraft behalten soll, muss es gelingen, Problemstellungen wie die geringe Ausbildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten, die Unvereinbarkeit von Kindererziehung und Berufsausbildung, das geschlechtertypisch eingeengte Berufswahlverhalten oder die seit Jahren stagnierende Ungelerntenquote vorrangig *innerhalb des Systems der dualen betrieblichen Berufsausbildung* aufzulösen. Die Bewältigung des demografischen Wandels zur Sicherung des Fachkräftepotenzials für die Wirtschaft und zum Erhalt unserer sozialen Sicherungssysteme erfordert es immer dringender, dass auch junge Menschen mit schlechteren Ausgangsbedingungen und Vermittlungshemmnissen die Möglichkeit auf eine qualifizierte Berufsausbildung im Betrieb erhalten. Hierzu bietet die Assistierte Ausbildung einen zeitgemäßen, in der Praxis erprobten und bewährten Weg und erreicht damit wichtige Veränderungen innerhalb der Ausbildungsförderung.

Betriebliche Ausbildung statt Parallelsystem

Assistierte Ausbildung rückt die Ausbildungsförderung bewusst ins Zentrum der Erwerbsarbeitsgesellschaft – in die Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes. Dort entfaltet sie ihre Wirkungen als Alternativmodell zur außerbetrieblichen Ausbildungsförderung. Statt einer Kompensation fehlender Ausbildungsplätze im Sinne von Marktersatzmaßnahmen wird mit der Assistierte Ausbildung das mögliche Höchstmaß an beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe erreicht. Junge Menschen, die bislang keinen Zugang zur Berufsausbildung finden konnten, werden vom ersten Tag ihrer Ausbildung an in die Mitte der Erwerbsarbeitsgesellschaft geführt und erleben sich als deren vollwertige und leistungsfähige Mitglieder. Assistierte Ausbildung zeigt, dass auch junge Menschen mit schlechteren Ausgangsvoraussetzungen erfolgreich in den betrieblichen Ausbildungsprozess auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden können.

Chancenarme junge Menschen brauchen mehr – und können mehr

Durch diese Option auf echte berufliche Teilhabe entwickeln auch junge Menschen mit geringen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt eine starke Motivation und Lernbereitschaft. Viele der Auszubildenden in der assis-

tierten Ausbildung hatten schon vor Jahren nach etlichen Bemühungen jegliche Ausbildungsbemühung aufgegeben oder ob ihrer persönlichen Lebenssituation eine betriebliche Berufsausbildung für unerreichbar gehalten. Die Anerkennung und Förderung ihrer persönlichen Berufswünsche und die verlässliche Unterstützung in ihrer individuellen Lebens- und Ausbildungssituation hat viele junge Menschen dazu bewegt, sich doch noch für eine Berufsausbildung zu entscheiden und diese zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen.

Ausbildungspotenzial der Wirtschaft nutzen und fördern

Nach Einschätzung von Fachleuten besetzen fast ein Viertel der Betriebe Ausbildungsstellen nicht, weil sie vor allem aufgrund der aus ihrer Erfahrung mangelnden Ausbildungsreife der Bewerberinnen und Bewerber das zu hohe Ausbildungsrisiko scheuen. In der Realität verbergen sich hinter den Gründen, die eine Ausbildung im konkreten Fall verhindern, neben bildungsspezifischen Problemstellungen vor allem auch soziale und kommunikative Vorbehalte und Hürden bei jungen Menschen und Betrieben.

Assistierte Ausbildung bietet den Auszubildenden in den Betrieben und den Berufsschulen einen verlässlichen und kompetenten Ansprechpartner für die individuellen Problemstellungen, die während einer Ausbildung auftreten. Die Betriebe können sich weitgehend auf das Kerngeschäft der fachlichen Ausbildung konzentrieren und profitieren von motivierten Auszubildenden. So schafft Assistierte Ausbildung durch ihre umfassende und bedarfsgerechte Dienstleistung eine Win-win-Situation für Betriebe, Berufsschulen und Jugendliche und setzt gleichzeitig starke Wachstumsimpulse für den betrieblichen Ausbildungsmarkt.

Chancengleichheit – Diversity Management und Gender-Mainstreaming

Die Durchsetzung von Chancengleichheit braucht Engagement in jedem Einzelfall. Junge Menschen mit Migrationshintergrund, junge Eltern und Alleinerziehende und junge Menschen mit geschlechteruntypischen Berufswünschen brauchen einen besonderen Rückhalt, um ihren Weg in eine betriebliche Ausbildung finden zu können. Durch subjektorientierte Förderung kann es gelingen, das Potenzial dieser jungen Menschen für unsere Gesellschaft zu nutzen und gleichzeitig ihren Ressourcen und

Unterstützungsbedarfen, die nicht den gängigen Normalitätsvorstellungen entsprechen, gerecht zu werden.

Assistierte Ausbildung schafft das hierzu notwendige Vertrauen. Sie orientiert sich dabei an dem modernen sozialstaatlichen Prinzip der Inklusion. Passende Rahmenbedingungen, wie z.B. die Möglichkeit zu Ausbildungen in Teilzeit, und verlässliche Begleitpersonen und -strukturen der Jugendsozialarbeit, die die gesamte Lebenssituation der jungen Menschen zum Gegenstand haben, sind ein starkes Signal und ein tragfähiges Angebot an diese jungen Frauen und Männer.

Effizienzgewinne in der Ausbildungsförderung

Die Berufsausbildungsförderung nimmt einen hohen Stellenwert in der Arbeitsmarktpolitik ein. Dies zeigt sich nicht zuletzt in ihren, ohne jeden Zweifel gerechtfertigten, hohen finanziellen Anteilen in der aktiven Arbeitsmarktförderung. Durch die konsequente Ausrichtung der Ausbildungsförderung innerhalb des allgemeinen Ausbildungsmarkts, ihr gekoppeltes Angebot der Vorbereitung und der Begleitung einer Berufsausbildung, das Prinzip der passgenauen Dienstleistung für junge Menschen und Betriebe aus einer Hand und ihre nachhaltigen Integrationswirkungen trägt Assistierte Ausbildung zu einem besonders effizienten Mitteleinsatz innerhalb der Ausbildungsförderung bei. Durch die reguläre betriebliche Ausbildungsvergütung entstehen teils erhebliche Einsparmöglichkeiten innerhalb der Grundsicherung nach SGB II sowie der finanziellen Absicherung von Auszubildenden nach dem SGB III. Auf Maßnahmeebene können durch das kongruente Förderangebot Warteschleifen und Brüche in der Ausbildungsförderung vermieden werden. Im Sinne einer präventiv ausgerichteten Arbeitsmarktpolitik verringert eine erfolgreiche betriebliche Berufsausbildung auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt die Gefahr einer längerfristigen oder immer wiederkehrenden Alimentierung durch sozialstaatliche Leistungen deutlich.

GRUNDZÜGE DER ASSISTIERTEN BERUFSAUSBILDUNG

Zwei Prinzipien leiten den konzeptionellen Ansatz der Assistierte Ausbildung: *Das Normalitäts- und das Dienstleistungsprinzip*. Die Assistierte Ausbildung versteht sich ganz bewusst nicht als Alternative zur Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Die Ausbildungsverantwortung verbleibt – anders als bei außerbetrieblichen Berufsausbildungen – allein

bei den Betrieben. Der Ausbildungsvertrag wird zwischen Betrieb und Auszubildenden geschlossen und die Betriebe bezahlen die tariflichen oder anderweitig festgesetzten Ausbildungsvergütungen. Unter dem Aspekt des Normalitätsprinzip spielt es eine weitere zentrale Rolle, dass Berufsausbildungen grundsätzlich in allen anerkannten dualen Ausbildungsberufen sowie – dem SGB III folgend – in Berufen der Altenpflege absolviert werden können.

Grafik 1: Basis und Eckpfeiler



Die Jugendberufshilfe übernimmt die Rolle eines Dienstleisters, der mit einem gleichermaßen an den Bedarfen der jungen Menschen und der Betriebe orientierten Unterstützungsangebot dafür sorgt, dass Ausbildungsverhältnisse zustande kommen und erfolgreich verlaufen. Hierzu schließen Betrieb und Bildungsträger eine Kooperationsvereinbarung ab. Jugendberufshilfe wird so zu einem weiteren Partner in der dualen Ausbildung, die so gewissermaßen zur „trialen“ Ausbildung für chancenarme junge Menschen wird.

Das Gesamtangebot der Assistierte Ausbildung umfasst eine intensive, i.d.R. sechsmonatige Vorbereitungsphase für die jungen Menschen (u.a. mit Kompetenzfeststellung, Berufsorientierung, Bewerbungstraining, Unterstützung bei Alltagsproblemen, Regelung der Kinderbetreuung und finanziellen Absicherung, Betriebspraktikum, Vorbereitung auf die Ausbildungssituation), die passgenaue Vermittlung in den Ausbildungsbetrieb und die Begleitung bis zum Abschluss der Ausbildung (z.B. Alltagsunterstützung, Klärung und Hilfen in schulischen und betrieblichen Belangen, Konfliktvermittlung).

Die Betriebe werden vor Beginn der Ausbildung ausführlich informiert und bekommen eine geeignete Bewerberin oder einen Bewerber vermittelt. In der Regel finden vor Ausbildungsbeginn Praktika bei in Frage kommenden Betrieben statt. Während der Ausbildung finden regelmäßig Reflexionsgespräche mit den relevanten Akteuren in den Betrieben statt. Bei Bedarf übernimmt der Träger auch Teile des Ausbildungsmanagements.

Dem Assistenzbegriff und Dienstleistungsgedanken folgend, ist es für den Erfolg des Ausbildungsprozesses der jungen Menschen maßgeblich, dass sie als eigenständige und verantwortungsfähige Akteure ernstgenommen werden und ihnen gegenüber dieses Unterstützungsverständnis ebenso konsequent wiedergespiegelt wie auch eingefordert wird. Damit dies gelingen kann, ist aller Erfahrung nach eine vertrauensvolle und dauerhafte Beziehung zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen der Jugendberufshilfe unabdingbar. Gegenüber den Betrieben gilt dies analog.

Das Dienstleistungsverständnis in der Assistierte Ausbildung ist also im Wesentlichen durch folgende Charakteristika gekennzeichnet:

- **Verlässlichkeit und Kontinuität** des Dienstleistungsangebotes für Jugendliche und Betriebe mit einer festen Ansprechperson;
- **bedarfsgerechte und umfassende Dienstleistungen** aus einer Hand, die individuell auf die Betriebe und Jugendlichen abgestimmt werden;
- **hohe Flexibilität**, um auf wechselnde Anforderungen situationsgerecht reagieren zu können;
- **individuelle Orientierung**, die Jugendliche und Betriebe als zentrale Akteure der Berufsausbildung ernst nimmt und fordert.

Grafik 2: Angebote



Die Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg zielt seit ihrer Einführung auch darauf ab, gendergerechte Ausbildungsangebote auszuweiten. Hierzu werden Ausbildungen ebenso für junge Eltern in Teilzeitform ermöglicht wie auch in für das jeweilige Geschlecht eher untypischen Berufen besonders gefördert. Als weitere Besonderheit wendet sich das Angebot vorrangig an sogenannte Altbewerberinnen und Altbewerber und mit überproportionalem Anteil an junge Menschen mit einem Migrationshintergrund. Denn der Ansatz des Modells will besonders auch junge Menschen erreichen, die aufgrund eines antizipierten oder tatsächlichen Scheiterns auf dem Ausbildungsmarkt keine Ausbildung (mehr) anstreben oder für unerreichbar halten.

ERFAHRUNGEN AUS DER PRAXIS

Die Ergebnisse der Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg in den vergangenen sechs Jahren bekräftigen deren Ideen und ihren konzeptionellen Ansatz. Das Modell erschließt bisher ungenutzte Ausbildungspotenziale sowohl bei jungen Menschen mit unterschiedlichen Problemlagen und Vermittlungshemmnissen als auch bei Betrieben des

allgemeinen Ausbildungsmarktes. An den elf Standorten im Land wurden und werden bis Ende dieses Jahres rund 450 chancenarme junge Menschen in über achtzig verschiedenen Ausbildungsberufen regulär in Betrieben ausgebildet. Dabei bestätigen sich die Akzeptanz und die Tragfähigkeit der Assistenten Ausbildung mit hohen Ausprägungen. Einige kurze Beispiele aus dem aktuellen Projekt carpo sollen dies verdeutlichen:

Zusätzliche Ausbildungsplätze

Seit Herbst 2008 wurden trotz der Wirtschaftskrise annähernd dreißig Prozent der assistierten Ausbildungsplätze zusätzlich von den Betrieben eingerichtet. Im Projekt diana, das im Zeitraum von 2004 bis 2008 ausschließlich Teilzeitausbildungen für junge Eltern und Ausbildungen in genderuntypischen Berufen als Gegenstand der Assistenten Ausbildung hatte, waren es gar über fünfzig Prozent. Dies zeigt die außergewöhnliche Bereitschaft und das vorhandene Potenzial der Betriebe für die Ausbildung von jungen Menschen mit schlechteren beruflichen Startchancen im Rahmen der Assistenten Ausbildung.

Hoher Vermittlungserfolg in betriebliche Ausbildung

Von allen jungen Menschen, die an dem Vorbereitungsangebot zur assistierten Ausbildung seit Herbst 2008 teilgenommen haben, begannen bis Ende September 2010 rund siebzig Prozent eine Assistenten Ausbildung. Je weitere fünf Prozent nahmen eine betriebliche Ausbildung ohne eine weiterführende Assistenz auf oder mündeten in eine außerbetriebliche Berufsausbildung ein. Vierzehn Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besuchten im Anschluss eine Schule, absolvierten eine Qualifizierungsmaßnahme oder nahmen eine Beschäftigung auf. Lediglich sechs Prozent von ihnen blieben zunächst ohne eine schulische oder berufliche Perspektive.

Zielgruppen werden erreicht

Die Analyse der erreichten Zielgruppen zeigt, dass die Hälfte der jungen Frauen und Männer nach drei und mehr Jahren erfolgloser Suche auf dem Ausbildungsmarkt doch noch für eine Ausbildung gewonnen werden konnte. Mehr als jede vierte Auszubildende ist eine junge Mutter und über die Hälfte der Auszubildenden sind Migrantinnen und Migranten. Das

sind Werte, die für betriebliche Ausbildungsverhältnisse in der freien Wirtschaft eher ungewöhnlich sind.

Die folgende Tabelle weist darüber hinaus noch einige andere Merkmale der teilnehmenden jungen Menschen auf, die deren problematische Situation beim Übergang in Ausbildung anschaulich machen. Die Darstellung ist für die Vorbereitungsphase und die Ausbildungsphase aufgeschlüsselt. Dies soll verdeutlichen, dass die tatsächliche Einmündung in die Assistenten Ausbildung nicht von bestimmten positiven Merkmalen oder Gruppenzugehörigkeiten der Teilnehmenden signifikant beeinflusst ist.

Tabelle: Ausgewählte Merkmale der Teilnehmenden während Vorbereitungsangebot und nach Vermittlung in die Assistenten Ausbildung (Anteile in Prozent)

	Vorbereitung	Assistenten Ausbildung
Frauen	58,1%	58,5%
Mit Migrationshintergrund	55,5%	54,7%
Maximal Hauptschulabschluss	62,5%	61,8%
Direkt vorher arbeitslos	71,4%	67,5%
Davon langzeitarbeitslos (Wert in Klammern = länger als 24 Monate)	43,8% (25,2%)	42,2% (23,8%)
Direkt vorher in Maßnahme (z.B. Berufsvorbereitung)	14,9%	15,3%
Altbewerber/-innen	93,4%	94,4%
Davon seit zwei bis fünf Jahren	45,1%	41,7%
Davon seit über fünf Jahren	21,8%	22,6%
Mit Kind(ern)	28,0%	26,6%

Genderorientierte und stabile Ausbildungsverhältnisse

Rund ein Drittel der jungen Frauen und Männer absolvieren ihre Ausbildung in einem für ihr Geschlecht untypischen Beruf. Die Konzentration der geschlechtertypischen Berufswahl konnte damit im Zuge der assistierten Ausbildung ein gutes Stück weit verringert werden. Fast jede sechste Assistenten Ausbildung findet in Teilzeit statt und ermöglicht jungen Eltern die Vereinbarkeit von Berufsausbildung und Familie.

Die Quote der vorzeitig ohne Abschluss beendeten Ausbildungsverhältnisse liegt derzeit bei rund zwölf Prozent. Ein guter Wert, zumal wenn man bedenkt, dass viele der Assistierte Ausbildungen in Berufen absolviert werden, die ansonsten überdurchschnittlich viele Ausbildungsabbrüche zu verzeichnen haben. Für zwei Drittel dieser jungen Menschen kann oder konnte mithilfe der Assistenz eine schulische oder berufliche Anschlussperspektive erarbeitet werden.

Der Anteil der erfolgreichen Abschlussprüfungen liegt leicht über den Kammerdurchschnitten. Angesichts der teils massiven Problemlagen und Ausgrenzungserfahrungen der Auszubildenden ist das ein besonderer Erfolg für die jungen Menschen.

Assistierte Ausbildung wirkt

Den Auswertungen des Projekts Diana zufolge führen sowohl Jugendliche als auch Betriebe ihr Ausbildungsengagement zu mehr als 70 Prozent unmittelbar auf das Angebot der Assistierte Ausbildung zurück. Eine Betriebsinhaberin äußerte sich hierzu: „Es freut mich sehr zu sehen, welchen Einsatz junge Mütter bringen, um eine Ausbildung zu erhalten – dafür ist aber Betreuung und Unterstützung zwingend notwendig und für Erfolg und Umsetzung unumgänglich.“ Im Gegenzug konstatierte eine Projektmitarbeiterin: „Die Betriebe nehmen aktiv und viel öfter als bei anderen Förderangeboten von sich aus den Kontakt mit uns auf.“

Jeweils 98 Prozent der Jugendlichen und Betriebe würden erneut an der Assistierte Ausbildung teilnehmen und diese an andere Jugendliche bzw. Betriebe weiterempfehlen. Der überwiegende Anteil der Betriebe zeigte sich grundsätzlich offen dafür, weitere Assistierte Ausbildungsplätze einzurichten, falls ihre wirtschaftliche Situation dies zuließe.

SCHLUSSBEMERKUNG

Mit der Assistierte Ausbildung lassen sich nachhaltige Innovationen in der Ausbildungsförderung verwirklichen. Allerdings darf dadurch nicht in Zweifel gezogen werden, dass es nach wie vor viele junge Menschen gibt und geben wird, die für ihre Berufsausbildung die intensivere Betreuung und den stärker geschützten Rahmen von außerbetrieblichen Berufsausbildungen brauchen. In dem Berufsbildungssegment zwischen ungeförderter dualer Ausbildung und außerbetrieblicher Ausbildung, das mit der

Assistierte Ausbildung erschlossen werden konnte, steckt dennoch viel weiteres Potenzial.

So wächst denn auch das Interesse an der Assistierte Ausbildung nicht nur in Baden-Württemberg. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Ausdifferenzierung der Lebenslagen und Teilhabechancen junger Menschen, auf die das Modell eine konstruktive Antwort geben kann, werden in den kommenden Jahren eher noch zunehmen. Gemessen an den vielfältigen Unterstützungsbedarfen junger Menschen und den wachsenden Ausbildungserfordernissen in der Wirtschaft bietet sich das Modell für ein übergreifendes Engagement aller Akteure an, die für die gesellschaftliche und berufliche Integration junger Menschen Verantwortung tragen. Bei der Finanzierung könnten auch weitere Leistungsträger und Förderer einbezogen werden, insbesondere um das breite und flexible Förderspektrum des Angebots zu gewährleisten. Ob des bevorstehenden Mangels an Auszubildenden und Fachkräften kommen perspektivisch auch private Mittel aus der Wirtschaft zur Mitfinanzierung in Betracht. In jedem Fall aber muss weiter daran gearbeitet werden, die Förderregularien so durchgängig und flexibel zu gestalten, wie es das Förderkonzept der Assistierte Ausbildung verlangt, damit Jugendlichen und Betrieben genau die unterstützenden Dienstleistungen zur Verfügung stehen, die sie tatsächlich benötigen, um gemeinsam *normale* Ausbildungsverhältnisse erfolgreich zu gestalten.

IV. STRUKTURELLE KONSEQUENZEN

WEGE ZUR TEILHABESICHERUNG FÜR BENACHTEILIGTE JUNGE MENSCHEN AM BILDUNGS- UND AUSBILDUNGS- SYSTEM

Birgit Fix

EINLEITUNG

1,35 Millionen erwerbsfähige Jugendliche im Alter zwischen 18 und 29 Jahren waren im Jahresdurchschnitt 2007 auf Leistungen zur Grundsicherung für Arbeitssuchende angewiesen. Eine erschreckend hohe Zahl von vierzig Prozent ist dabei von Januar 2005 bis Dezember 2006 kontinuierlich im Leistungsbezug gewesen. Sechzig Prozent schafften einen Ausstieg, der allerdings nur bei der Hälfte von Dauer war (vgl. Schels 2008). Die Gründe für den Leistungsbezug von Jugendlichen können vielfältig sein. Eine Unterstützung kann beispielsweise vorübergehend notwendig sein wegen Schulbesuchs, Ausbildung oder aber auch Familiengründung bei gleichzeitig geringem Einkommen.

Problematisch wird die Situation bei Gruppen, bei denen eine Verfestigung des Hilfebezugs zu erwarten ist. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Jugendlichen weist nämlich erhebliche Vermittlungsprobleme auf, die eine Integration in Ausbildung und Arbeitsmarkt dauerhaft erschweren können: Im Abgangsjahr 2008 haben 6,2 Prozent der deutschen

Absolventen und 15 Prozent der ausländischen Absolventen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Die Ergebnisse des Mikrozensus 2007 zeigen, dass 1,45 Millionen der jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren keine abgeschlossene Berufsausbildung haben (vgl. Berufsinstitut für Berufsbildung 2010). Besonders problematisch gestaltet sich die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit.

Der Berufsbildungsbericht 2010 weist hier aus, dass der Anteil der ausländischen Auszubildenden an allen ausländischen Jugendlichen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren im Jahre 2008 lediglich bei 25,8 Prozent lag.¹ Jugendliche ohne Schulabschluss und/oder Berufsausbildung tragen ein hohes Risiko, die Langzeitarbeitslosen von morgen zu sein. Die Folgekosten jetzt nicht erfolgender Integrationsmaßnahmen sind in doppelter Hinsicht immens: Zum einen muss der Staat die Kosten für das Arbeitslosengeld II finanzieren. Zum anderen fehlen der Wirtschaft schon jetzt Fachkräfte. Aufgrund der demografischen Entwicklung wird sich dieser Trend noch verstärken, wenn es Schulen und Betriebe nicht schaffen, junge Menschen ausbildungsfähig und berufsfähig zu machen. Die Politik darf jetzt nicht die Chance versäumen, hierfür die richtigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Die vom Caritasfachverband IN VIA und dem Deutschen Caritasverband in Auftrag gegebene Studie *Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung* belegt, dass die Ursache einer nicht gelingenden Integration zu allererst in der Zurückhaltung der Betriebe bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen liegt. Für die Studie wurden jeweils achtzehn zufällig ausgewählte Caritas-Betriebe und Betriebe der Privatwirtschaft aus unterschiedlichen Branchen befragt, welche Kompetenzen sie von Bewerber/-innen für einen Arbeitsplatz verlangen. Im Ergebnis erwarten Betriebe von gering qualifizierten Personen in erster Linie überfachliche Kompetenzen wie Leistungsmotivation, Zuverlässigkeit und Flexibilität. Ausreichende Basiskompetenzen wie Lese- und Sprechkompetenzen in Deutsch werden von der Hälfte der Betriebe genannt (vgl. Goltz / Christe / Bohlen 2008). Die nachträgliche „Reparatur“ solcher Vermittlungshemmnisse ist immer sehr aufwändig und nur in Grenzen möglich. Dies zeigt, dass eine zweigleisige Förderstrategie notwendig ist: Zum einen muss präventiv bei der Förderung junger Menschen im Kindergarten- und Schulsystem angesetzt werden. Zum anderen brauchen Jugendliche mit multiplen Problemlagen eine intensive Qualifizierung

und flankierende Begleitung im Übergang von Schule in Ausbildung und während der Ausbildung.

FRÜHE FÖRDERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN FÜR ALLE KINDER BEREITSTELLEN

Eine Förderung, die eine gelingende gesellschaftliche und berufliche Integration zum Ziel hat, muss präventiv frühzeitig im Bildungs- und Sozialisationsprozess ansetzen. Kindertageseinrichtungen spielen hier eine herausragende Rolle. Erzieher erhalten durch ihre Arbeit mit den Kindern Einblick in die spezifische Familiensituation und können dann die Kinder durch spielerische, kognitive und körperzentrierte Bildungsprozesse präventiv fördern. Sie erkennen auch spezifische Förderbedarfe und können Zugänge zu weiteren Hilfe- und Unterstützungssystemen wie Sprachförderung und Gesundheitsdiensten vermitteln. Um eine individuelle Förderung sicherzustellen, ist eine gute Erzieher-Kind-Relation von hoher Bedeutung. Ein besonderes Augenmerk muss auf die Erreichung von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt werden. 34,6 Prozent der Kinder bis fünf Jahren haben laut Mikrozensus 2009 einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Die Ergebnisse des Mikrozensus zeigen, dass die Betreuungsquoten in Kindertageseinrichtungen von Kindern unter sechs Jahren mit Migrationshintergrund mit 46,7 Prozent deutlich geringer sind als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (61,1 Prozent) (vgl. Böttcher / Krieger / Kolvenbach 2010).

Aufgabe des Staates ist es hier, die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit frühkindlicher Bildung für alle Kinder unabhängig von Herkunft und Sozialstatus der Eltern sicherzustellen. Notwendig ist der flächendeckende Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen in Kooperation mit der Freien Wohlfahrtspflege, den Unternehmen und privatwirtschaftlichen Trägern. Den Kommunen kommt eine besondere Pflicht zu, einkommensschwachen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund Informationen über die Beitragsbefreiung zugänglich zu machen. Wichtig ist zudem eine intensive Sprachförderung von Kindern mit Sprachdefiziten, da die Sprachbeherrschung die elementare Voraussetzung für eine gelingende gesellschaftliche Integration ist. Interkulturelle Kompetenzen und Sprachförderausbildung müssen fester Bestandteil der Erzieher/-innen-ausbildung werden. Beide Themen müssen auch Gegenstand von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sein.

INKLUSIVES SCHULSYSTEM IN ALLEN BUNDESLÄNDERN SCHAFFEN

Kleine Klassen, individuelle Förderung und eine intensive Bindungsbeziehung zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen – das sind die Erfolgskomponenten des PISA-Vorreiters Finnland. Das deutsche dreigliedrige Schulsystem trägt im Gegenzug dazu nicht zum Ausgleich sozialisations- und herkunftsbedingter Benachteiligungen bei. Ungünstige Konstellationen von Risikofaktoren wie desolate Familienverhältnisse, ein schlechtes Schulklima und negative Einflüsse von Freundschafts- und Peergruppen könnten zu Schulmüdigkeit und Schulverweigerung führen (vgl. Bührmann 2009, S. 17). Ein besonderes Problem stellt die Hierarchie der Schultypen dar, in welcher die Sonder- und Hauptschulen zu „Restschulen“ mit einer hohen Konzentration von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien geworden sind. Das Schulsystem muss so umgestaltet werden, dass die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen individuell gefördert, ganzheitliche Bildung vermittelt und frühe Selektion verhindert wird, indem die Förderung in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus sowie der Kinder-, Familien- und Jugendhilfe früh einsetzt. In zunehmendem Maße brauchen Schüler/-innen dabei die Präsenz einer pädagogischen Vertrauensperson, die für sie und ihre Eltern gleichermaßen als beratende Fachkraft in Übergangs- und Entscheidungssituationen sowie bei Problemen, Krisen und Konflikten anwesend ist.

Die Erfahrungen von IN VIA und DCV zeigen, dass Angebote der schulbezogenen Jugendsozialarbeit Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern wirkungsvoll und nachhaltig unterstützen (vgl. Goltz 2008, S. 49 und Bührmann 2009, S. 159). Um hier flächendeckend zumindest in Haupt- und Förderschulen sowie in berufsbildenden Schulen eine strukturierte Kooperation zu erreichen, muss die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, die in § 13 Sozialgesetzbuch VIII geregelt ist, auch in den Schulgesetzen der Länder verbindlich geregelt werden. Erreicht werden muss, dass alle Kinder mit individuellen Förderbedarfen unabhängig von der Finanzkraft ihrer Eltern Bildungs-, Freizeit- und Unterstützungsangebote erhalten. Bund, Länder und Kommunen sind aufgefordert, die Finanzierung von Schulsozialarbeit sicherzustellen, da sie im Gegenzug langfristig von solchen Interventionen in Bildung profitieren.

KONTINUIERLICHE UNTERSTÜTZUNG BEIM ÜBERGANG VON SCHULE IN AUSBILDUNG AUFBAUEN

Für Jugendliche, die in ihrem familiären und sozialen Umfeld wenig unterstützende Begleitung erhalten, hat die sozialpädagogische Begleitung eine Schlüsselfunktion. Diese liefert die notwendige Stabilisierung, welche für eine gelingende berufsvorbereitende und berufsfeldbezogene Qualifizierung unumgänglich ist. Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung ist die Gewährleistung von personeller Kontinuität, denn nur so ist eine hinreichende Vertrauensbildung zu einer Bezugsperson herstellbar, die über alle Krisensituationen trägt. Wie wichtig so eine kontinuierliche Begleitung ist, zeigt auch die Betriebsbefragung der Caritas-/IN VIA-Studie: Unternehmen nutzten zur Vermeidung von Fehlentscheidungen gerne ein Praktikum, um die Eignung und Neigung von Jugendlichen zu testen. In Interviews wurde aber deutlich, dass dieses „Brücke Praktikum“ erst tragfähig wird, wenn Jugendliche mit multiplen Problemlagen eine kontinuierliche Begleitung haben, die sowohl dem ausbildenden Betrieb als auch dem Auszubildenden Sicherheit durch ein verlässliches Unterstützungssystem mit einem festen Ansprechpartner gibt.² Um zu erreichen, dass Betriebe zur Bereitstellung von mehr Ausbildungsplätzen für Jugendliche mit multiplen Problemlagen bereit sind, empfiehlt sich für diese Gruppe die bundesweite Förderung von trialen Ausbildungskonzepten, die bisher vor allem in den ostdeutschen Bundesländern entwickelt wurden. Der Betrieb übernimmt hier die fachliche Qualifizierung, die Berufsschule die Erreichung der Lernziele und die Jugendberufshilfe das Ausbildungsmanagement sowie die kontinuierliche Begleitung.

KOHÄRENTES FÖRDERSYSTEM AUSBAUEN

In Deutschland gibt es eine Vielzahl von Förderkonzepten zur Integration von Jugendlichen mit multiplen Problemlagen, die jedoch in keiner Weise aufeinander abgestimmt sind und in der Praxis sogar häufig in Konkurrenz zueinander stehen. Die Evaluierung dieser Förderansätze im Rahmen der Caritas-/IN VIA-Studie zeigt, dass für den Aufbau abgestimmter Förderstrukturen die regionale Zusammenführung aller relevanten Akteure, Konzepte und Projekte unabdingbar ist.³ Gegenwärtig existieren mit den Jugendberufsagenturen Modellprojekte, durch die vernetzte Unterstützungsstrukturen hergestellt werden. Notwendig ist allerdings eine gesetzliche Verankerung solcher Strukturen, damit Koordinierungsstellen mit der notwendigen Handlungsmacht ausgestattet werden und

Finanzmittel erhalten. Aus fachlichen Gründen sollte solch eine Koordinierungsstelle aus Sicht von Caritas und IN VIA bei der Jugendhilfe angesiedelt sein, da diese weitreichende Kompetenzen und Erfahrungen mit den komplexen Förderbedürfnissen von Jugendlichen mit multiplen Problemlagen hat. Damit die Förderangebote auf die persönlichen, schulischen und beruflichen Lebens- und Problemlagen der benachteiligten Jugendlichen zugeschnitten werden können, ist zudem eine Kombinierbarkeit aller Leistungen des SGB II und III mit sozialpädagogischer Betreuung unerlässlich. Für die schrittweise Heranführung von Jugendlichen an die Ausbildung empfiehlt sich zudem ein gestuftes Vorgehen mit auf den Einzelfall abgestimmten Förderketten. Diese sind in den Eingliederungsvereinbarungen zu dokumentieren. Um zu erreichen, dass Jugendliche mit multiplen Problemlagen nachhaltig gefördert werden, ist dabei ein Vorrang der Vermittlung in Ausbildung zentral. Das Zweite Sozialgesetzbuch sollte im Kapitel Leistungsgrundsätze (§ 3 Absatz 2 Satz 1 SGB II) dahingehend präzisiert werden, dass ein Vorrang von Ausbildung und ausbildungsfördernden Maßnahmen auch klar im Gesetz steht.

NACHTRÄGLICHEN ERWERB VON SCHULABSCHLÜSSEN ERMÖGLICHEN

Schulische Vorqualifikation ist eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsintegration. In der Caritas-/IN VIA-Studie nennen 83 Prozent der privat-wirtschaftlichen Betriebe und 78 Prozent der Caritasbetriebe Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Vorqualifikation als wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Integration von gering qualifizierten Jugendlichen (vgl. Goltz 2008, S. 213). Ein Anspruch auf Nachqualifizierung durch Hauptschulabschluss besteht im Dritten Sozialgesetzbuch im Rahmen einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (§ 61a SGB III). Das hoch komplexe Fördersystem mit festgelegten Fördereinheiten und Zeitvorgaben ist für Jugendliche mit multiplen Problemlagen jedoch nicht geeignet, da es nicht hinreichend flexibel für die differenzierten Förderbedarfe dieser Jugendlichen zugeschnitten ist. Sie benötigen niedrigschwellige Fördermaßnahmen, bei denen auf die persönliche und soziale Problemlage zugeschnittene Angebote der Förderung von Lern- und Leistungskompetenzen sowie Persönlichkeitsstärkung kombiniert angewandt werden können. Um dies zu erreichen ist eine gesetzliche Änderung des § 61a SGB III dahingehend notwendig, dass die Angebote auch außerhalb der berufsvorbereitenden Maßnahmen bereitgestellt werden können.

FÜR JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND AUSBILDUNG ERLEICHTERN

Ohne berufliche Integration ist eine gesellschaftliche Integration von Migranten und Migrantinnen nur schwer zu erreichen. Fehlende Sprachpraxis, Status und Bildungsferne der Eltern sowie ausgrenzende Strukturen des Schulsystems tragen dazu bei, dass diese Jugendlichen häufig schwierigere Startbedingungen haben. Dazu kommen noch gesellschaftliche Vorurteile, welche den Zugang zu Ausbildung und Beruf erschweren (vgl. Tießler-Marenda 2008). Gerade Jugendliche mit Sprachdefiziten müssen ausbildungsbegleitend die Möglichkeit zur Sprachförderung erhalten. Die Förderinstrumente des Zweiten und Dritten Sozialgesetzbuches müssen so flexibilisiert werden, dass die Förderangebote auf die spezifische Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgerichtet werden können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Beseitigung von Hürden im Ausländerrecht. So haben Asylsuchende beispielsweise keinen Anspruch auf Ausbildungsförderung (§ 8 BAföG) und Berufsausbildungshilfe (§ 63 SGB III). Geduldete Ausländer können mittlerweile zwar nach einer Einjahresfrist eine Ausbildung beginnen. Wegen der sehr kurzen Befristung von Duldungen wollen in der Praxis aber viele Arbeitgeber das Risiko eines vorzeitigen Ausbildungsabbruchs durch Ende der Duldung nicht eingehen. Damit alle Jugendliche eine Unterstützung bei der Ausbildung und Qualifizierung erhalten, sofern sie nicht nur zu diesem Zweck eingereist sind, müssen sie ein Recht auf eine Erstausbildung unabhängig vom ausländerrechtlichen Status erhalten.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend zeigen die Erfahrungen der Jugendsozialarbeit des Deutschen Caritasverbandes, dass die Beseitigung von multiplen Problemlagen bei Jugendlichen sehr aufwändig ist. Wichtig ist es daher, dass politisch die Rahmenbedingungen für präventive Strategien verbessert werden. Hierzu gehören eine intensive frühkindliche Förderung von Kindern und ein Schulsystem, in dem Benachteiligungen gezielt ausgeglichen werden. Eine wichtige Funktion hat dabei die Schulsozialarbeit, die aber heute noch nicht hinreichend im Schulsystem verankert und finanziert ist. Jugendliche mit multiplen Problemlagen benötigen bereits in der Schule und im Übergang zur Ausbildung kontinuierlich individuelle Begleitung. Zentral für eine nachhaltige gesellschaftliche Integration und

Teilhabe ist die Erreichung eines Ausbildungsabschlusses. Die Förderstrategien müssen dabei zu einem Gesamtkonzept zusammengeführt werden. Damit das Gelingen kann, ist eine Bündelung der Angebote der beruflichen Integrationsförderung von großer Bedeutung. Der Jugendhilfe kommt hierbei eine wichtige Funktion zu, da sie fachlich für die komplexe Fördersituation über die besten Kompetenzen verfügt. Der Gesetzgeber ist aufgefordert, Koordinierungsstrukturen zu institutionalisieren, damit Förderung nachhaltig wirken und Gelingen kann.

LITERATUR

- *Berufsinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn, S. 265.*
- *Böttcher, Annica / Kreiger, Sascha / Kolvenbach, Franz-Josef (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. In: Wirtschaft und Statistik, Heft 2, S. 161.*
- *Bührmann, Thorsten (2009): Erfolgreicher Umgang mit schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern. Paderborn/Freiburg, S. 17 ff.*
- *Goltz, Marianne / Christe, Gerhard / Bohlen, Elise (2008): Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien. Freiburg, S. 207.*
- *Schels, Brigitte (2008): Junge Erwachsene und Arbeitslosengeld II – Hilfebezug in jungen Jahren verfestigt sich viel zu oft. In: IAB Kurzbericht 22, S. 1.*
- *Statistisches Bundesamt (2008): Allgemeinbildende Schulen 2008. abrufbar unter: <http://www.destatis.de>*
- *Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden, S. 32.*
- *Tießler-Marenda, Elke (2008): Arbeit für Migranten. Hürden – Zugänge – Hilfen. Freiburg im Breisgau.*

- 1| Berufsinstitut für Berufsbildung (2010), S. 186.
- 2| Ebenda, S. 224.
- 3| Ebenda, S. 144.

NEUE WEGE AUF KOMMUNALER EBENE

DER ANSATZ ILJA IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Roland Matzdorf

1. DIE GRÜNDE – WARUM ILJA?

Der in NRW entwickelte Ansatz „ILJA – *I*ntegration *l*ernbehinderter *J*ugendlicher in *A*usbildung“ entstand im Wesentlichen aus drei Gründen bzw. Motiven:

- Die Zielgruppe lernbehinderte Jugendliche hat – von Ausnahmen abgesehen, die bei ca. fünf Prozent zu verorten sind – in der Praxis keine Chance auf eine betriebliche Berufsausbildung. Deshalb sind außerbetriebliche Ausbildungsgänge in Berufsbildungswerken bzw. bei anderen Bildungsträgern die Regel, wobei gleichzeitig ca. 50 Prozent dieser Schulabgänger keinerlei Zugang zu einer Berufsausbildung erhalten.
- Ein Teil dieser Zielgruppe im Umfang von ca. 30 bis 35 Prozent mündet nach Verlassen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in keine der üblichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen (Reha-BVB; BVB; Berufsorientierungsjahr etc.) ein bzw. bricht diese nach relativ kurzer Zeit ab und nimmt nicht (wieder) Kontakt mit der Arbeitsagentur auf. Hinzu tritt eine Gruppe, die zwar eine Reha-BVB oder allgemeine BVB absolviert, jedoch ohne den gewünschten Erfolg einer anschließenden beruflichen Ein-

gliederung. Beide Teilgruppen bleiben somit ohne jegliche Berufsausbildung und stellen eine Hochrisikogruppe auf dem Arbeitsmarkt dar.

- Trotz eines relativ guten Personalschlüssels in den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und eines vielfachen Engagements von Eltern, Lehrpersonal und Berufsberatung gelingt es für die Mehrzahl dieser Jugendlichen nicht, realistische und erfolgreiche Berufsperspektiven zu entwickeln. Dabei existieren im SGB III und im BBiG sehr wohl eine Reihe weitreichender Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten, die anderen Jugendlichen so nicht zur Verfügung stehen. Somit wären weniger die Rahmenbedingungen als vielmehr der Prozess, die Systematik und die Förderstruktur zu verbessern, wenn diese Jugendlichen nicht dauerhafte Verlierer auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bleiben sollen.

2. DIE ZIELE – WAS SOLL ERREICHT WERDEN?

Strategisch übergeordnetes Ziel ist die Umsetzung einer „Ausbildungs-garantie“ für Jugendliche mit unterschiedlichem Förderbedarf. ILJA richtet sich zunächst „nur“ an eine Teilzielgruppe, eben die Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“ (kurz „Lernbehinderte“). Diese Zielgruppe kann aufgrund der genannten, relativ günstigen strukturellen Ausgangsbedingungen als Modell dafür dienen, wie man dieses hochgesteckte Ziel ansteuern und erreichen kann. Insofern sind perspektivisch selbstverständlich nicht nur lernbehinderte Jugendliche im Blick, sondern eine wachsende Zahl von jungen Menschen auch aus Haupt-, Gesamt- und vereinzelt sogar Realschulen, die zwar in vielfältige Maßnahmen nach der Schule einmünden, von denen aber nur ein relativ überschaubarer Teil letztendlich eine Berufsausbildung erfolgreich abschließt.

Um dieses ambitionierte, übergeordnete Ziel für möglichst viele dieser Jugendlichen zu erreichen, wurden folgende Teilziele formuliert:

- Frühzeitige Erfassung, Kompetenzanalysen und individuelle Förderplanvereinbarung ab Klasse 8;

- Individuelle Förderung während und nach der allgemeinbildenden Schule bis zum erfolgreichen Abschluss einer (Teil-)Ausbildung – dort, wo erforderlich, auch durch ehrenamtliche Kräfte (Lotsen) flankierend begleitet;
- Transparenz über Ausgangslage, Verläufe und Ergebnisse bzw. Verbleib der einzelnen Jugendlichen im Rahmen eines umfassenden Monitorings auf der Grundlage einer Datenfreigabe durch die Jugendlichen bzw. die Eltern;
- Aufschließen zusätzlicher betrieblicher Ausbildungskapazitäten in Kooperation mit Bildungsträgern, auch unter Nutzung des breiten Spektrums von besonderen Ausbildungsregelungen nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 42m HwO (Handwerksordnung) – sog. „Werkerberufe“ bzw. „Fachpraktiker/in für ...“;
- Bündelung, Koordination und Steuerung des Prozesses durch eine kommunale Stelle in Zusammenarbeit mit den relevanten Partnern.

Insofern ist unter ILJA keine Maßnahme oder ein Projekt zu verstehen, sondern vielmehr eine systematische, transparente Herangehensweise mit individueller Ausgestaltung zur Erreichung eines passenden Ausbildungsabschlusses.

Zur Erhöhung der Verbindlichkeit hinsichtlich der Zielerreichung hat das Land NRW mit den beteiligten Städten und Kreisen schriftliche Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen, die ihrerseits wiederum Grundlage für Kooperationsvereinbarungen zwischen der Kommune und den wichtigsten Akteuren vor Ort sind.

3. DIE INHALTE – WAS WIRD GEMACHT?

Die wesentlichen inhaltlichen Handlungsfelder sind in den o.g. Kooperationsvereinbarungen niedergelegt, wobei die individuelle Förderung natürlich unterschiedliche Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen erforderlich macht.

Im Einzelnen handelt es sich um:

- den Einbezug aller Schulen der SEK I mit Schülerinnen und Schülern der Zielgruppe und die Verabredung unter den Akteuren zur verbindlichen individuellen Begleitung und Beratung bis zum Abschluss einer beruflichen Ausbildung;
- die Dokumentation des Gesamtprozesses, der notwendigen Einzelaktivitäten sowie eines Verbleibsmonitorings;
- die Ansprache, Qualifizierung und Begleitung ehrenamtlicher Lotsen;
- die Identifikation und das Erschließen von durch die Regelsysteme/ Gesetze nicht abgedeckten Förderelementen (z.B. Netzwerkarbeit, ergänzende individuelle Qualifizierung, Lotsen).

4. DIE AKTEURE – WER IST WOFÜR VERANTWORTLICH?

Ein wesentliches Merkmal bzw. Erfolgsfaktor von ILJA ist das planvolle, abgestimmte und transparente Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure in Schule, Ämtern, Reha- bzw. Berufsberatung, Bildungsträgern, Ehrenamtsagenturen, Sozialpartnern und Kammern.

Sie sollen möglichst zeitnah und in kleinen Teams prüfen bzw. entscheiden, was tatsächlich und realistisch als geeignete Förderung für den jeweiligen Jugendlichen in Betracht kommt, wer dies finanziert, organisiert und durchführt und wer für das begleitende Controlling aber auch für eine entsprechende Unterstützung sorgt.

Somit erfolgt keine starre „Zuweisung“ zu einer Maßnahme oder die „Überweisung“ in andere Systeme (z. B. der Jugendhilfe oder des SGB II/III bzw. der Berufskollegs), sondern tatsächlich eine individuelle, differenzierte und auf den mitgebrachten Fähigkeiten, Voraussetzungen und Kompetenzen des einzelnen Jugendlichen aufbauende Förderung – zeitlich flexibel. Vor diesem Hintergrund kommen den wichtigsten Akteuren folgende Verantwortlichkeiten zu:

Schule:

- Ansprache, Information und „Gewinnung“ des Jugendlichen sowie seiner Eltern für ILJA (Datenfreigabe);
- Erfassung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen sowie notwendiger Felder der Förderung;
- Dokumentation von Lernfortschritten, Erfolgen, Kompetenzzuwachs sowie von Barrieren, Schwierigkeiten und Lösungsansätzen;
- Organisation von zusätzlichen Unterstützungs- und Förderangeboten in und außerhalb der Schule sowie Betriebserkundungen und Betriebspraktika;
- Offene Kommunikation mit Eltern, Berufsberatung, Bildungsträgern, Ämtern, Praktikumsbetrieben und ggf. ehrenamtlichen Begleitern.

Reha- bzw. Berufsberatung:

- Feststellung des individuellen Förderbedarfs und Abstimmung des Förderplans mit Jugendlichen und Eltern;
- Information über realistische Berufsfelder, Ausbildungsgänge und notwendige persönliche Voraussetzungen;
- Organisation des Kontakts zu Bildungsträgern im Übergang von der Schule zur Berufsvorbereitung bzw. Ausbildung;
- Finanzierung und Organisation notwendiger individueller Bildungsgänge, Fördermaßnahmen, Praxiserprobungen und Ausbildungsgänge;
- Dokumentation der außerschulischen Lernerfolge, Kompetenzzuwächse und (Teil-)Abschlüsse.

Kommune, Jobcenter:

- Sicherstellung eines individuellen Fallmanagements als Team der beteiligten Akteure;
- Gewährleistung der Transparenz über Ausgangsbedingungen, Verläufe und Ergebnisse der individuellen Förderung;
- Regelmäßige, verbindliche Zusammenführung der beteiligten Akteure auf unterschiedlichen Ebenen (Leitungen, Praktiker);
- Organisation flankierender, zusätzlicher Unterstützungsangebote, insbesondere durch ehrenamtliche „Lotsen“;
- Bereitstellung einer halben Personalstelle zur Organisation des Gesamtprozesses;
- Information, Berichtslegung und Mittelverwaltung gegenüber dem Land NRW.

Land/Arbeitsministerium NRW:

- Verantwortliche Konzeptentwicklung, -fortschreibung und -umsetzung im Rahmen einer Steuerungsgruppe mit Regionaldirektion der BA, Kommunalen Spitzenverbänden, Schulministerium, Jugendministerium und Landesberatungsgesellschaft G.I.B.;
- Abschluss der Zielvereinbarung und Controlling der Umsetzung mit beteiligten Städten und Kreisen; regelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch mit den Vertragspartnern/Akteuren;
- Bereitstellung von zusätzlichen finanziellen Ressourcen für notwendige Förderbausteine, die (noch) nicht durch gesetzliche Regelsysteme finanzierbar sind;
- Evaluation des Gesamtansatzes durch externe Organisation;
- Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit auf Landesebene;
- Transfer auf weitere Zielgruppen mit Förderbedarf sowie zur Veränderung von Organisations- und Finanzstrukturen.

5. DIE PRAXIS – HERAUSFORDERUNGEN, SCHWIERIGKEITEN, LÖSUNGSANSÄTZE

Angestoßen wurde ILJA Ende 2008 durch den damaligen Arbeitsminister Laumann. Nach einer Konzeptphase von ca. neun Monaten ergab eine Interessenbekundung unter allen 53 Kreisen und kreisfreien Städte in NRW eine positive Rückmeldung von über dreißig Kommunen. Hieraus wurden für einen ersten Durchlauf zunächst zehn Kreise und kreisfreie Städte ausgewählt. Es sind die Kreise Herford, Recklinghausen, Soest, Unna und Warendorf sowie die Städte Essen, Dortmund, Düsseldorf, Mülheim und Münster.

Für den Start konzentriert sich die Umsetzung zunächst auf die drei Jahrgangstufen in Klasse 8, Klasse 10 sowie der laufenden Reha-BVB.

ILJA startet in zehn Pilotkommunen mit rund 4.000 Jugendlichen aus mehr als vierzig Förderschulen und aus integrativem Unterricht. Die Ansiedlung der ILJA-koordinierenden Stelle erfolgt in den Kommunen zumeist bei den sog. „Bildungsbüros“.

Wesentliche Herausforderungen und Schwierigkeiten liegen in der Umsetzung aktuell vor allem in:

- der Gewinnung tatsächlich aller Förderschulen, da diese eine weitere – zeitlich befristete – Maßnahme befürchteten, die mehr Arbeit als Ertrag verspricht;
- der Erreichung aller Eltern von Jugendlichen mit Förderbedarf zur schriftlichen Einverständniserklärung bezüglich der Datenfreigabe und aktiven Unterstützung des Förderprozesses;
- der Zurverfügungstellung einer halben Personalstelle, die zur Prozesssteuerung bei der Kommune freigestellt wird;
- der organisatorischen und (EDV-)technischen Ausgestaltung von Datenerfassung und Monitoring;
- der Gewinnung bzw. der Aktivierung qualifizierter ehrenamtlicher ILJA-Lotsen als „Beziehungspartner“ für bestimmte Jugendliche.

6. AUSBLICK

Die praktische Umsetzung von ILJA hat erst ab Sommer 2010 begonnen – noch ist es zu früh, um fundierte Ergebnisse hinsichtlich Erfolg oder Scheitern vorzutragen. Das hohe Engagement, die Verbindlichkeit und Entschlossenheit der beteiligten Akteure auf allen Ebenen lassen jedoch die begründete Hoffnung zu, dass sicherlich auftretende Probleme und Hindernisse gemeinsam angegangen und einer vernünftigen Lösung zugeführt werden.

Bereits im weiteren Vorfeld von ILJA wurde zunächst in zwei, aktuell in acht Kreisen und Städten NRWs das Pilotvorhaben „*Ein-Topf*“ (siehe http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergaenge_gestalten/ein-topf/index.php) realisiert, das mit ähnlicher Konzeption und Zielsetzung für *alle* Jugendlichen mit Förderbedarf agiert.

Gleichzeitig gibt es auf Bundesebene zahlreiche Initiativen, die Vielfalt und das unkoordinierte Nebeneinander von Projekten, Programmen und Förderansätzen zwischen Schule und Beruf für die genannten Zielgruppen zugunsten eines wirklichen „*Übergangssystems*“ zu entschlacken und zu reformieren (siehe „*Übergänge mit System*“, <http://www.bertelsmannstiftung.de>).

Auch die neue Landesregierung in NRW hat sich in ihrem Koalitionsvertrag verpflichtet, ein gemeinsames, ressortübergreifendes „Konzept zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Förderbedarf“ zu entwickeln und umzusetzen. ILJA ist ein wichtiger Ansatz und Schritt in diese Richtung.

NEUE HERAUSFORDERUNGEN, NEUE ROLLEN, NEUE ANSÄTZE

Helmut Westkamp

I. VERÄNDERUNGEN UND KONSTANTEN AUF DEM AUSBILDUNGSMARKT

Die Republik muss sich an neue Nachrichten vom Ausbildungsmarkt gewöhnen: Nicht mehr die betriebliche Ausbildungsstelle ist – wie in früheren Jahren – das knappe Gut, nein, der junge Mensch als Schulabgänger mit an- und entsprechendem Abschluss ist vom „Versorgungsfall“ zum „Objekt der Begierde“ geworden.

Beleg für diese behauptete Zeitenwende ist die „Gemeinsame Erklärung der Partner des Ausbildungspaktes und der Bundesagentur für Arbeit“ vom Oktober 2010. „Im Berufsberatungsjahr 2009/2010 wurden insgesamt 483.500 Ausbildungsplätze gemeldet, das waren 1,7 Prozent mehr als im Vorjahr. Bei den betrieblichen Ausbildungsstellen betrug der Zuwachs 4,2 Prozent. Die Zahl der gemeldeten Bewerber hat sich mit 552.200 gegenüber dem Vorjahr kaum verändert (-0,6 Prozent)“.

Belegen die Bundeszahlen noch moderat die These vom knappen Gut „Ausbildungsplatzbewerber“, sieht es im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern als Vorreiter massiver demografischer Veränderungen schon ganz anders, man

kann sogar sagen, kritischer, aus. Hier gibt es in den Jahren 2010 bis 2020 praktisch eine Halbierung der Schulabgängerzahlen gegenüber dem ersten Jahrzehnt. In Westmecklenburg, dem Bezirk der Arbeitsagentur Schwerin, lag der Rückgang der gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber (als Teilmenge der Schulabgänger) im dritten Jahr hintereinander bei deutlich über zwanzig Prozent, während gleichzeitig das Stellenaufkommen gewachsen ist. Das führt in der Konsequenz dazu, dass rein rechnerisch schon mehr betriebliche Ausbildungsstellen zur Besetzung anstehen als registrierte Bewerberinnen und Bewerber da sind. Kamen bis vor wenigen Jahren noch zwei Bewerber auf eine Ausbildungsstelle, so fehlt nicht mehr viel, und ein Bewerber kann rein rechnerisch zwischen zwei betrieblichen Ausbildungsstellen wählen. Goldene Zeiten aus Bewerbersicht! Bei den Unternehmen fängt es an, weh zu tun.

Die mittel- und langfristige Sicherung des Fachkräftebedarfs ist daher vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung eine der zentralen Herausforderungen.

Konstant ist bedauerlicherweise der Befund, dass der Gesellschaft und der Wirtschaft auf dem Weg von der Schule in die Ausbildung und dann in den Beruf noch zu viele Jugendliche verloren gehen. Sie schaffen den Schulabschluss gar nicht oder nicht in der Qualität, dass es für eine Ausbildungsstelle langt, sie brechen die Ausbildung ab, ziehen Schleifen in Übergangsmaßnahmen. Vielfach ist Langzeitarbeitslosigkeit und Dauerhilfebedürftigkeit die Konsequenz.

Im Agenturbezirk Schwerin liegt der Anteil der Schulentlassenen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ohne Hauptschulabschluss bei knapp zehn Prozent aller Schulentlassenen – angesichts der Perspektiven für die Betroffenen und des drohenden Potenzialverlustes aus Sicht der Betriebe ein nicht zu akzeptierender Zustand.

II. NEUE ANTWORTEN BRAUCHT DAS LAND

1. Transparenz, Kooperation und Koordination im „Unterstützungsapparat“

Ist der Befund zur Handlungsnotwendigkeit relativ eindeutig, lässt sich die Frage nach den therapeutischen Ansätzen nicht so klar beantworten. Man müsste zunächst einmal eine Fleißarbeit erbringen, um alle großen

und kleinen Akteure im Unterstützungsapparat aufzulisten, die programmatischen und geschäftspolitischen Ausrichtungen auf Stimmigkeiten untersuchen und – in Zeiten knapper Kassen – den Versuch wagen, das dahinter stehende Finanzvolumen zu quantifizieren. Es ist nicht auszuschließen, dass Steuer- und Beitragszahler sowie privates Kapital erhebliche Mittel investieren, die – könnte man sie als Gesamtsumme bilanzieren – vielleicht sogar den Schluss zulassen, dass genügend Geld im System ist!

Die Arbeitsagentur Schwerin hat vor Jahresfrist den Versuch unternommen, alle regionalen Akteure des „Unterstützungsapparates“ im Rahmen einer Netzwerkkonferenz zusammenzubringen. Da kam schon einiges zusammen: Kammern, Job-Starter-Projekte, Kompetenzagenturen, Bildungsträger, Arbeitskreise, Krankenkassen und Zeitungsverlage(!), Privatinitiatoren und weitere, aber natürlich auch die Arbeitsagentur und die Arbeitsgemeinschaft zur Grundsicherung.

Alle beschäftigten sich mehr oder weniger mit den gleichen „Kunden“, sei es bei den Jugendlichen oder bei den Betrieben, organisierten Messen, vermittelten Praktika, betrieben Berufsorientierung und/oder Ausbildungsstellenvermittlung, versuchten sich in Berufsberatung. Die These sei gewagt, jedenfalls konnte der Eindruck gewonnen werden, dass bei rückläufigem Schulabgängerpotenzial die Anzahl der „Helfer“ zunimmt, und alle boten ihre guten Dienste den Schulen an, die sich zum Teil regelrecht belagert fühlten.

Ein aktuelles Beispiel möge dies belegen, zeigt es zudem noch auf, wie im föderalen Staatsaufbau gute Absichten nicht immer zu guten Ergebnissen führen: Die Bundesregierung hat eine neue Initiative namens „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ aufgelegt, die – ergänzend zur bestehenden Berufseinstiegsbegleitung – eine ganzheitliche Betreuung für bundesweit rund 30.000 förderungsbedürftige Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse mit 1.000 Berufseinstiegsbegleitern bis hinein in die berufliche Ausbildung sicherstellen. So weit, so gut. Die einzubeziehenden Schulen sind von den Ländern bzw. den dortigen Schulämtern zu benennen. Das geschah. Parallel betrieb die Bundesagentur für Arbeit (BA) im Bundesauftrag ein Ausschreibungsverfahren, mit dem Träger gefunden werden sollten, bei denen die Berufseinstiegsbegleiter – befristet – beschäftigt werden sollten.

Ein Träger aus einer Hansestadt erhielt für zwei Schulen dieser Stadt den Zuschlag. Als die Schulleiterin einer dieser Schulen diese freudige Nachricht erteilte, war sie nicht glücklich. Denn als äußerst engagierte Schule verfügte sie über ein so breit gefächertes Angebot der Berufsorientierung und sonstiger Hilfestellung für ihre Schüler, dass kein Platz für ein weiteres Angebot vorhanden war. Die Schulleiterin wusste aber von einer anderen Schule zu berichten, bei der bisher kaum etwas an Hilfestellung angekommen war.

Nun mag man das für einen unglücklich gelaufenen Einzelfall halten, er zeigt gleichwohl paradigmatisch eine aktuelle Problemstellung. Auf verschiedenen staatlichen Ebenen handeln Ministerien, Institutionen und Personen mit besten politischen Absichten, gleichwohl kommt am Ende – wahrscheinlich strukturell bedingt – kein stimmiges Gesamtergebnis heraus.

Aus Sicht des Verfassers ergeben sich aus dieser – regionalen – Zustandsbeschreibung drei Forderungen:

- *mehr Transparenz:*
Welcher Akteur macht in welchem Auftrag mit welchem Haushaltsansatz was und wo?
- *mehr Kooperation:*
Es wäre wünschenswert, wenn alle Akteure einer Region bei aller Anerkennung von Partikularinteressen sich einer regionalen Kooperation öffnen, um Doppelungen oder „weiße Flecken“ zu vermeiden.
- *mehr Koordination:*
Das muss ein heikler Punkt sein! Konnten sich die Paktpartner und die BA in ihrer gemeinsamen Erklärung noch darauf verständigen, „das Übergangssystem neu zu strukturieren und effizienter zu gestalten“, heißt es einige Ansätze weiter, dass die BA „anbietet, die regionalen Akteure in der Berufsorientierung stärker zu koordinieren.“ Das Angebot scheint nicht auf Gegenliebe gestoßen zu sein. Eine Notwendigkeit besteht aber, wie es viele Beispiele der Über- bzw. Unterversorgung belegen. Es geht um eine zentrale gesellschafts- und wirtschaftspolitische Frage, es geht um viel Geld, es geht um Zukunftsperspektiven für junge Menschen.

Wenn nicht die BA (warum eigentlich nicht?), wer dann? Die Kammern, die Gebietskörperschaften, Träger? Viele Akteure haben nicht die erforderliche Stabilität und Neutralität, bewegen sich in temporären Projektstrukturen. Es bleibt bei der Frage, wer dann, wenn nicht die BA? Man möge entscheiden, wer auch immer „man“ ist.

2. Mehr Prävention statt Reparatur

Als 2005 mit „Hartz IV“ das Gesamtausmaß der Arbeitslosigkeit und Hilfebedürftigkeit bekannt wurde, welches sich vorher in den getrennten Systemen von BA und Sozialhilfeträgern „versteckte“, haben viele ARGEn (Arbeitsgemeinschaften zur Grundsicherung) viel Geld des Steuerzahlers in die Hand genommen, um jungen Menschen im Alter von zwanzig Jahren und mehr den Hauptschulabschluss zu „finanzieren“, durchaus mit Erfolg! Mit dem Schulabschluss bestand dann die Möglichkeit, vielleicht doch noch über eine berufliche Ausbildung in ein selbstbestimmtes Leben zu kommen. Auch andere Unterstützungsmaßnahmen setzen zu einem Zeitpunkt an, der relativ weit hinten liegt und relativ viel Geld kostet.

Die Frage sei erlaubt und hiermit gestellt, ob die Unterstützungsaktivitäten nicht viel früher ansetzen müssen. Ist es nicht sinnvoller (und zudem oft auch „preiswerter“), wenn Jugendliche das Schulsystem „mit Abschluss“ verlassen statt ohne? Oder mit gutem Abschluss statt einem „mittelpträgigen“? Die gestellte Frage wird wahrscheinlich von den allermeisten mit „Ja“ beantwortet. Was in der Theorie leicht ist, erscheint im „Zuständigkeitsstaat Deutschland“ praktisch schwieriger zu organisieren zu sein. Wir führen gerne zunächst ordnungspolitische Debatten!

Aktuelles Beispiel ist das Vorhaben der Bundesarbeitsministerin Ursula von der Leyen, Kindern aus „Bedarfsgemeinschaften“ mit einem Bildungs- und Teilhabepaket die Startchancen zu erhöhen. So richtig das Ziel, so aufwändig die Umsetzung. Und der Ansatz löst auch nur partiell die Probleme. Über das SGB II die Länderzuständigkeit für das Schulwesen auszuhebeln, scheitert am föderalen Staatsaufbau. Zudem ist das Bildungs- und Teilhabepaket nachfrageorientiert angelegt, d.h. Eltern müssen für ihre Kinder „einen Antrag stellen“. Das machen aber viele Eltern aus diesen Milieus nicht. Wenn es aber auch um die Zukunftschancen dieser Kinder geht, muss frühzeitige und präventive Unterstüt-

zung losgelöst von einer Nachfrage „Dritter“ organisiert werden, im Interesse der Kinder.

Die rückläufigen Schulabgängerzahlen werden in einer Marktwirtschaft dazu führen, dass sich die Betriebe anpassen. Sie werden neue Wege beschreiten, kompromissbereiter sein, ihren Bedarf an Auszubildenden zu decken. Viele kostenintensive Sonderprogramme und außerbetriebliche Ausbildungssysteme werden zukünftig im bisher bekannten Umfang nicht mehr erforderlich sein. Die Chance besteht, auch ohne zusätzliche Finanzmittel mehr Möglichkeiten präventiver Unterstützung zu erschließen (ein Beispiel ist das Sommercamp, wie es unter III. noch beschrieben wird).

Lässt sich – überraschenderweise – die Finanzfrage noch relativ leicht beantworten, sind ordnungspolitische Fragen nicht so leicht zu lösen, selbst wenn man sich in der Zielstellung einig sein sollte. Der Föderalismus ist aus gutem Grund grundgesetzlich geschützt, macht aber vielfach, vor allem im Bildungssystem, die Lösung nicht leicht.

Eine ebenso wichtige Frage ist die nach dem gesellschafts- und familienpolitischen Bild der „Entscheidungsakteure“. Natürlich sind in erster Linie die Eltern gefordert, ihren Erziehungsrechten und -pflichten nachzukommen, und sie tun es auch überwiegend. Aber es gibt eben auch Milieus, in denen das nicht geschieht. Und hier leben viele der jungen Menschen, um deren Zukunftsperspektiven es geht. Wenn es um die Realisierung dieser Chancen geht, können familienpolitische Idealvorstellungen nicht ausschließlich die Richtschnur staatlichen Handelns sein.

III. DAS SOMMERCAMP – GUTER ANSATZ UNTER NICHT OPTIMALEN RAHMENBEDINGUNGEN

Die Arbeitsagentur Schwerin engagiert sich schon seit über drei Jahren in einem neuen präventiven Ansatz gerade um diesen Personenkreis aus den sogenannten bildungsferneren Schichten. Gemeinsam mit dem Jugendförderverein in Parchim und „gesponsert“ aus mehreren Finanzquellen hat sie die Idee des Sommercamps aufgegriffen, dessen geistige Initiatoren bei der Leuphania-Universität in Lüneburg sitzen.

Arbeitsagentur und Jugendförderverein haben in den letzten Jahren immer wieder im Lichte gemachter Erfahrungen am Konzept Veränderungen im Detail vorgenommen, Kern ist aber immer ein dreiwöchiges Angebot an junge Menschen dieser Region, in ihren Ferien in einem Camp, fern der Heimat und losgelöst vom Familienverbund, intensiv gemeinsam mit anderen Jugendlichen zusammenzuleben und zu arbeiten.

1. Hintergrund

Eine frühzeitige und professionell begleitete Berufsfrühorientierung ist in Anbetracht des steigenden Fachkräftemangels und der schrumpfenden Erwerbsbevölkerung wichtig. Verschärft wird diese Situation weiterhin durch die stetige Abwanderung der Jugendlichen mit guten Abschlüssen in andere Landkreise und Bundesländer. Besonders junge Frauen wandern in weit größerem Ausmaß ab als junge Männer. Zusätzlich ist auch im letzten Jahr eine steigende Zahl der Ausbildungsabbrecher zu verzeichnen. Viele Jugendliche sind gar nicht oder nur unzureichend über die tatsächlichen Berufsinhalte informiert, besitzen eine geringe Motivation und unzureichende soziale Kompetenzen. Dass die Jugendlichen diese Voraussetzungen nicht oder nur kaum mitbringen, wird besonders von den Unternehmen bemängelt. Die Erwartungshaltung der Unternehmen an die Jugendlichen wird somit stark enttäuscht.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation haben vor allem die familienstrukturellen Verhältnisse. Dabei bildet die Familie die Basis der Erziehung und der emotionalen Stabilität. Sie ist somit die Grundlage für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Sie ist die wichtigste Quelle für Informationen und andere Unterstützungsleistungen, wie z.B. Hilfen zur Mobilität, Freizeitgestaltung oder gesunder Ernährung.

Die Jugendlichen der genannten Zielgruppe kommen meist aus Familien mit begrenzten finanziellen (z.B. Alleinverdienende, Alleinerziehende, ALG-II-Bezug) und/oder sozialen Ressourcen (z.B. wegen Migrationshintergrund geringer Kontakt zu regionalen Netzwerken). Demzufolge können sie nur eine geringe familiäre Hilfe bei ihrer Lebenswegplanung erhalten. Folgeerscheinungen wie Mängel im Bereich des Selbstbewusstseins und der Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen, ggf. sogar Schwierigkeiten in gruppenspezifischen Prozessen und im Kommunikationsbereich, sind somit häufig zu verzeichnen. Die Anbieter von Lehr-

stellen erwarten jedoch: Zuverlässigkeit, Lernbereitschaft, Leistungsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Grundrechenarten, Kopfrechnen, Sorgfalt, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, gute Noten und Mobilität.

Die begrenzten finanziellen und/oder sozialen Ressourcen sind nicht das einzige Hauptproblem der Jugendlichen. Hinzu kommt, dass der massenhafte Konsum von Fast Food und TV ihre Entwicklung stark beeinflussen. Für viele Eltern ist die ungesunde Ernährung ihrer Kinder oft nicht das größte Problem. Meist ist die Bewältigung von Alltagsproblemen wichtiger. Häufig wollen sie ihren Kindern etwas Gutes tun und richten sich ausschließlich nach ihren Vorlieben. Hinzu kommt: Viele Jugendliche lassen sich nur zögernd auf eine Änderung ihrer bisherigen Essgewohnheiten ein. Sie essen am liebsten, was sie schon kennen. Um ihnen einen Außenseiterstatus zu ersparen und sie für armutsbedingte Belastungen zu entschädigen, landen eher Marken-Schokoriegel und fetthaltige Snacks im Einkaufskorb anstelle von frischem Obst oder Gemüse. Gesundes Essen muss aber Alltag werden. Dafür bedarf es guter häuslicher Kompetenzen, die jedoch immer mehr verloren gehen. Indirekt kann dies schon wieder zu sozialer Isolation führen: Vor allem Übergewicht, Gelenk- und Organschäden treten bereits in jungen Jahren auf. Studien zeigen, dass in Deutschland etwa 6,3 Prozent der Kinder und Jugendlichen von Adipositas betroffen sind.

Aus allen diesen genannten Gründen blicken viele benachteiligte Jugendliche wenig optimistisch in die Zukunft, denn sie wissen, dass nicht nur ihr Schulabschluss schlecht angesehen ist, sondern auch ihre zum Teil vorhandenen gesundheitlichen Einschränkungen eine ungünstige Ausgangssituation für den Start ins Berufsleben bilden. Sie wissen, dass ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt dadurch erheblich eingeschränkt sind. Diese Hintergründaspekte wirken oft so demotivierend, dass beispielsweise die Schule weiter vernachlässigt wird und die Motivation und Energie in sozial desintegrierende Kanäle (wie gewalttätige Gruppen) fließen. Ausgehend von den zuvor genannten Aspekten ist die Annahme gerechtfertigt, dass die Jugendlichen der Zielgruppe einen besonderen Unterstützungs- und Informationsbedarf haben.

2. Zielstellung

Das Sommercamp setzt an all diesen Punkten an und übernimmt an dieser Stelle einen bestimmten Teil der gesellschaftlichen Verantwortung für bildungsschwächere Jugendliche. Die Chancen von benachteiligten Schülern auf soziale Integration und einen erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt sollen somit wesentlich erhöht werden.

Bei der Gestaltung dieses Lern- und Entwicklungsprozesses wird nicht vergessen, dass die Teilnahme am Sommercamp in die Ferienzeit der Jugendlichen fällt. Um ihren Erwartungen und Wünschen gerecht zu werden, ergänzen erlebnispädagogische Anteile die Wissensvermittlung und das Training. Die Auswertung des vergangenen Sommercamps zeigte, dass die Jugendlichen über entsprechende Freizeitangebote für das Thema Berufsorientierung zu gewinnen sind.

Das Hauptziel ist die Vermittlung von Berufswahlkompetenzen und die soziale Integration der Jugendlichen. Sie sollen motiviert werden, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen und das eigene Leben zu gestalten.

Zu den Berufswahlkompetenzen zählen:

- Kenntnisse über den Arbeitsmarkt und über Anforderungsprofile,
- Feststellung und Förderung von Schlüsselqualifikationen und sozialen Kompetenzen,
- Informationen über Berufsfelder und Ausbildungsberufe (z.B. Handlungsfelder, Kompetenzen),
- Kenntnisse über Wege in die Berufs- und Arbeitswelt (Ausbildungsberufe, duale Ausbildungsgänge, Auswahlverfahren),
- die Fähigkeit, Informationsquellen zielgerichtet zu nutzen (z.B. Internet),
- die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen,
- die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen,
- und letztendlich auch die bewusste Entscheidung bei der Berufswahl.

Durch die Förderung ihrer Kompetenzen lernen sie, dass sie eine Chance und eine Zukunft haben. Die Jugendlichen erhalten durch die Teilnahme am Sommercamp die Möglichkeit, sich in einer ungezwungenen Atmosphäre kennen zu lernen. So ist es ihnen möglich, persönliche Interessen, Stärken und Perspektiven zu erkennen und/oder zu entwickeln und sich entsprechende Kompetenzen anzueignen. Durch praktisches

Arbeiten in Verbindung mit sozialem Verhaltenstraining werden Erfolgserlebnisse geschaffen, die zur Selbstbestätigung beitragen und persönliche Potenziale bzw. Entwicklungsmöglichkeiten und -ziele aufzeigen. Die teilnehmenden Jugendlichen probieren sich in verschiedenen beruflichen Bereichen aus und lernen Berufsbilder mit den dazugehörigen Anforderungen kennen. Ergänzt durch das Kennenlernen konkreter Betriebe und deren Ansprechpartner eröffnen sich für die Teilnehmer nicht nur persönliche, sondern auch passende berufliche Entwicklungsziele. Zum einen stellen sich Betriebe der Region im Sommercamp vor, zum anderen werden Betriebsbesichtigungen durchgeführt. So haben nicht nur die Jugendlichen die Möglichkeit, sich praxisnah zu informieren, eigene Kenntnisse zu ergänzen und zu festigen, Kontakte zu knüpfen. Auch den Betrieben bietet sich die Gelegenheit, die eigenen Arbeitsinhalte vorzustellen, die Jugendlichen kennenzulernen, Nachwuchs zu akquirieren.

Parallel dazu lernen die Jugendlichen, dass es auch in unserer Region attraktive Ausbildungsplätze gibt und sie nicht zwingend den Landkreis bzw. das Bundesland verlassen müssen. Um die Jugendlichen während ihrer Teilnahme am Sommercamp zu aktivieren, stützen wir uns besonders auf die drei folgenden Lernzielbereiche:

Lernzielbereich	kognitive Lernziele	emotionale Lernziele	Verhaltensziele
Feinziel	Optimierung von Grundfertigkeiten zur Berufsbefähigung	Verbesserung der Selbsteinschätzung	Verbesserung von gesellschaftskonformen Handlungs- und Verhaltensmustern
Inhalte	Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch, PC-Kenntnisse	Selbstwahrnehmung, Körperwahrnehmung, Selbstkritik, emotionale Stabilität, Ambiguitätstoleranz (Ertragenkönnen von Mehrdeutigkeiten in der Wahrnehmung), Zielfestlegung	Sicherheit, Selbstkontrolle, Freundlichkeit, Höflichkeit, Rhetorik, non-verbaler Ausdruck
Medien, Maßnahmen/ Angebote	angewandte Berufsaufgaben, Crashkurse und Workshops	Testbögen, Projekte Einzelcoaching	Workshops, soziales Verhaltenstraining, Bewerbungstraining, Theater usw.

3. Methoden und Rahmenbedingungen

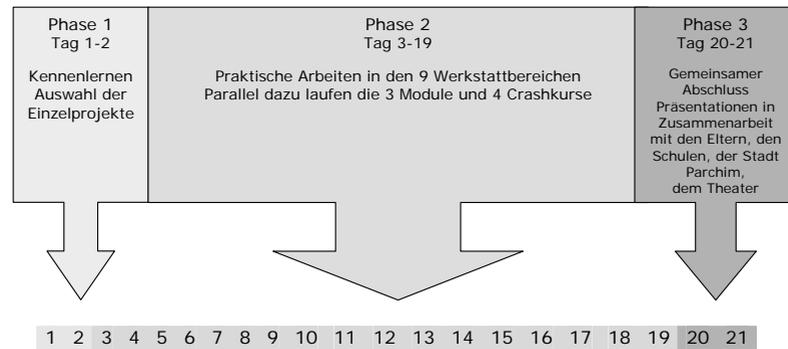
Entscheidend für eine erfolgreiche Förderung ist nicht ein Mehr an Wissen, sondern eine andere Pädagogik und die Veränderung des gesellschaftlichen Umfeldes. Dabei geht es um die Verknüpfung von solchen Elementen wie persönlicher Förderung und Wirtschaftspsychologie, schulisch-kognitiven, therapeutischen und sozialpädagogischen sowie kommunikationsorientierten Bausteinen. Im Einzelnen werden dabei angewendet:

- Projektarbeit als selbstständiges Betrachten einer Aufgabe durch eine Gruppe,
- Coaching,
- Gruppenarbeit,
- Inszenierungen,
- soziales Lernen,
- Wettbewerbe,
- Rollenspiele,
- Bewerbungstraining,
- Stärken-Schwächen-Analyse,
- Sport (als Mischung aus Anstrengung, Spiel, Unterhaltung, Belehrung und Training).

Untergebracht werden die Jugendlichen für drei Wochen in einer Einrichtung der internationalen Freizeit- und Bildungsstätte „lütt pütt“ unter Trägerschaft des Jugendfördervereins Parchim/Lübz e.V. Es werden die Außenanlagen für verschiedene Aktivitäten genutzt. Die Ausbildungswerkstätten und die Freizeiteinrichtungen des JFV stehen ebenfalls zur Verfügung.

Die pädagogischen Mitarbeiter verfügen über mehrjährige Erfahrungen im Umgang mit der Zielgruppe sowie Kenntnisse der spezifischen Anforderungen der Ausbildungsberufe. Sie haben Kenntnis über die Projektplanung und koordinieren die Inhalte laufend.

Der Aufenthalt der Jugendlichen im Sommercamp wird in drei verschiedenen Phasen ablaufen:



Die inhaltliche und organisatorische Planung erfolgt anhand von Wochenplänen. Folgende Grobstruktur ist vorgesehen:

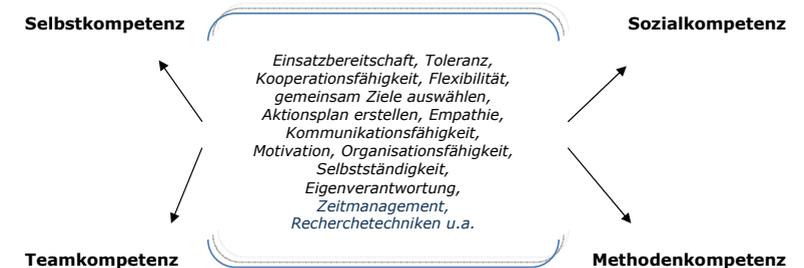
Die *Berufsfelderprobung* läuft in den Vormittagsstunden. Die Teilnehmer wählen mindestens zwei Berufsfelder, in denen sie ihre Berufskompetenzen (fachliche, personale, soziale und methodische) weiter entwickeln und sich über die jeweiligen Berufe und deren Anforderungen informieren.

Ebenso werden die *Crashkurse* für die Erweiterung und Vertiefung von berufsbefähigenden Grundfertigkeiten und das Bewerbungstraining in dieser Zeit stattfinden.

Die *Selbsterkundung* durchdringt bereichs- und zeitübergreifend die Maßnahme. Es geht um das Feststellen von Interessen, um Traumberufe, die Motivation, Werte und Lebensziele, um die Analyse von Fähigkeiten, schulischen Erfahrungen, Einflüssen des Umfeldes sowie die Stärken-Schwächen-Analyse (Selbst- und Fremdeinschätzung).

Ebenfalls zeitübergreifend wird die *Selbstkompetenz* der Teilnehmer gefördert. Es geht dabei im weitesten Sinne um die Fähigkeit, mit sich selbst umzugehen und auf der Grundlage von Wissen und Kenntnissen selbst die Verantwortung für sich zu übernehmen (*Empowerment*).

Nachmittags und in den Abendstunden werden das *soziale Training und erlebnispädagogische Aktivitäten* durchgeführt. Dabei werden handlungsorientierte Methoden eingesetzt, durch die besonders folgende Schlüsselkompetenzen gefördert werden:



Für den gesamten Zeitraum stehen drei sich durchziehende Module zur Auswahl, die in Form einer Projektarbeit ablaufen. Diese Projektarbeit besteht im selbstständigen Bearbeiten einer Aufgabe durch eine Gruppe von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation des Ergebnisses.

So wird z.B. im Modul Theater, welches durch einen Theaterpädagogen angeleitet wird, für alle Teilnehmer von Beginn an eine grundsätzlich mitbestimmende Partizipation in der Handlungs- und Interessenorientierung gesichert. Der Forderung nach ganzheitlichen Erfahrungen wird somit Rechnung getragen.

Die Teilnehmer erarbeiten nicht „nur“ ein Theaterstück durch „Textlernen“. Techniken wie Körpertraining, Atemschulung, Improvisation und Wahrnehmungsübungen ermöglichen das Erreichen von Zielen wie die Verfeinerung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, die Steigerung der Kreativität und der Authentizität.

Die Jugendlichen machen die Erfahrung, ihre Begabung und Kompetenzen vor und mit anderen auszudrücken. Durch die Entfaltung eigener Darstellungsmöglichkeiten ist es ihnen möglich, eine „andere Person“ zu werden. Weiterhin lernen die Jugendlichen in der Gruppenarbeit die Solidarität der Gemeinschaft kennen und mit einer Verantwortung für andere, aber auch für sich selbst umzugehen. Auf diesem Weg wird ihr Demokratieverständnis gefördert und die Persönlichkeit weiterentwickelt.

Um den Sinn dieser auf Partizipation ausgerichteten Methode nicht zu unterlaufen, werden in den Bereichen berufsorientiertes und praktisches Arbeiten sowie in den Crashkursen die Interessen und Wünsche der Jugendlichen in Bezug auf „ihr“ Projekt berücksichtigt. Zum Beispiel könnte das im Einzelnen die Herstellung von Requisiten oder Flyern sein, die für das jeweilige Modul benötigt werden.

Im Projekt Theater ist als Präsentation die Aufführung der letzte und konsequente Schritt der Projektarbeit. Das Ergebnis wird zunächst in der Gruppe selbst ausgewertet und der Öffentlichkeit präsentiert. Die Jugendlichen erfahren Anerkennung und Wertschätzung ihrer Arbeit.

Ergänzend finden Besichtigungen speziell ausgewählter Betriebe und Tagesexkursionen, die mit pädagogischen Angeboten verknüpft sind, statt. Dabei wird auf ein möglichst vielseitiges Angebot geachtet, um den Jugendlichen nicht nur eine Orientierungshilfe bei der Berufswahl zu geben, sondern ihnen auch Kenntnisse über die verschiedenen Berufsfelder und deren Anforderungen zu vermitteln.

Die folgenden Kursangebote stehen den Jugendlichen während ihrer Teilnahme am Sommercamp zur Verfügung. Sie können entsprechend ihrer Interessen ausgewählt werden:

- Bewerbungstraining für alle Teilnehmer:
 - Rollenspiele
 - Telefontraining
 - Vorstellungsgespräch
- Crashkurse (mindestens zwei werden pro Teilnehmer gewählt):
 - Mathematik
 - Lesen/Schreiben
 - Englisch
 - PC-Kenntnisse

- Berufsorientiertes und praktisches Arbeiten:
 - Kompetenzfeststellung
 - Förderung der berufsbezogenen Grundkenntnisse und Kompetenzen
 - Vorstellung einzelner konkreter Berufsbilder (z.B. Wasserwerker, Einzelhandels- und Bürokaufleute, Fachlagerist, Tierpfleger und -züchter, Landwirt, Elektriker, Mechatroniker)
 - Arbeiten in den Werkstätten Holz, Metall, Hauswirtschaft, Küche, Trockenbau, Maler, Lager und Verkauf (Auswahl von mindestens zwei Berufsbereichen)
 - Betriebsbesichtigungen und Kontaktaufnahme zu potenziellen Arbeitgebern. Dabei werden besonders die Berufsfelder berücksichtigt, die durch die Werkstattarbeit nicht abgedeckt werden können. Für alle anderen Bereiche stellen die Besichtigungen eine praktische Ergänzung dar.
- Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit Schwerin:
 - Besuch des Berufsinformationszentrums in Schwerin gemeinsam mit Berufsberatern
 - Veranstaltung mit Berufsberatern der Agentur für Arbeit/Dienststelle Parchim
- Durchgängige Module (jeder Teilnehmer wählt eines) mit dem Ziel der Präsentation:
 - Gemeinsames Erarbeiten eines Buches
 - Projekt „Was bietet die Stadt Parchim den Kindern und Jugendlichen?“
 - Theaterinszenierung
- Freizeit und Sport (die Teilnahme erfolgt nach den Interessen der Jugendlichen):
 - Workshops (z.B. Steinbildhauerei, Töpferei, Holzschnitzerei, Peddigrohrflechten, Trommeln)
 - Exkursionen und handlungsorientierte Projekte (z.B. Mecklenburgisches Landestheater, Landtag Schwerin, Lehm- und Backsteinstraße)
 - Sport (z.B. Kanufahren, Klettern, Fußball, Volleyball, Fahrradtouren, Bogenschießen, Baden, Kegeln)

- Gesunde Ernährung (durchgängiges Thema):
 - Workshops und Präsentationen (z.B. Kochen und Backen)
 - Gespräche mit Ernährungsberatern
 - Menüplanung/-gestaltung
 - Erwerb von Kenntnissen durch handlungsorientierte Betriebspräsentationen
 - Betriebsbesichtigungen verbunden mit praktischen Tätigkeiten im landwirtschaftlichen Bereich

4. Nachhaltigkeit, Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit

Grundlage der kompetenzorientierten Ganzheitlichkeit ist die Verbindung von Berufsorientierung und Freizeitaktivitäten während des Sommercamps. Die Jugendlichen werden in ungezwungener Atmosphäre rechtzeitig und umfassend zu Berufsfeldern informiert. Sie werden motiviert, ihre Interessen und Kompetenzen zu erkunden sowie fachpraktische Erfahrungen und Realisierungsstrategien zu sammeln. Die professionelle sozialpädagogische Begleitung der gruppenspezifischen Prozesse ermöglicht den Jugendlichen, soziale Kompetenzen zu erwerben und zu festigen. Erfolgserlebnisse helfen ihnen, eigene Potenziale und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und -ziele zu erkennen.

Die Jugendlichen erhalten die Chance, für sich – trotz zum Teil ungünstiger Voraussetzungen – Perspektiven zu erkennen und/oder zu entwickeln. Durch das Angebot der beruflichen Erprobung in den verschiedenen Bereichen, der Kenntnis über Berufsbilder und deren Anforderungen, aber auch durch das Kennenlernen konkreter Betriebe und deren Ansprechpartner wird den Jugendlichen ermöglicht, die Attraktivität von Ausbildungsplätzen unserer Region zu erkennen. Sie werden somit bestärkt, den Landkreis oder unser Bundesland nicht zwingend verlassen zu müssen.

Mit der Verbesserung der persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen wird sowohl die Verwirklichung der Ziele entsprechend Paragraph 33 SGB III als auch das Ziel einer erfolgreichen Integration junger Migranten angestrebt. Die Schaffung von Chancengleichheit für benachteiligte Jugendliche verwirklicht die Übernahme der gesellschaftlichen Verantwortung für diese Zielgruppe.

Die bedarfsgerechte Gestaltung der pädagogischen Praxis erfordert sowohl eine begleitende als auch abschließende Evaluation. Dies trifft besonders auf die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Fragen, die Organisation von Lernzeit und die Personalentwicklung zu. Unterstützt wird der Jugendförderverein dabei durch die Zusammenarbeit mit *ParMa* (der Koordinierungsstelle Parchimer Übergangsmanagement Schule – Beruf). Damit ist eine langfristige Betreuung und Evaluation abgesichert. Im Rahmen des Qualitätsmanagements ermöglicht es die Evaluation mittels geeigneter Verfahren und Instrumente, bestimmte Aspekte der Durchführung und Wirkung einzelner Angebote zu untersuchen, zu beurteilen und weiter zu entwickeln.

Von ParMa wird ein Fragebogen für die Jugendlichen erarbeitet, anhand dessen die Ergebnisse und Wirkungen des Sommercamps aus Sicht der Jugendlichen analysiert und in einem umfassenden Bericht dargestellt werden. Die Ergebnisse dieser Analyse werden anschließend für weitere Entscheidungen und die Optimierung unserer Angebote genutzt.

Zum Abschluss des Sommercamps findet eine Fachkonferenz mit folgenden Beteiligten statt:

- dem Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Tourismus MV,
- der Bundesagentur für Arbeit, Arbeitsagentur Schwerin,
- dem Arbeitgeberverband,
- dem Jugendförderverein Parchim/Lübz e.V.,
- den Eltern und Jugendlichen.

In dieser Fachkonferenz werden Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit, den Schulen und den Eltern gezogen, die die Planung zukünftiger Maßnahmen erleichtern und zu deren Verbesserung beitragen.

Das Sommercamp gibt Anstöße und erste Orientierungen zur Berufswahl und zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Diese müssen von den Eltern, den Schulen und den Unternehmen aufgegriffen, nachbearbeitet und weiterentwickelt werden. Ein gegenseitiger Effekt wird erwartet und sollte zu einer „Nachbereitung“ durch alle betroffenen Personen führen.

5. Finanzierung

Drei Wochen anspruchsvolles Programm mit Unterbringung und Verpflegung kosten relativ viel Geld, zumal ein hoher Personaleinsatz erforderlich ist. Für zwei Durchgänge à drei Wochen in den Sommerferien mit jeweils 30 Teilnehmern ergibt sich ein Gesamtbudget von ca. 90.000,00 Euro. Der Tageskostensatz pro Teilnehmer liegt damit bei ca. 68,00 Euro.

Da für diese Art der Berufsfrühorientierung keine einzelne Institution allein „zuständig“ ist, muss jedes Jahr aufs Neue der Versuch gestartet werden, über Co-Finanzierungen die Durchführung sicherzustellen.

Weil das Konzept überzeugt und viele Institutionen wissen, dass wir gemeinsam in der Region mehr tun müssen, um angesichts der demografischen Entwicklung brachliegende Potenziale zu erschließen, haben das Land Mecklenburg-Vorpommern (25 Prozent), der Arbeitgeberverband Nord (17 Prozent) und die Arbeitsagentur Schwerin (44 Prozent) Finanzierungsanteile übernommen, der Jugendförderverein Parchim beteiligt sich mit 14 Prozent.

Aber jedes Jahr muss neu akquiriert werden. Auch ein gutes Konzept löst keinen Automatismus in der Finanzierung aus!

IV. SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Das „Sommercamp“ zeigt noch einmal anschaulich die Gesamthematik auf (Kontakt: Jugendförderverein Parchim/Lübz e.V., <http://www.jfv-pch.de>; Leuphana Universität Lüneburg, <http://www.leuphana.de>).

Es gibt angesichts der demografischen Entwicklung und des sich abzeichnenden Fachkräftebedarfs noch weniger Gründe als bisher, auch nur irgendeinen jungen Menschen zu früh verloren zu geben.

Eine Überprüfung tradierter Angebote erscheint dringend geboten, ebenso wie eine Konzentration auf die wirklich Bedürftigen.

Neue Ansätze wie das Sommercamp gibt es, was fehlt ist eine Art „Masterplan“ mit definierten Zuordnungen von Handlungsaufträgen und Finanzressourcen. Die spannende Frage ist, wer den Knoten durchschlägt.

AUSWEGE AUS DEM LABYRINTH DES „ÜBERGANGSSYSTEMS“

Stefan Sell

1. DAS „ÜBERGANGSSYSTEM“ ALS CAMERA OBSCURA¹ UND DIE OFFENSICHTLICHE NOTWENDIGKEIT EINER GRUNDLEGENDEN REFORM

Noch vor Kurzem hätte man bei einer Auseinandersetzung mit dem Thema „Übergangssystem“ einleitend auf die dramatisch daherkommende Expansion dieses mittlerweile gar als „dritter Sektor“ des Ausbildungssystems unterhalb der hochschulischen Qualifizierten Bereichs seit den 1990er Jahren hingewiesen und die (scheinbar) unaufhaltsame, gleichsam zellteilungsförmige Ausdehnung des von vielen Seiten wortreich beklagten „Maßnahmen-dschungels“ skandalisierend benannt, um darauf aufbauend die grundlegende Frage abzuleiten, ob ein solches System angesichts der enormen Kosten – und dies nicht nur in einer rein monetären Hinsicht für die Kostenträger, sondern auch hinsichtlich der vielen negativen Effekte bei den betroffenen Jugendlichen – nicht prinzipiell auf den Prüfstand gehört. Daran anschließend hätte durchaus die Frage aufgeworfen werden können, ob nicht konsequenterweise eine Auflösung des bestehenden Systems die einzig zielführende Option darstellt, sich aus dem gewachsenen Dickicht zu befreien und den „gordischen Knoten“ zu zerschlagen, der sich in

Form einer unseligen Trias aus sehr hohen Kosten, offensichtlichen Wirksamkeitsproblemen hinsichtlich des Ziels eines Übergangs in eine „normale“ Ausbildung sowie einem beklagenswerten Verlust an Lebenszeit bei den betroffenen Jugendlichen im Berufsausbildungssystem herausgebildet hat.

Aktuell hingegen kann man durchaus Stimmen vernehmen, die – das sei an dieser Stelle bewusst überspitzend formuliert – von einer Art „biologischen Lösung“ des „Problems“ Übergangssystem auszugehen scheinen. Die Vertreter dieses Lagers argumentieren primär aus einer – in Ostdeutschland schon seit Längerem, nunmehr aber zunehmend auch in Westdeutschland beobachtbaren – Verschiebung der Angebots-Nachfrage-Relationen auf dem „Markt“ für Berufsausbildung², die zu einer Umkehrung der bisherigen Asymmetrie zuungunsten der Ausbildungssuchenden zu führen scheint: Während in den zurückliegenden Jahren die Unternehmensseite aufgrund des Angebotsüberschusses durch „zu viele“ ausbildungssuchende Jugendliche selektieren konnte, scheint sich nunmehr aufgrund des demografisch bedingten Rückgangs der Zahl der Schulabsolventen das Pendel zur anderen Seite zu neigen, infolgedessen die weniger werdenden jungen Leute eine bessere Marktposition erlangen und andererseits die Unternehmen die Freiheitsgrade der Auswahl immer mehr verlieren.³

Allerdings – auch wenn man begründet davon ausgehen kann und muss, dass die demografischen Veränderungen das Nachfrageverhalten der Unternehmen auf dem Ausbildungsmarkt beeinflussen werden, so ist die Zeit noch längst nicht reif, die Signale auf Entwarnung zu stellen (Krüger-Charlé 2010): Es dürfte noch viel Zeit vergehen, bis der Rückstau der Altbewerber bzw. die Bugwelle des Übergangssystems nachhaltig abgebaut ist. So waren beispielsweise 2008 bei bereits rückläufigen Schulabsolventenzahlen mehr als die Hälfte der Bewerber um eine Ausbildungsstelle sogenannte Altbewerber. 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, um 111 Prozent erhöht, also mehr als verdoppelt hat.

Aber auch wenn ein Teil der Altbewerber von der Gemengelage aus rückläufigen Absolventenzahlen der allgemeinbildenden Schulen und einer stabilen, vielleicht sogar wieder ansteigenden Nachfrage nach Ausbildungsverhältnissen in den Unternehmen profitieren wird, hätten

wir immer noch das hier besonders relevante Problem des nicht versiegenden „Nachschubs“ für das bisherige Übergangssystem in Gestalt der „nicht ausbildungsreifen“ Jugendlichen aus den jeweils aktuellen Jahrgängen. Man kann dies ableiten aus den Befunden der BIBB-Übergangsstudie,⁴ die untersucht hat, wie sich die Verlaufsmuster in den ersten 36 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule darstellen: Nur etwa 38 Prozent der nicht studienberechtigten Absolventen münden unmittelbar und dauerhaft in eine betriebliche Berufsausbildung ein, weitere 14 Prozent starten mit zeitlicher Verzögerung, meist nach Abschluss eines Bildungsgangs im Übergangssystem eine betriebliche Ausbildung. Weiteren 18 Prozent gelingt teilweise mit einer leichten Verzögerung der Übergang in eine nicht betriebliche Berufsausbildung und 10 Prozent streben einen höheren Schulabschluss z.B. in einer Fachoberschule an. Aber es bleibt ein Kern als problematisch einzustufender Bildungsbiografien in einer Größenordnung von 20 bis 30 Prozent der nicht studienberechtigten Schulabsolventen (Krüger-Charlé 2010, vgl. ausführlich zur BIBB-Studie Beicht / Friedrich / Ulrich 2008).

„Ein nicht unbedeutender Teil der Jugendlichen, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule zunächst an einer Übergangsmaßnahme teilgenommen haben, ist auch drei Jahre danach noch nicht in eine Berufsausbildung eingemündet. Dies betrifft schätzungsweise 20 bis 30 Prozent der Teilnehmer/-innen. Sie besuchen häufig weitere Übergangsmaßnahmen, jobben, sind arbeitslos oder aus privaten Gründen zu Hause. Die Gefahr, dass sie auf Dauer ohne Ausbildung bleiben und ihnen somit eine tragfähige Integration ins Erwerbsleben nicht gelingt, ist groß“ (Beicht 2009, S. 14).

Mit diesen ersten empirischen Hinweisen aus den Tiefen und Untiefen des „Übergangssystems“⁵ zwischen Schule und beruflicher Ausbildung sind wir schon mittendrin in dem Erkenntnisprozess, dass es sich bei diesem „dritten Sektor“ der Berufsausbildung unterhalb der hochschulischen Ebene allein angesichts des quantitativen Umfangs um einen sehr heterogenen Bereich handeln muss und dass die Breite der dort auflaufenden Fallkonstellationen einfache Antworten auf die zunehmend frustriert-aggressive Frage nach der (Un-)Sinnhaftigkeit dessen, was dort gemacht wird, verbauen. Im Kontext der enormen Expansion des Übergangssystems seit Mitte der 1990er Jahre und der augenscheinlichen Wirksamkeitsergebnisse mit Blick auf die jungen Menschen, die das Labyrinth der Maßnahmen durchwandert haben, wurden nicht nur in der

Fachwelt Skepsis bis hin zu radikalen Destruktionsvorschlägen geäußert: Während Dieter Münk auf das in das duale System nicht integrierbare Labyrinth von Maßnahme-Karrieren hinweist (Münk 2008), bezeichnet Wolf-Dietrich Greinert vor dem Hintergrund der seit 1993 anhaltenden Erosion des dual verfassten Ausbildungssektors das „Übergangssystem“ als „eine ganz offensichtlich beschönigende Verlegenheitsbezeichnung für den sozialpolitisch skandalösen Dschungel von ‚Warteschleifen‘, in dem die überschüssige Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen von der offiziellen Berufsbildungspolitik seit Jahren geparkt wird“ (Greinert 2007, S. 2). Er kommt sogar zu dem Ergebnis, dass sich das duale System in zunehmendem Maße zu einem „hochselektiven Restprogramm“ entwickelt habe.⁶ Durchaus konsequent die Schlussfolgerung von Gerhard Zimmer: „Das ‚berufliche Übergangssystem‘ gehört komplett abgeschafft, weil es die Jugendlichen nur in ‚Warteschleifen‘ festhält, oft zu Maßnahmekarrieren und schließlich in längere Arbeitslosigkeit führt, den Erwerb eigenständiger qualifizierter Erwerbsfähigkeiten eher verhindert und zu selten in eine qualifizierte Berufsausbildung mündet“ (Zimmer 2009, S. 26). Auch die Presse hat das Phänomen „Übergangssystem“ kritisch aufgegriffen, so *Der Spiegel* in einem Ende 2009 publizierten Artikel unter der bezeichnenden Überschrift „Im Dschungel“ (Fröhlingsdorf et al. 2009).⁷ Darin wird der Begrifflichkeit „Übergangssystem“ zudem vorgeworfen, dass sie einen „doppelten Etikettenschwindel“ darstelle, denn die Förderungen führen häufig nicht zu einem Übergang in eine berufliche Ausbildung und von einem System könne erst recht nicht die Rede sein.

Bereits dieser kleine exemplarische Auszug aus der Fach- wie Presseberichterstattung über das „Übergangssystem“ kann verdeutlichen, dass es bei aller Datenproblematik zahlreiche Hinweise geben muss, dass das „System“ besonders hinsichtlich seiner Wirkungen negativ einzuschätzen ist, anders ließe sich die Intensität der Ablehnung nicht erklären. Und tatsächlich sind die zumindest an der Oberfläche messbaren Effekte des mittlerweile gewachsenen Universums an Maßnahmen eher enttäuschend. Die wenigen empirischen Studien zu dieser Frage zeichnen ein etwas differenzierteres Bild: „Unbestritten ist es günstiger, zur Überbrückung an einer Bildungsmaßnahme teilzunehmen, als z.B. einfach zu Hause zu bleiben. Wie die nun vorliegenden Ergebnisse zeigen, ist eine abgeschlossene Maßnahme des Übergangssystems im Vergleich zu einem Abbruch aber nur für die Jugendlichen von (statistisch nachweisbarem) Vorteil, die vor der Teilnahme maximal über einen Hauptschulabschluss

verfügen. Besonders positiv wirkt es sich für sie auf die Übergangschancen aus, wenn sie zudem noch einen (höherwertigen) Schulabschluss erreichen. Dagegen ist es für Jugendliche, die bereits einen mittleren Schulabschluss besitzen, ohne Belang für die Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Ausbildung, ob sie die Übergangsmaßnahme zu Ende führen oder nicht“ (Beicht 2009, S. 14). Aus dieser zusammenfassenden Befundung der BIBB-Übergangsstudie – deren Aussagen übrigens auch durch die Längsschnittuntersuchung des vom Deutschen Jugendinstitut (DJ) entwickelten Übergangspanels⁸ bestätigt werden – muss man ein großes Fragezeichen setzen an die Sinnhaftigkeit zumindest des Teilbereichs des Übergangssystems, der Schulabsolventen aufgenommen hat bzw. aufnimmt, die eigentlich oder wahrscheinlich ausbildungsreif sind, aber die aus ganz unterschiedlichen Gründen keine Ausbildungsstelle finden, z.B. weil regional zu wenige Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen oder weil sie Opfer eines beobachtbaren Verdrängungsprozesses werden, bei dem die formal höher qualifizierten Bewerber zum Zuge kommen.⁹

Zuspitzend formuliert – das „Übergangssystem“ wird dreifach überspannt: Zum einen werden hier Jugendliche, die ausbildungsreif sind, aufgrund der „von oben“ wirkenden Verdrängungsprozesse hineingedrückt, zum Zweiten müssen Jugendliche aufgenommen werden, die einfach nur aufgrund eines regionalen Nachfragedefizits keine Ausbildungsstelle finden konnten, und zum Dritten liefert das vorgelagerte Schulsystem fortwährend Nachschub an jungen Menschen, die aus ganz unterschiedlichen Gründen von den Ausbildungsunternehmen als nicht ausbildungsfähig klassifiziert werden oder die erhebliche Motivationsprobleme haben, sich in die Arbeitswelt zu integrieren.¹⁰

Natürlich muss man an dieser Stelle auch die erheblichen Kosten dieses Systems zur Sprache bringen: Ausweislich des Nationalen Bildungsberichts 2010 belaufen sich die dort berechneten Ausgaben für das „Übergangssystem“ auf 4,3 Milliarden Euro (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 317, Tab. H2.2-3A) – und damit erheblich mehr, als für das gesamte Schulberufssystem einschließlich der Schulen des Gesundheitswesens ausgegeben werden (2,8 Milliarden Euro). Unter Berücksichtigung der vielgestaltigen Initiativen, Modellprojekte und Programme auf der Ebene von Bund, Ländern und Kommunen kommt beispielsweise Krüger-Charlé (2010) zu dem Ergebnis, dass „die Kosten, die im Handlungsfeld ‚Übergang‘ Jahr für Jahr auf allen Ebenen

anfallen, realistisch geschätzt eher bei sechs bis sieben Milliarden Euro liegen“ dürften. Es handelt sich um gewaltige Summen, die hier geschätzt werden.

Um es an dieser Stelle deutlich zu sagen – wir haben hinsichtlich des „Übergangssystems“ vor allem hinsichtlich der dort verorteten Probleme wahrlich kein Erkenntnisproblem,¹¹ sondern ganz offensichtlich ein erhebliches Entscheidungs- und daran anschließend ein Umsetzungsproblem.

Grundsätzlich bewegen wir uns derzeit hinsichtlich des Umbaus des „Übergangssystems“ in einem hochstrittigen¹² Spektrum, das ausgehend von einer nicht-anstrebenswerten „Status-Quo“-Variante im Sinne einer Perpetuierung des bestehenden Systems zum einen in Richtung „Ver-schulung“ und Ausbau der überbetrieblichen Ausbildung und damit der Herausbildung einer nichtbetrieblichen Alternative weist, während das andere Ende des Spektrums in Richtung „Verbetrieblichung“ in Verbindung mit einer „Modularisierung“ im Sinne einer abschlussorientierten Anrechnung von Ausbildungsbausteinen reicht.

2. AKTUELLE REFORMVORSCHLÄGE, DIE SICH INNERHALB DES „ÜBERGANGSSYSTEMS“ BEWEGEN

Natürlich ist es wohlfeil, proklamatorisch eine „Zerschlagung“ der labyrinthischen Ausformung des „Übergangssystems“ zu fordern – nur stellt sich dann sofort die Frage, was denn an dessen Stelle treten soll bzw. was man mit den betroffenen jungen Menschen alternativ machen kann.

Angesichts der quantitativen Bedeutung – immer noch mehr als ein Drittel aller Schulabsolventen ohne Studienberechtigung münden in das vielkritisierte „Übergangssystem“ ein – überrascht es nicht wirklich, dass die meisten vorliegenden Reformvorschläge auf eine sukzessive oder auch grundlegende Reform innerhalb des Systems im Sinne einer Neuausrichtung abstellen. Exemplarisch sollen hier zwei neuere Reformvorstöße vorgestellt werden.

2.1 „Übergänge mit System“ – Eckpunkte einer Länderarbeitsgruppe zur Reform des Übergangssystems

Im August 2010 wurden die Eckpunkte einer Initiative „Übergänge mit System“ vorgelegt (Bertelsmann Stiftung 2010).¹³ Der Reformvorschlag zielt darauf ab, im Übergangsbereich zwischen Schule und Arbeitswelt nur noch zwei große Stränge zu bekommen, die anhand des Kriteriums der Ausbildungsreife differenzieren:

- Für nicht ausbildungsreife Jugendliche werden zielgruppenadäquate und kreative Ansätze genutzt, um Ausbildungsreife herzustellen. Die Erreichung der Ausbildungsreife ist verbindlich mit dem Angebot verbunden, eine abschlussorientierte Berufsausbildung anzutreten.
- Für ausbildungsreife Jugendliche ohne Ausbildungsplatz werden keine Übergangsmaßnahmen vorgesehen, sondern sie werden in einem der drei Segmente Duale Ausbildung, Ausbildung durch Schulen und Ausbildung bei Bildungsträgern ausgebildet.

Hervorzuheben ist der Grundkonsens im Sinne einer klaren Positionierung hinsichtlich der „zentralen Bedeutung des dualen Systems der beruflichen Bildung. Dieser Ausbildungsform ist in jedem Fall der Vorzug zu geben gegenüber Übergangsmaßnahmen oder subsidiären Ausbildungsformen. Zudem sind qualitativ hochwertige Ausbildungsressourcen insbesondere aus jenen Betrieben in die Gestaltung von Maßnahmen einzubinden, die keine vollständige duale Berufsausbildung anbieten können“ (Bertelsmann Stiftung 2010, S. 4). Die strategische Stoßrichtung des Vorschlags wird in dem folgenden Zitat erkennbar: „Die bisherige unübersehbare Vielfalt von Projekten und Maßnahmen bedarf einer Reduktion auf zwei Grundtypen. Dabei ist es essentiell, dass ausbildungsreifen und nicht vermittelten Jugendlichen Ausbildungsinhalte vermittelt werden und nicht intransparente und kurative Maßnahmen, derer sie nicht bedürfen. Ebenso essentiell ist es, dass noch nicht ausbildungsreife Jugendliche nach bzw. in Verbindung mit einer erfolgreichen individuellen Förderung eine klare Perspektive des Abschlusses einer anerkannten Berufsausbildung erkennen können. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel der Reformbemühungen nicht allein eine Optimierung des bestehenden Übergangssystems, sondern vor allem auch eine deutliche Reduktion seines Umfangs“ (Bertelsmann Stiftung 2010, S. 4).

Im Eckpunktepapier finden sich einige hier besonders relevante Komponenten der Umsetzung der Förderangebote in einem reformierten Übergangssystem: Hinsichtlich der curricularen Gestaltung der Förderangebote wird eine möglichst umfassende Integration betrieblicher Phasen/Praktika gefordert, die die Motivation der Jugendlichen durch herausfordernde Arbeitsaufgaben fördern sollen. Die Förderangebote sollen sich an den bestehenden Ordnungsgrundlagen von anerkannten Ausbildungsberufen orientieren. Das Curriculum soll transparent strukturiert sein, um den Übergang in eine duale Ausbildung zu erleichtern bzw. die Anschlussfähigkeit erworbener Kompetenzen zu sichern. Gefordert werden eine Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen und deren Anrechnung auf dem Weg zur Ausbildungsabschlussprüfung. Hinsichtlich der organisatorischen Einbettung der Förderangebote soll ein starker Akzent der Ressourcensteuerung auf Prävention und Unterstützung von gefährdeten Jugendlichen schon während der Schulzeit im allgemeinbildenden Schulsystem gelegt werden. Neben der Begleitung der individuellen Förderprozesse soll die Sicherung einer abgestimmten, kontinuierlichen Unterstützung bis zur stabilen Integration in eine Berufsausbildung gewährleistet werden und die Betriebe sollen zur Bewältigung der Herausforderungen bei der individuellen Förderung und Begleitung der Jugendlichen begleitet und unterstützt werden. In der Berufsorientierung soll verstärkt darauf geachtet werden, durch eine frühzeitige Diagnostik gefährdete Jugendliche früh zu identifizieren und für sie spezifische Förderangebote bereits während der allgemeinbildenden Schule einzuleiten. Bei der Berufswahlvorbereitung sollen betreute und nachbereitete Betriebspraktika („Duale Berufsorientierung“) integriert werden. Hinsichtlich des Übergangs in eine Berufsausbildung soll eine Abstimmung der vielfältigen Förderangebote auf Bundes-/Landesebene erfolgen und – etwas zurückhaltend formuliert – es solle geprüft werden, inwieweit die individuellen Förderangebote in subsidiäre, betriebsnahe Ausbildungsformen eingebettet werden können.

Hinsichtlich der subsidiären, betriebsnahen Form der Berufsausbildung sollen alle angebotenen Formen der Förderung nach den Curricula einer anerkannten Berufsausbildung erfolgen. Sie zielen auf den Erwerb eines anerkannten Abschlusses. Prioritär ist die Absolvierung einer dualen Berufsausbildung. Subsidiär sind jedoch Formen der außerbetrieblichen Berufsausbildung vorzusehen, etwa bei außerbetrieblichen Trägern oder in berufsbildenden Schulen (z.B. vollschulische Ausbildungsgänge mit Möglichkeit der Zulassung zur Ausbildungsabschlussprüfung der zustän-

digen Stellen) – jeweils unter möglichst ausgeprägter Einbeziehung von betrieblichen Praxisphasen. Besonders hervorzuheben: „Die geförderte Ausbildung soll möglichst authentisch die Ausbildungssituation im freien Ausbildungsmarkt widerspiegeln (Lerninhalte, ganztägige Maßnahmen, Meister als Vorgesetzte, erwartete Disziplin, herausfordernde Aufgaben im betrieblichen Wertschöpfungsprozess)“ (Bertelsmann Stiftung 2010, S. 7).¹⁴ Nach möglichst kurzer Zeit (max. nach einem Jahr) soll vorrangig der Übergang in eine ungeforderte Ausbildung in Unternehmen, oder in öffentlichen Betrieben, erfolgen.¹⁵ Absolvierte Ausbildungsbausteine bzw. -zeiten sollten angerechnet werden oder zu einer individuellen Verkürzung der betrieblichen Ausbildung führen.

Fazit: Das Eckpunktepapier stellt einerseits die Weichen in Richtung auf eine prioritäre Hierarchisierung der betrieblichen Berufsausbildung, sodass die Förderangebote im „Rest-Übergangssystem“ immer subsidiär gesehen und entsprechend ausgestaltet werden sollen. Damit adressiert man einerseits die immer wieder vorgebrachten Ängste gegen eine Ver selbstständigkeit des außerbetrieblichen Ausbildungssystems, das zu einer Systemalternative werden kann bei einer vollen Durchlaufähigkeit bis hin zu einer der „dualen Ausbildung“ gleichwertigen Abschlussoption. Auf der anderen Seite, gleichsam „durch die Hintertür“, wird aber genau das hergestellt durch die Forderung, dass es – wenn auch subsidiär – Formen der außerbetrieblichen Berufsausbildung geben muss, die beispielsweise als vollschulische Ausbildungsgänge mit der Möglichkeit der Zulassung zur Ausbildungsabschlussprüfung beendet werden können, also in ihrem eigenen System zum Abschluss gebracht werden können. Letztendlich markiert dieser offensichtliche Spagat das tradierte Dilemma der berufsbildungspolitischen Diskussion im Spannungsfeld einer „reinen“ Betriebsorientierung im Sinne des gewachsenen dualen Systems versus einer „Verschulung“ der Berufsausbildung als Alternative hierzu.

- Es kann an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden, dass diese Entweder-Oder-Debatte nicht nur wenig hilfreich ist, sondern sie hat schlichtweg nichts mehr mit den arbeitsmarktlichen Realitäten zu tun. Für beide Positionen gibt es gute Argumente, aber allein die Existenz eines derart massiven „Übergangssystems“, in dem gerade nicht nur offensichtlich „nicht ausbildungsreife“ Jugendliche, sondern schlichtweg auch viele Verlierer einer ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relation geparkt wurden und werden, muss doch zu der Frage führen, ob nicht wie so oft die Wahrheit in der Mitte liegt. Konkret: Das eine tun, ohne

das andere zu lassen. Wenn denn, aus welchen Gründen auch immer, mehr als ein Drittel der Jugendlichen keinen direkten Zugang finden kann zum bisherigen „Normalmodell“ einer betrieblichen Berufsausbildung oder zum fachschulischen System, dann scheint es nahezuliegen, angesichts der nun wirklich nachgewiesenen negativen Effekte des existierenden labyrinthischen Maßnahmenschungels mit seinen fatalen Folgen allein hinsichtlich der hier oftmals vergeudeten Lebenszeit oder der fortschreitenden Demotivierung der Jugendlichen die Leitlinie zu formulieren und operationalisieren, dass alle Aktivitäten in einem solchen Übergangssystem auch wirklich zu einem Übergang in einen Berufsabschluss führen müssen – und wenn das nicht durch den Übergang in eine „normale“ betriebliche Ausbildung realisiert werden kann, dann muss eben am Ende auch ein entsprechender Abschluss innerhalb des außerbetrieblichen Systems stehen.¹⁶

Die Formulierung „dann scheint es nahezuliegen“, dass man eine vollwertige dritte Säule im Berufsausbildungssystem ausdifferenziert und den beiden anderen gleichstellt, wurde bewusst gewählt, soll sie doch darauf hinweisen, dass es nun leider nicht so einfach ist, wie es diese primär systemische Sichtweise erscheinen lässt. Denn letztendlich implizieren auch die Eckpunkte lediglich die Vision einer Rest-Auffangfunktionalität für die aus dem bestehenden System Ausgeschlossenen durch eine verbesserte formalisierte Anerkennung dessen, was sie in diesem Ersatzsystem machen (müssen). Zynisch gesprochen besteht bei der ja nicht unplausiblen Annahme, dass die Ersatz-Berufsausbildung in einem „Rest-Übergangssystem“ gerade für diejenigen, die auch in einem reformierten System nach einem Jahr keinen Übergang in die „Normalwelt“ der betrieblichen Ausbildung schaffen, eher unter prekären Bedingungen ablaufen wird, was Personal- und Sachausstattung angeht, die Gefahr, dass sich letztendlich bezogen auf die Qualität des Abschlusses der gleiche nivellierende Effekt einstellt wie bei der Zielvorgabe an die allgemeinbildenden Schulen, die Quote der Absolventen ohne Abschluss zu halbieren – wenn sich ansonsten nichts ändern werden viele Schulen das dadurch realisieren, dass man dann eben Jugendliche formal zertifiziert, die man ansonsten nicht so bewertet hätte.

An dieser Stelle nähern wir uns der eigentlichen Paradoxie des „Übergangssystems“ in seiner heutigen – aber letztlich auch in einer wie im Eckpunktepapier skizzierten reformierten – Ausgestaltung: Gerade für die „Rest-Gruppe“ der Jugendlichen, die am Ende des fortbestehenden und einzelbetrieblich nachvollziehbaren Selektionsprozesses der Unternehmen im „Übergangssystem“ verbleiben, wäre eine Qualifizierung über praktische Arbeit in Verbindung mit sozialpädagogisch fundierten Hilfestellungen die allererste Wahl, und der Verweis auf ein mehr oder weniger schulisch ausgeformtes „Übergangssystem“ wirft diese Jugendlichen zurück in ein Setting, in dem sie gerade massive Scheiternserfahrungen gesammelt haben. Die Verfasser des Eckpunktepapiers sehen genau diese Problematik sehr genau, wenn sie formulieren – und hier nochmals zitiert: „Die geförderte Ausbildung soll möglichst authentisch die Ausbildungssituation im freien Ausbildungsmarkt widerspiegeln (Lerninhalte, ganztägige Maßnahmen, Meister als Vorgesetzte, erwartete Disziplin, herausfordernde Aufgaben im betrieblichen Wertschöpfungsprozess)“ (Bertelsmann Stiftung 2010, S. 7). Das ist ja nichts anderes als eine Simulationsaufforderung hinsichtlich dessen, was im zumeist kleinbetrieblichen Rahmen einer klassischen betrieblichen Ausbildung zu leisten wäre und oftmals auch geleistet wird.

2.2 Die Vorschläge der Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011)

In einer neuen Studie hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung den Versuch gewagt, eine Umfrage unter Berufsbildungsfachleuten und Jugendlichen durchzuführen, um Erkenntnisse darüber zu bekommen, wie Berufsbildungsexperten aus unterschiedlichen Zusammenhängen wie aber auch Jugendliche Reformvorschläge zum „Übergangssystem“ bewerten (vgl. Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011). Einerseits wurden die Experten und Jugendlichen gefragt, für wie wünschenswert sie die Umsetzung bestimmter Vorschläge zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung halten. Andererseits sollten sie auch die Realisierbarkeit der Vorschläge innerhalb der nächsten Jahre einschätzen. Hierzu wurden 18 Reformvorschläge vorgegeben, die sich aus der berufsbildungspolitischen Debatte ableiten lassen. Dafür wurden 482 Berufsbildungsexperten sowie 316 Jugendliche, die entweder eine Ausbildung oder ein Angebot im Übergangssystem absolvieren, befragt.

Die große Mehrheit sowohl der Experten wie auch der Jugendlichen stimmen der Aussage zu, dass ein Übergangssystem auch in Zukunft unverzichtbar sei, allerdings sollten Geld und Personal effektiver eingesetzt werden. Eine Mehrheit der befragten Experten (79 %) sagt, dass es zu viele Maßnahmen und Bildungsgänge innerhalb des Übergangssystems gibt. Interessant ist an dieser Stelle der beobachtbare Befund einer Differenz zwischen der Mehrheitsmeinung der Experten und der Einstellung der betroffenen Jugendlichen, denn bei diesen empfindet lediglich eine knappe Hälfte die Zahl der Maßnahmen und Bildungsgänge als zu groß.

Hinsichtlich der Bewertung der 18 Reformvorschläge wurden von den befragten Experten und von den Jugendlichen die folgenden jeweils fünf Vorschläge als die erfolgversprechendsten klassifiziert:

Spitzereiter unter den Reformvorschlägen	Experten	Jugendliche
Potenzialanalyse und Übergangsbegleitung: Bei Jugendlichen aus Hauptschulen oder vergleichbaren Schulformen wird in Klasse 7 überprüft, inwiefern Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung zu rechnen ist. Gefährdete Jugendliche erhalten eine individuelle Übergangsbegleitung bis zur sicheren Einmündung in die Ausbildung. Zu diesem Zweck wird ihnen spätestens im letzten Schulbesuchsjahr ein fester Ansprechpartner zur Seite gestellt.	①	②
Betriebliche Praxis im Übergangssystem: Grundsätzlich sind alle Maßnahmen und Bildungsgänge im Übergangssystem so gestaltet, dass darin betriebliche Praxisphasen im Vordergrund stehen und den Teilnehmenden so die betriebliche Realität vermittelt wird.	②	②
Externes Ausbildungsmanagement: Jeder Betrieb kann auf einen externen, persönlichen Ansprechpartner zurückgreifen, der in schwierigen Ausbildungssituationen Unterstützung leistet. Der Betrieb muss hierfür keine Zahlungen leisten.	③	①
Reduktion der Angebotsvielfalt im Übergangssystem: Die Transparenz im Übergangssystem ist hergestellt: Statt zahlloser Programme und Projekte gibt es nur noch wenige Grundtypen von Maßnahmen und Bildungsgängen.	④	–
Schulfach Berufsorientierung: Das Fach „Berufsorientierung“ ist in allen allgemeinbildenden Schulen ein Pflichtfach, das von allen Schülern über mehrere Jahre besucht wird.	⑤	–

Spitzereiter unter den Reformvorschlägen	Experten	Jugendliche
Schulabschlüsse im Übergangssystem: Grundsätzlich sind alle Maßnahmen und Bildungsgänge im Übergangssystem so gestaltet, dass sie den Erwerb eines ersten oder höherwertigen Schulabschlusses ermöglichen.	–	④
Regionales Übergangssystem: In jeder Region wird der „Übergang von der Schule in den Beruf“ von einer Stelle koordiniert, die in kommunaler Trägerschaft liegt. Sie bündelt die Aktivitäten der zuständigen Akteure vor Ort mit dem Ziel, jedem Jugendlichen eine passgenaue Vermittlung und Begleitung in Ausbildung und Beschäftigung zu sichern.	–	⑤

Quelle: Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011, S. 28, Übersicht 11)

Während es also bei den drei Vorschlägen „Potenzialanalyse und Übergangsbegleitung“, „Betriebliche Praxis im Übergangssystem“ sowie „Externes Ausbildungsmanagement“ bei den Experten und den Jugendlichen Übereinstimmung gibt (wenn auch mit einer jeweils etwas anderen Gewichtung), fällt an den Ergebnissen auf, dass die Experten mit der „Reduktion der Angebotsvielfalt im Übergangssystem“ sowie dem „Schulfach Berufsorientierung“ zwei Vorschläge vorne platzieren, die für die Jugendlichen nicht diese Relevanz haben.¹⁷ Die Jugendlichen hingegen benennen hier „Schulabschlüsse im Übergangssystem“ und „Regionales Übergangssystem“.

Ein ganz wichtiger Aspekt kann aus dieser neuen Studie abgeleitet werden: Ganz vorne sollten Maßnahmen stehen, die eine klare betriebliche Einbindung aufweisen, und zugleich sollte den Betrieben eine dafür notwendig erachtete externe Unterstützung gewährt werden, um den mit der Übernahme dieser Integrationsaufgabe verbundenen Aufwand für die Unternehmen – der in der Praxis sicher eine große Hemmschwelle verursacht – zu kompensieren. Gleichsam – wie die andere Seite ein und derselben Medaille abbildend – wird für eine individualisierte und diese möglichst frühzeitig beginnende Begleitung der (potenziellen) Kandidaten des „Übergangssystems“ plädiert („Potenzialanalyse und Übergangsbegleitung“).

- Damit bewegt sich das in dieser Studie vorgetragene Plädoyer für eine „Verbetrieblichung“ in Verbindung mit einer individuellen Übergangsbegleitung richtigerweise in einem Reformkorridor, der auch in einem anderen, ebenso umstrittenen Bereich der Arbeitsmarktpolitik derzeit diskutiert wird – der öffentlich geförderten Beschäftigung, den meisten

als kritische Auseinandersetzung mit den sogenannten „Ein-Euro-Jobs“ bzw. korrekt „Arbeitsgelegenheiten“ nach SGB II bekannt. Auch an diesem Teilssegment der Arbeitsmarktpolitik wird eine der Debatte über Sinn und Unsinn des Übergangssystems vergleichbare Kritik geübt,¹⁸ die vor allem abstellt auf die scheinbar offensichtliche Zielverfehlung, wenn man z.B. betrachtet, dass die Teilnehmer an den „Arbeitsgelegenheiten“ eine Integrationsquote in den ersten Arbeitsmarkt in Höhe von um die 15 Prozent aufweisen. Allerdings ist der Gesetzgeber selbst die Quelle dieser auf den ersten Blick skandalösen Wirkungsverfehlung, denn er verlangt von den Maßnahmen, dass diese im öffentlichen Interesse, zusätzlich und nicht in Konkurrenz zum ersten Arbeitsmarkt sein sollen, was aber in praxi dazu führt, dass man Maßnahmeninhalte generieren muss, die besonders weit weg sind von dem, was auf dem ersten Arbeitsmarkt passiert – bis hin zu offensichtlich sinnlosen und eher beschäftigungstherapeutisch angelegten Maßnahmen. Wenn dann die Teilnehmer mit dem, was sie dort eben nicht gelernt haben, auch keine Beschäftigungsmöglichkeit finden, dann ist es schon ein starkes Stück, wenn man dann in einer Situation, wo man z.B. aus haushaltspolitischen Gründen Einsparungen vornehmen will, den Maßnahmen vorwirft, sie wären ja nicht effektiv – hier wird zugespitzt formuliert das Opfer zum Täter gemacht. In dieser – dem „Übergangssystem“ nicht unähnlichen Gefechtslage – hat der Verfasser aktuell einen grundlegenden Reformvorschlag für die öffentlich geförderte Beschäftigung vorgelegt (vgl. ausführlich Sell 2010), der im Kern aus einem Plädoyer für eine möglichst weitgehende „Verbetrieblichung“ der öffentlich geförderten Beschäftigung besteht, also einer konsequenten Ausrichtung der Förderung auf Tätigkeiten, die gerade möglichst weit im bzw. am ersten Arbeitsmarkt stattfinden sollen. Alle Unternehmen haben nach diesem Modell grundsätzlich die Möglichkeit, einen Langzeitarbeitslosen mit einem als Nachteilsausgleich ausgestalteten Lohnkostenzuschuss einzustellen, was allerdings auch bei einer 100-prozentigen Förderung nur die wenigsten Betriebe machen werden aufgrund der ansonsten damit verbundenen oder vermuteten innerbetrieblichen Probleme. In diesen Fällen eines nicht-direkten Übergangs in das betriebliche System plädiert der Modellvorschlag für den Einsatz der Arbeitslosen in Sozialunternehmen, die aber anders als heute ganz bewusst auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig sein sollen, beispielsweise als Unterauftragnehmer für das Handwerk oder andere Unternehmen – immer in der Hoffnung, dass sich aus der praktischen Zusammenarbeit heraus dann für einzelne in den Sozialbetrieben beschäftigten Arbeitnehmer Übergänge in eine reguläre Beschäftigung ergeben. Das hier

in aller Kürze skizzierte Reformmodell lässt sich durchaus transferieren auf das „Übergangssystem“. Danach würde dort – in Anlehnung an die vorgestellten Reformvorschläge innerhalb des Systems – eine prioritäre Betriebsorientierung Leitlinie sein für die Ausgestaltung der konkreten Maßnahmen. Und wenn dies realistischerweise für die besonders förderungsbedürftigen Jugendlichen nicht unmittelbar im anzustrebenden Setting einer betrieblichen Ausbildung stattfinden kann, dann muss man deren Strukturen im Sinne einer möglichst weitgehenden Analogie abbilden in den Angeboten eines dergestalt reformierten Übergangssystems. Es wird an dieser Stelle deshalb so vehement für eine möglichst weitgehende „Verbetrieblichung“ plädiert, weil gerade die besonders förderungsbedürftigen Jugendlichen mit den mehr oder weniger schulisch angelegten Maßnahmesettings mit einer „Lern“umgebung konfrontiert werden, die für viele äußerst kontraproduktiv ist, sind sie doch gerade hier in der Regel gescheitert. Und bei aller berechtigten Skepsis gegenüber einer unkritischen Überhöhung der betrieblichen Praxis¹⁹ ist es doch hoch plausibel, dass für viele Jugendliche im besonders förderungsbedürftigen Bereich eine „Qualifizierung durch praktische Arbeit“ einer der wenigen erfolgversprechenden Zugänge darstellt. Die praktische Umsetzung dieses Modells ist aus einer grundsätzlichen Perspektive ein Geschäft, dessen Schwierigkeiten sich etwas blumig mit der Lebensweisheit „Und mühsam ernährt sich das Eichhörnchen“ umschreiben lässt, denn die ja bereits vorhandenen Instrumente einer solchen „Verbetrieblichungsstrategie“ wie die Einstiegsqualifizierung oder noch offensichtlicher die Inanspruchnahme des Angebots der Arbeitsagenturen, von einer sozialpädagogischen Begleitung Gebrauch machen zu können, zeigen eine erhebliche Widerständigkeit der betrieblichen Ebene gegen diesen theoretisch überzeugenden Ansatz. Nun ist das aus der betrieblichen Binnenrationalität durchaus verständlich und vor allem immer auch eine Frage von Angebot und Nachfrage – und deshalb abschließend das strategische Hauptargument, den „Verbetrieblichungsansatz“ sowohl in der öffentlich geförderten Beschäftigung wie auch im „Übergangssystem“ jetzt zu promovieren: Im Gegensatz zu der Situation noch vor drei oder vier Jahren beginnen nun die fundamentalen Angebots-Nachfrage-Relationen zu kippen und zunehmend wird den Unternehmen bewusst, dass sie eben nicht mehr darauf setzen können, sich aus einem ausreichend gefüllten Pool an potenziellen Arbeitskräften bedienen zu können. Dieses sich nun öffnende Fenster der Möglichkeiten gilt es zu nutzen.

Mit einem zusammenfassenden Blick auf die beiden hier vorgestellten Reformvorschläge, die sich innerhalb des „Übergangssystems“ bewegen, muss man sich gerade vor dem Hintergrund des nunmehr gerne im Sinne einer Entwarnungsmeldung herausgestellten rückläufigen Volumens des klassischen „Übergangssystems“ in Erinnerung rufen, dass ausweislich des Nationalen Bildungsberichts 2010 im Jahr 2008 von allen Neuzugängen in das Ausbildungssystem mehr als ein Drittel oder fast 400.000 Jugendliche in dieses „System“ eingetreten sind – das sind fast doppelt so viele junge Menschen wie gleichzeitig eine Ausbildung im Schulberufssystem aufgenommen haben. Und das im Kontext der folgenden zusammenfassenden Charakterisierung dieses „dritten Sektors“: „Die Struktur des Übergangssystems hat sich nach den Ergebnissen der Schul- und Maßnahmestatistiken in den letzten Jahren nur geringfügig verändert ... Die inhaltliche Ausrichtung der Bildungsangebote wie auch ihre Trägerschaft variieren zwischen den einzelnen Maßnahmen erheblich. Gemeinsam ist allen, dass sie den Jugendlichen keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermitteln, der ihnen verlässliche Anrechenbarkeit in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 97). Insofern ist gerade die als Leitplanke in allen neueren Reformvorschlägen vorgesehene eindeutige Übergangsorientierung auch mit einer klaren und verlässlichen Perspektive auf einen letztendlich erreichbaren Berufsabschluss von größter Bedeutung, würde doch dessen Realisierung das bisherige und unbefriedigende Wesensmerkmal des „Übergangssystems“ schlichtweg beseitigen. Zugleich würde eine an der Scheidelinie „ausbildungsreif versus nicht ausbildungsreif“ vorgenommene Reduktion des „Übergangssystems“ auf die besonders förderbedürftigen Jugendlichen auch parallel die Möglichkeit einer Konzentration des Mitteleinsatzes eröffnen, die bei einer möglichst vollständigen Umsetzung der als effektiv eingeschätzten Merkmale einer sinnvollen Förderung zwangsläufig zu höheren Kosten pro Person führen müssen.

Abschließend sei noch auf eine weitere systemische Frage hingewiesen, die auch in den neueren Reformvorschlägen angesichts der sich gerade hier manifestierenden Hyperkomplexität eher umschrieben als eindeutig benannt wird: Wer hat bei der Steuerung und Umsetzung den Hut auf?²⁰ In der Praxis hat sich hier mittlerweile eine eigene Galaxie an „Meta-Strukturen“ der Kooperation, Koordination, Vernetzung usw. herausgebildet, die auch von Experten nicht mehr durchdringbar ist.²¹ Immer wieder durchzieht die Beiträge der Hinweis, dass „eigentlich“ eine kommunale

Zuständigkeit Sinn machen würde. Die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (2009) hat eine solche am deutlichsten eingefordert: „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.“ (S. 6).²²

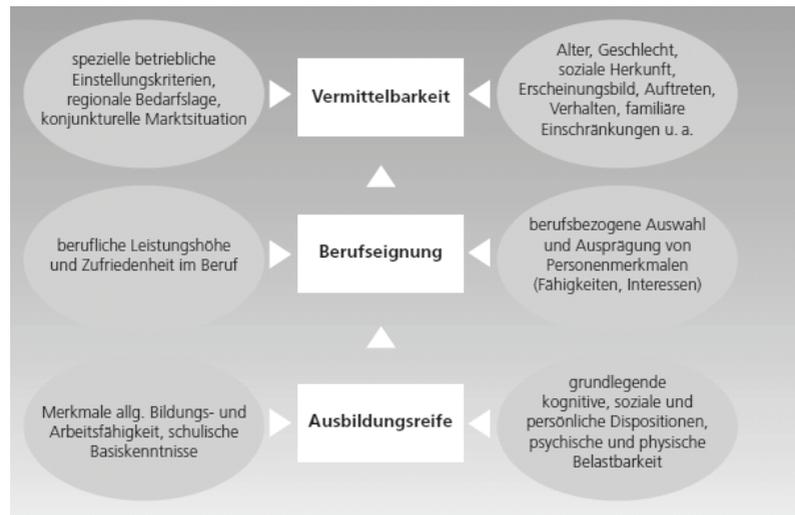
Es gibt aus einer systematischen Sicht hinsichtlich Steuerung und Umsetzung gute Gründe für eine Kommunalisierung, wenn denn diese mit einer entsprechend „harten“ gesetzlichen Verankerung der kommunalen Zuständigkeit unterlegt wird. Aber darüber hinaus stellen sich im Vorwie im Umfeld des zu reformierenden bzw. zu transformierenden „Übergangssystems“ zahlreiche Aufgaben, die im Gesamtkomplex nicht nur der drei föderalen Ebenen Kommunen – Bundesländer – Bund, sondern auch mit den anderen „Big Playern“ im System (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Schulen, freie Träger) abzustimmen und zu regulieren sind. In Anbetracht der unbedingt erforderlichen Vereinheitlichungen in dem hypertrophierten Übergangssystem geht nach Auffassung des Verfassers kein Weg daran vorbei, eine halbwegs ambitionierte Neuordnung in einem länderübergreifenden, nationalen Gesamtplan möglichst kohärent und für alle verbindlich abzustimmen und daran anschließend die Umsetzung auf die Ebene der Bundesländer (dies vor allem aufgrund der Rolle der Schulen) und der Kommunen zu delegieren – allerdings mit flächendeckend sicherzustellenden Standards, um wenigstens im Kernbereich die immer vorhandenen Varianzen kommunalisierter Systeme zu verkleinern.

3. AUSBLICK: BRAUCHEN WIR NICHT EIGENTLICH EINEN AMBITIONIERTEREN ANSATZ?

Man kann es drehen und wenden wie man will – die meisten der auch hier vorgetragenen Argumentationen beziehen sich mehr oder weniger auf die „Systeme“, die einer Reform oder im radikalsten Fall einer Abschaffung zugeführt werden sollen. Aber wo bleibt der Blick auf die eigentlichen Subjekte dieser „Systeme“, also auf die förderungsbedürftigen Jugendlichen?²³

Der folgende Ausblick kann aus Platzgründen nur sehr holzschnittartig argumentieren. Es muss zuerst die Frage nach der Kategorie „nicht ausbildungsreif“ aufgerufen werden, denn diese Zuordnung ist ja nicht nur eine wichtige Begründung für bestimmte Förderungen, sondern in den vorgestellten Eckpunkten für eine Reform des Übergangssystems spielt die Kategorie als Trennlinie für eine Zweiteilung der Maßnahmenausrichtung eine zentrale Rolle. Umso ernüchternder ist der Befund, dass eine klare und gut operationalisierbare Definition von „fehlender Ausbildungsreife“ nicht vorhanden ist (vgl. hierzu die kritische Aufarbeitung bei Eberhard 2006, die zu Recht von einem „Konstrukt“ spricht).

Zwischenzeitlich wird der hier dargestellte Dreischritt von „Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit“ immer wieder als Klassifikationsversuch zitiert. Aber was muss man sich unter „Ausbildungsreife“²⁴ nun vorstellen?



Quelle der Abbildung: Hilke / Müller-Kohlenberg / Schober (2005, S. 21)

Das BIBB hat im Jahr 2005 Experten aus der Berufsbildung dazu befragt. Fast alle Experten (mehr als vier Fünftel) zählen zur Ausbildungsreife: Zuverlässigkeit, die Bereitschaft zu lernen, die Bereitschaft, Leistung zu zeigen, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Beherrschung der Grundrechenarten, einfaches Kopfrechnen, Sorgfalt, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Toleranz, die Fähigkeit zur Selbstkritik, Konfliktfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und zu guter Letzt die Bereitschaft, sich in die betriebliche Hierarchie einzuordnen.

Ein Blick auf diese mehrheitlich die „Ausbildungsreife“ charakterisierenden Merkmale verdeutlicht einerseits, dass wir uns hier – abgesehen von den nun wirklich rudimentär-elementaren Fähigkeitserwartungen wie dem Beherrschen der Grundrechenarten und dem einfachen Kopfrechnen – sehr stark im Bereich grundlegender Verhaltensanforderungen bewegen, von einigen mit einem despektierlichen Unterton als „Sekundärtugenden“ apostrophiert. Letztendlich geht es hier um personale Eigenschaften, die zum Gelingen einer Gesellschaft beitragen. Der Soziologe Niklas Luhmann hat die gesellschaftliche Nützlichkeit dieser hinter diesen Eigenschaften stehenden Erziehungsaufgabe treffend so formuliert: „Keine Gesellschaft wird auf Erziehung ganz verzichten können. Auch in einfachsten Gesellschaften wird man finden, daß die Kinder darauf hingewiesen werden, daß sie zum Pinkeln die Hütte verlassen müssen. Es wäre unangebracht, darauf zu warten, daß Sozialisation das ihre tut. Einerseits würde das zu lange dauern, andererseits würde man sich nicht selten mit Effekten konfrontiert finden, die schwer wieder auszubügeln sind“ (Luhmann 2002, S. 60).

Was könnte eine weiterführende Schlussfolgerung aus diesen Erkenntnissen sein? Zumindest liegt es nahe, darüber nachzudenken, ob nicht die meisten auch in diesem Beitrag diskutierten Reformvorschläge dahingehend defizitär bzw. kritisch zu sehen sind, weil sie im Sinne einer „end-of-pipe“-Technologie²⁵ zu spät, nämlich an den bereits manifesten Ergebnissen eines mehrjährigen Formatierungsprozesses im Gefüge Familie-Schule-Peers anzusetzen versuchen – mit der Folge eines hohen Ressourceneinsatzes für die dann anfallenden Interventionen sowie Wirkungsgraden, die den außenstehenden Beobachtern des Outcomes der Maßnahmen fragwürdig erscheinen müssen, auch wenn die Maßnahmen an sich und die pädagogische Arbeit *state of the art* durchgeführt werden.

Vielleicht, um nur einen hier andockbaren Vorschlag anzudeuten, wäre es für viele „Risikoschüler“ sinnvoller, wenn sie schon frühzeitig aus dem normalen und sie nicht mehr erreichenden Schulsystem herausgenommen werden, um ihnen beispielsweise in Modellen wie den Produktionsschulen das zu geben, was man ihnen hinterher, wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, mit teuren Maßnahmen zukommen lassen muss.

LITERATUR

- *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2009): Übergänge in Ausbildung und Arbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin, 02./03.12.2009.*
- *Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn, Gütersloh.*
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.*
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.*
- *Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung, BIBB-Report 11/2009. Bonn.*
- *Beicht, Ursula / Friedrich, Michael / Ulrich, Joachim G. (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld.*
- *Bertelsmann Stiftung (2010): Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. Eckpunkte aus den beteiligten Ländern: Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen. Bielefeld, August 2010.*
- *Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Berufsausbildung 2015 – Ein Leitbild. Bielefeld.*
- *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.*
- *Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 83). Bonn.*
- *Euler, Dieter (2010): Einfluss der demographischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bielefeld.*
- *Fröhlingsdorf, Michael et al. (2009): Im Dschungel. Hunderttausende Jugendliche finden keinen Ausbildungsplatz, sondern drehen Warteschleifen in Fördermaßnahmen. Seit Jahren beklagen Experten das Chaos und die Geldverschwendung. In: DER SPIEGEL, Heft 51/2009, S. 40–41.*
- *Gaupp, Nora / Lex, Tilly / Reißig, Birgit (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung: Schulische Situation und schulische Förderung. München, Halle.*
- *Greinert, Wolf-Dietrich (2007): Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems. Berlin.²⁶*
- *Hilke, Reinhard / Müller-Kohlenberg, Lothar / Schober, Karen (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2005, S. 19–23.*
- *Kleinhubbert, Guido / Neubacher, Alexander (2011): Die Hartz-Fabrik. Das Geschäft mit der Arbeitslosigkeit brummt. Milliardenbeträge verschwinden in sinnlosen Ein-Euro-Jobs und einer monströsen Bürokratie. Die von der Bundesregierung geplante Reform wird die Probleme nicht lösen – im Gegenteil. In: DER SPIEGEL, Heft 1/2011, S. 16–22.*
- *Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.*
- *Krekel, Elisabeth M. / Lex, Tilly (Hrsg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld.*

- Kroll, Stephan (2010): *Ausbildungsverträge 2009: Nur wenige Berufe dominieren*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 1, S. 8–9.
- Krüger-Charlé, Michael (2010): *Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Strukturen, Einschätzungen und Gestaltungsperspektiven (Forschung Aktuell 11/2010)*. Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik.
- Kühnlein, Gertrud (2009): *Hauptsache Betrieb – eine sinnvolle bildungspolitische Weichenstellung?* Gastbeitrag auf „Good Practice Center. Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung, http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3839.php [23.04.2009].
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt.
- Marx, Birgit / Preißer, Rüdiger (Hrsg.) (2009): *Die Quadratur des Kreises. Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher in der Diskussion*. Paderborn, Freiburg.
- Mönch, Regina (2010): *Die Hängepartie der „berufsvorbereitenden Maßnahmen“*. Provisorische Ausbildungsangebote vermindern die Chancen benachteiligter Jugendlicher, aber die Sozialindustrie verdient damit gut. In: *FAZ*, 13.08.2010.
- Münk, Dieter (2008): *Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind*. In: Münk, Dieter / Rützel, Josef / Schmidt, Christian (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn, S. 31–52.
- Prognos (2009): *Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung*, Bonn, Berlin.
- Pütz, Helmut (1993): *Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Neue Strukturen und Konzeptionen (= Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 162)*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Sell, Stefan (2010): *Die öffentlich geförderte Beschäftigung vom Kopf auf die Füße stellen. Ein Vorschlag für die pragmatische Neuordnung eines wichtigen Teilbereichs der Arbeitsmarktpolitik (= Remagener Beiträge zur aktuellen Sozialpolitik 10-2010)*. Remagen.²⁷
 - Würfel, Walter (2009): *Statt „Programmitis“ – Wege aus dem Maßnahmedschungel*. Gastbeitrag auf „Good Practice Center. Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung, http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3735.php [04.03.2009].
 - Zimmer, Gerhard (2009): *Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung*. In: Zimmer, Gerhard / Dehnbostel, Peter (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien*. Bielefeld, S. 7–45.
- 1| Die Camera obscura ist ein dunkler Raum oder Behälter, in den durch ein kleines Loch Licht hineinfallen kann. In dem Loch kann eine Sammellinse angebracht werden. Auf der gegenüberliegenden Seite entsteht ein auf dem Kopf stehendes Abbild. Das Bild ist sehr lichtschwach und es kann nur bei ausreichender Abdunkelung der Umgebung beobachtet werden. Eine schöne Analogie zum bestehenden „Übergangssystem“ und was wir darüber (nicht) wissen.
 - 2| Der „Markt“ für Berufsausbildung ist hier deshalb in Anführungszeichen gesetzt, um anzudeuten, dass es sich bei diesem Bereich gerade nicht um einen Markt nach den klassischen Kriterien der Ökonomie handelt, zumindest sind höchst relevante (abweichende) Besonderheiten zu beachten, die einen einfachen Transfer der Marktterminologie und der damit unauflösbar verbundenen Steuerungsaspekte fraglich erscheinen lassen. Etwas versöhnlicher mit Blick auf die Ökonomen könnte man zumindest argumentieren, dass es sich um einen ganz besonderen „Sonderfall“ eines Marktes handelt, was sich z.B. in einem abweichenden Verhalten der Akteure auf diesem „Markt“ manifestiert. Eine umfängliche Kritik am „Markt“begriff kann hier aus Platzgründen nicht geleistet werden, aber die Herausforderungen, die sich aus den Besonderheiten dieses Bereichs ergeben, sollen exemplarisch an einer Offensichtlichkeit illustriert werden: Die beiden zentralen Dimensionen eines jeden Marktes, Angebot und Nachfrage, können wir auch im Fall der Berufsausbildung dem Grunde nach identifizieren. Nach allen Regeln der ökonomischen Gesetzmäßigkeiten reagieren Angebot und Nachfrage immer auf Knappheitsprobleme, wobei sie im Normalfall der Märkte vom Preissystem geleitet und gelenkt werden, das für den letztendlichen Ausgleich im Sinne einer „Markträumung“ sorgt. Gerade im Bereich der beruflichen Ausbildung muss man aber sehen, dass diese normalmarktlichen Fundamentalprozesse gestört sind bzw. sich partout nicht einstellen wollen: Man betrachte beispielsweise das faktische Berufswahlverhalten der Jungen und Mädchen, das geradezu das Gegenteil einer Berücksichtigung der marktlichen Gegebenheiten darstellt. So entfallen bei den weiblichen Aus-

zubildenden 25 Prozent der neuen Ausbildungsverhältnisse auf nur vier Berufe (bei den Jungen sind es sieben Berufe) – neben der Kauffrau im Einzelhandel die Verkäuferin, die Bürokauffrau und die Medizinische Fachangestellte (also die frühere Arzthelferin). Und das bei insgesamt 349 Ausbildungsberufen. Dieses Verhalten liegt zum einen an dem eingeschränkten Wahlverhalten der jungen Menschen, auch trotz schlechter Perspektiven eine bestimmte Berufsausbildung zu machen, zum anderen aber ist es auch eine Frage des Angebots seitens der Betriebe. Offensichtlich werden bestimmte Berufe über den eigentlichen Bedarf als Ausbildung angeboten (weil die Betriebe bei diesen Berufen häufig schon in der Ausbildung profitieren), während andere eigentlich nachgefragte Berufe nur unterdurchschnittlich angeboten werden. Vgl. zu den Daten Kroll (2010).

- 3| Vgl. differenzierend zur Frage der Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf den Ausbildungsstellenmarkt unter besonderer Berücksichtigung des Übergangssystems die Expertise von Euler (2010). Die Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel sind auch der Schwerpunkt des Nationalen Bildungsberichts 2010 (vgl. ausführlicher Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 151 ff.). Generell zu den Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Ausbildungssystem vgl. auch die Studie von Prognos (2009).
- 4| Hierbei handelt es sich um eine im Sommer 2006 durchgeführte repräsentative Befragung von Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die retrospektiv Auskunft über ihre gesamte Bildungs- und Berufsbiografie gaben.
- 5| Die Begrifflichkeit „Übergangssystem“ wurde geprägt durch den Nationalen Bildungsbericht 2006 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80 ff.). Im Nationalen Bildungsbericht 2008 wird dann vor dem Hintergrund der quantitativen Bedeutung, die das Übergangssystem mittlerweile bekommen hatte, von „drei Sektoren – duales System, Schulberufs- und Übergangssystem“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 95) gesprochen.
- 6| Darüber hinaus äußert er im hier relevanten Kontext der „nicht ausbildungsreifen“ Jugendlichen erhebliche Skepsis: „Die ‚Experten‘, die in erster Linie die Lerndefizite der Schulabsolventen dafür verantwortlich machen wollen – ‚nicht ausbildungsfähig!‘ –, dürften wohl nur zum Teil Recht haben; 1990 zeigte sich das Duale System jedenfalls noch in der Lage [...] etwa drei Viertel der 16- bis unter 19-jährigen Schulabgänger aufzunehmen. Die eigentlichen Ursachen für den enormen Schrumpfungsprozess des Dualen Systems dürften jedenfalls woanders zu suchen sein“ (Greiner 2007, S. 2). Diese Diagnose erschreckt vor dem Hintergrund, dass noch 1993 Helmut Pütz die Integration der Schwachen als eine besondere Stärke des dualen Systems herausgestellt hat (vgl. ausführlich Pütz 1993).
- 7| In einem anderen, in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienenen Beitrag wird kritisiert, dass eine „wild wuchernde Sozial- und Weiterbildungsindustrie“ mit ihren kaum verwertbaren Zertifikaten von der „organisierten Verantwortungslosigkeit“ des „Übergangssystems“ profitiere (Mönch 2010).
- 8| Das DJI hat im März 2004 bundesweit 4.000 Schüler im letzten Schuljahr der Hauptschule befragt, um dann in jährlichen Folgebefragungen bis Herbst 2009 ihre weitere bildungsbiografische Entwicklung zu verfolgen. Die Auswertungen des DJI-Übergangspanels zeigen, dass etwa einem Viertel der Hauptschüler selbst 54 Monate (4,5 Jahre) nach dem Ende ihrer Pflichtschulzeit der Einstieg in eine Ausbildung nicht gelungen ist. Durchschnittlich 21 dieser 54 Monate verbrachten sie dabei in Maßnahmen (vgl. Gaupp/Lex/Reißig 2010, S. 30).
- 9| Dies verweist auf die seit einigen Jahren erkennbare Tendenz, dass auch immer mehr Schulabsolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung (erst einmal) eine betriebliche oder fachschulische Ausbildung machen, bevor sie sich – wenn überhaupt – anschließend für ein Studium entscheiden. Aber

am Anfang nehmen sie einem anderen Bewerber, der ansonsten zum Zuge gekommen wäre, einen konkreten Ausbildungsplatz weg bzw. blockieren diesen entsprechend der Ausbildungszeit – und sie verschieben auch die Ansprüche der Arbeitgeber nach oben. In Berlin beispielsweise machen immer mehr Abiturienten eine Lehre. Sogar im Handwerk trifft das auf 15 Prozent der Auszubildenden zu, die höchsten Anteilswerte erreichen die Industriekaufleute mit 85 Prozent. Vgl. zu den Daten Tagesspiegel, 02.02.2011.

- 10| Trotz dieser zutreffenden Kritik sei eine empirisch beobachtbare Relativierung erlaubt: Die Angebote des Übergangssystems sind keineswegs immer Sackgassen für die Teilnehmer. Auch dass viele Jugendliche insbesondere in den Bildungsgängen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen höherwertige Schulabschlüsse erwerben, die ihnen neue Bildungsoptionen eröffnen, ist als positiver Effekt des Übergangssystems zu werten.
- 11| Vgl. nur aus der Unmenge der vorliegenden Literatur aktuell den Beitrag von Krüger-Charlé (2010) oder die Darstellung der (Nicht-)Übergänge im Nationalen Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 95 ff.).
- 12| Die Konfliktrichtigkeit des Themas generiert sich zum einen aus den hinlänglich bekannten Widerständen aufseiten der Berufsbildungsakteure aus Wirtschaft und Gewerkschaften, die stark darauf achten, ihre jeweiligen Claims nicht zu gefährden, zum anderen aber auch aus der immer mitlaufenden Steuerungsfrage, wer also letztendlich „den Hut auf hat“ bei der Steuerung dessen, was zwischen Schule und Arbeitswelt passiert oder passieren sollte. Hier kumulieren letztendlich immer nur durch Kooperation abdämpfbare, aber nicht aufhebbare Probleme des Zusammenspiels einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure mit divergenten Zielen der relevanten Gesetze (vor allem SGB II, III und VIII) bis hin zu grundsätzlichen Blockaden aus dem bildungsföderalistischen Gesamtgefüge einer multiplen „Zuständigkeitssperre“, die wir auch in anderen Politikfeldern (wie z.B. dem Ausbau und der Finanzierung der Kindertagesbetreuung oder der Finanzierung der Hochschulen oder aktuell der Frage einer kommunalen Umsetzung des Bildungspakets im Rahmen der Hartz IV-Reform) beobachten müssen.
- 13| Die Reformvorschläge basieren auf dem Leitbild „Berufsausbildung 2015“ (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009).
- 14| Die Verfasser des Eckpunktepapiers sehen durchaus die Gefahr von Verdrängungseffekten bei der Konzeption subsidiärer Formen der Berufsausbildung: Die Subsidiarität soll in der Praxis dadurch gesichert werden, dass eine öffentlich geförderte Ausbildung für Jugendliche und Betriebe wirtschaftlich stets weniger attraktiv gestaltet sein muss als eine betriebliche Ausbildung. Zur Sicherung der Subsidiarität wäre zudem immer zuerst zu prüfen, ob eine betriebliche Ausbildung mit flankierenden geförderten Unterstützungsleistungen für die Jugendlichen und/oder die Betriebe zum Ausbildungserfolg führen kann.
- 15| Die Verfasser des Eckpunktepapiers sprechen das Dilemma für die Anbieter dieser Maßnahmen, dass eine möglichst frühzeitige Überleitung der Jugendlichen in eine normale betriebliche Ausbildung aus deren betriebswirtschaftlicher Sicht nicht unproblematisch ist, offen an und plädieren vor diesem Hintergrund dafür, durch „geeignete inverse Anreize“ anzustreben, dass bei den Kooperationspartnern (Schulen, Trägern etc.) eine frühzeitige und erfolgreiche Weitervermittlung von Jugendlichen in einen betrieblichen Ausbildungsvertrag mit deutlicher Attraktivität verbunden ist, also möglichst auch relative Vorteile in der Sach- und Personalmittelausstattung in Aussicht gestellt werden können.
- 16| Das ist letztendlich der Preis für die Autonomie der Unternehmen, die über die Frage: Ausbildung – ja oder nein? eigenständig entscheiden und diese Frage auch durch Verweigerung von betrieblichen Ausbildungskapazitäten beantworten können. Wenn das so ist und man den Jugendlichen keinen

Rechtsanspruch auf zumindest einen Teil betriebliche Ausbildung garantieren kann bzw. will, dann muss man logisch zu Ende gedacht immer Substitute vorhalten für die eigentlich sinnvolle betriebliche Ebene – durchaus mit der Gefahr, dass dies im ungünstigsten Fall zu Verdrängungsschäden im traditionellen System der Berufsausbildung führen kann. Oder aber man akzeptiert letztendlich die Berufsausbildungsabschlusslosigkeit eines Teils der exkludierten Jugendlichen als nicht änderbare Restgröße der Erhaltung des bestehenden Systems.

- 17| Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein wichtiger Unterschied zwischen den Experten und den Jugendlichen in der Bewertung des Vorschlags, die Vielfalt der Bildungsangebote des Übergangssystems auf nur wenige Grundtypen zu reduzieren, erkennbar wird. Aus Sicht der Jugendlichen zählt dieser Ansatz zur Verbesserung des Übergangsgeschehens zu den fünf am wenigsten gewünschten Vorschlägen, während er bei den Experten zu den fünf Spitzenreitern gehört. Hier wird deutlich, dass die starke Ausdifferenzierung des Übergangssystems von denjenigen, die die Angebote nachfragen, durchaus als positiv wahrgenommen wird, da sie ihnen viele Wahlmöglichkeiten eröffnen (oder zu eröffnen scheinen). Hinsichtlich einer Reform des Übergangssystems schlussfolgert der Bericht hierzu: „Wenn das Übergangssystem die unterschiedlichen Interessen der Jugendlichen abdecken soll (z.B. auch die Möglichkeit, im Übergangssystem Schulabschlüsse zu erwerben), darf die Vielfalt der Angebote nicht zu stark eingeschränkt werden – auch wenn dies die Organisation des Systems natürlich nicht erleichtert“ (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011, S. 32).
- 18| Vgl. nur beispielhaft hierzu aus der aktuellen Medienberichterstattung den SPIEGEL-Artikel „Die Hartz-Fabrik“ (Kleinhubbert/Neubacher 2011).
- 19| Vgl. hierzu beispielsweise die kritische Sichtweise auf den Ansatz einer „Verbetrieblichung“ in der Berufsbildungspolitik bei Kühnlein (2009). Sie argumentiert, dass die Erkenntnis, dass nicht jede Arbeitssituation automatisch als lernhaltig gelten kann und dass keineswegs jeder Betrieb als Ausbildungsbetrieb geeignet sei, ja weder neu noch überraschend ist. Wirksame Qualitätskontrollen (schon in der Berufsausbildung ein heikles Thema) aber kommen in der betriebsbezogenen Berufsausbildungsvorbereitung praktisch nicht zum Einsatz. „Zentral ist jedoch aus meiner Sicht der Einwand, dass die einzelbetriebliche Verfügungsmacht über Zugänge zur und Gestaltung der Berufsausbildung verhindert, dass der Lernort Betrieb wirklich allen – auch den leistungsschwächeren – Jugendlichen zur Verfügung steht. Solange Unternehmen die freie Bewerberauswahl haben, bevorzugen sie erfahrungsgemäß die bildungs- und leistungsstärkeren Jugendlichen. Auf der Strecke bleiben jene, die – aus welchen Gründen auch immer – an den Formen des schulischen Lernens beziehungsweise am System Schule gescheitert sind und infolgedessen keine Lehrstelle erhalten haben. So steht der Betrieb als Lernort und als „Erfahrungszusammenhang von ‚Ernstsituationen‘“ denen am wenigsten zur Verfügung, die ihn am meisten brauchen“ (Kühnlein 2009). Dieser Einwand ist berechtigt, ändert aber nichts an der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit praxisorientierter Lernsettings für die förderungsbedürftigen Jugendlichen, die gerade im primär kognitiv ausgerichteten Schulsystem gescheitert sind.
- 20| Vgl. hierzu beispielsweise die Argumentation bei Würfel (2009), der nach einem Seitenblick auf die Begrifflichkeit der „kommunalen Bildungslandschaften“ auf die Notwendigkeit eines gemeinsam von allen Akteuren getragenen berufsbildungspolitischen Integrationskonzeptes für Jugendliche hinweist. Aber wie? Denn das muss natürlich in verrechtlichten Systemen (und angesichts der nicht unerheblichen Finanzmittel) auch auf der Zuständigkeitsebene einer Regelung zugeführt werden.

- 21| Vgl. hierzu nur das umfassende Gutachten zur Systematisierung der Förder-systeme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). 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 Programm-förderung.
- 22| Der Vorschlag kann hier nicht vertiefend diskutiert werden, aber grundsätzlich stellt sich neben der Frage nach der Qualität bzw. den nicht unerheblichen Qualitätsproblemen, die viele kommunalisierte Systeme neben ihren „Leuchttürmen“ eben auch aufweisen, die besondere Frage, ob, wie von der AGJ vorgeschlagen, das Jugendamt wirklich das geeignete Steuerungszentrum für den Übergangsbereich zwischen Schule und Beruf darstellt. Hier muss man angesichts der einerseits heute schon erheblichen Aufgabenbreite der öffentlichen Jugendhilfeträger wie andererseits ihrer dann doch eher reduktionistischen Perspektive auf „problematische“ Jugendliche zumindest ein Fragezeichen setzen. Natürlich kann man bei einer Reduktion des Übergangssystems auf eine möglichst eng begrenzte Gruppe besonders förderungsbedürftiger Jugendlicher mit der Philosophie und dem Instrumentarium des § 13 SGB VIII (Jugendsozialarbeit) weitaus besser arbeiten als derzeit im SGB II oder III – aber ob das wirklich ausreicht und ob das Jugendamt dafür wirklich geeignet ist, erschließt sich dem Verfasser derzeit nicht unmittelbar.
- 23| Vielleicht liegt es einfach daran, dass sie nicht die Subjekte sind, sondern als Objekte den gegebenen Systemen passungsfähig gemacht werden sollen.
- 24| Die gesetzten Anführungszeichen sollen die Ambivalenz der Begrifflichkeit Ausbildungsreife – und hierbei insbesondere der „Reife“ – zum Ausdruck bringen. Zum einen ergeben sich Vorbehalte angesichts von naheliegenden biologistischen Analogien, zum anderen wird aber auch der Entwicklungscharakter, das Aufwachsen und Herausbilden von personalen Eigenschaften markiert. Auf alle Fälle muss man sich darüber im Klaren sein, dass damit unauflösbar die Frage nach dem „Reife – wofür?“ verbunden ist. Genau hier liegt die eigentliche Problematik des Begriffs, der letztendlich zu einem erheblichen Ausmaß ein aus den jeweiligen und sich verändernden Umständen abzuleitender und damit nachrangiger Begriff ist. Soll heißen: Klagen über die „mangelnde Ausbildungsreife“ gab es schon immer von den älteren Semestern, aber so richtig zum Problem wird das, wenn gleichzeitig säkulare Entwicklungen wie der Wegfall „einfacher“ Berufe oder Tätigkeiten überhaupt keinen Zugang zu irgend-etwas im Bildungs- und Arbeitssystem ermöglichen, weil die verbliebenen und erst recht die expandierenden Berufe immer höhere Anforderungen stellen, die ein bestimmter Teil der Jugendlichen nicht zu erfüllen in der Lage ist (und es auch oftmals nicht schaffen wird, an diese Anforderungen anschlussfähig zu werden).
- 25| End-of-pipe-Technologien sind additive Umweltschutzmaßnahmen. Sie verändern nicht den Produktionsprozess selbst, sondern verringern die Umweltbelastung durch nachgeschaltete Maßnahmen. Beispiele sind Partikelfilter oder Entschwefelungsanlagen.
- 26| Downloadmöglichkeit des Textes unter: <http://www.bakfst.de/Greinert-Kernschmelze.pdf>.
- 27| Die Veröffentlichung kann als PDF-Datei abgerufen werden unter <http://www.stefan-sell.de/texte/sozialpolitik/sozialpolitik.html>.

NACHWORT: PROZESSE DES ERWACHSENWERDENS ANLEITEN UND GESTALTEN

Elisabeth Hoffmann

Gesellschaftliche und ökonomische Stabilität hängen auch davon ab, wie gut der Prozess der Humankapitalbildung im Zusammenspiel von familialen, schulischen, außerschulischen sowie betrieblichen Lernorten gelingt. Gegenwärtig scheint dieses Zusammenspiel schwieriger geworden zu sein, was sich auch daran zeigt, dass Schule immer weniger auf das Vorhandensein von Basiskompetenzen bauen kann, die in früheren Generationen als vorschulisches Rüstzeug in Herkunftsfamilie und sozialem Umfeld an Kinder mitgegeben wurden. Ausbildungsbetriebe verweisen auf das Fehlen sowohl von Basiskompetenzen als auch auf mangelhafte formale schulische Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne die eine Ausbildung nur schwer zu bestehen ist (vgl. Ausbildung 2011).

AKTUELLE DISKUSSION: SOZIALE UNGLEICHHEIT UND SYSTEME DER ARBEITSMARKTPOLITIK

Die politische und fachwissenschaftliche Diskussion über die große Anzahl von Jugendlichen, deren Zukunftschancen aufgrund schwacher schulischer Leistungen nicht gut sind, konzentriert sich auf die Struktur von Schule und auf die sog. „Übergangssysteme“. Ausgangspunkt sind die PISA-

Ergebnisse, die auf die enge Verzahnung von sozialer Herkunft und Schulerfolg hingewiesen haben und damit auch die Themen der Bildungsgerechtigkeit und sozialer Ungleichheit in den Mittelpunkt gerückt haben. Damit verbindet sich die Frage, wie Chancengerechtigkeit in der Schule und insbesondere im Übergang zum Beruf erreicht werden kann.

Politik, aber auch Stiftungen und Verbände haben aktuell umfangreiche Reformvorschläge wie den Gesetzesentwurf zur „Leistungssteigerung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (April 2011) und das gemeinsam mit Wissenschaft und acht Bundesländern von der Bertelsmann Stiftung erarbeitete Konzept „Übergänge mit System“ (2011) vorgelegt. Diese Reformkonzepte stellen Systeme im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik in den Mittelpunkt.

Ein blinder Fleck in der Fachdiskussion sind die Jugendlichen selbst, um die es eigentlich geht, und die Frage, welche familiären Bedingungen ihr Aufwachsen prägen und wie sich diese Erfahrungen auf Verhalten und Handlungen sowie auf die Schul- und Ausbildungsbiografien auswirken. Gerade dies ist aber ein zentraler Gesichtspunkt, um Antworten auf die Frage zu finden, warum die Systeme Schule und Übergangssystem derzeit sehr viele Jugendliche offenbar nicht erreichen und wie erfolgreiche Reformen aussehen müssen. Zwar verweisen PISA und IGLU auf den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland, aber die Ausführungen bleiben rein im Theoretischen und lassen die Frage unbeantwortet, welche Faktoren der sozialen Herkunft einem Bildungserfolg im Wege stehen.

I. VORSCHULISCHES ALTER

Soziale Herkunft und Familie

Die Beiträge dieser Publikation kommen zu dem Ergebnis, dass die Herkunft den entscheidenden Einfluss auf den Schul- und Lebenserfolg hat. Damit unterstreichen sie die Ergebnisse bildungsökonomischer Studien, die die Bedeutung des Elternhauses für die Bildung von Humankapital im Verhältnis zu Bildungsstätten mit 2:1 beziffern (vgl. Sell 2010).

Detailliert und aus Perspektive der Lebenswirklichkeit wird in den Beiträgen die Frage beantwortet, welche familiären und peerbezogenen Bedingungen auf der Interaktions- und Beziehungsebene wirksam werden und damit das Verhalten von Heranwachsenden prägen.

Die aktuell in Deutschland auf Systeme und soziale Herkunft konzentrierte Diskussion wird durch die Publikation um einen zentralen Faktor erweitert: Familie und soziales Umfeld sind Orte, an denen wesentliche Voraussetzungen für die persönliche, schulische und berufliche Entwicklung gelegt werden. Wir wissen zwar schon lange, dass das Elternhaus die Entwicklung eines Kindes beeinflusst, aber dass dies bereits in sehr frühem Kindesalter geschieht und dass ein Nachholen versäumter Prozesse schwierig ist, wird erst in letzter Zeit erkannt (ZEW 2010; „Vom ersten Tag an“, in: *DIE ZEIT*, 09.06.2011, Nr. 24).

Die Rolle erwachsener Bezugspersonen

Im Fokus steht die Rolle der Eltern bzw. erwachsener Bezugspersonen für den Lebenslauf eines Kindes. Damit schließt diese Publikation an die internationale Forschung der Familiensoziologie/Pädiatrie/Psychologie an, die zu folgendem Ergebnis kommt: Kontinuierliche Prozesse positiver Hinwendung Erwachsener („elterlicher Personen“) zu einem Kind sind der wichtigste Faktor bei Erkrankungen und Unfällen von Kindern, Teenager-Schwangerschaften, Drogenmissbrauch, Schulabsentismus, Schulabbruch, schwache Schulabschlüsse, Erwerbslosigkeit, Delinquenz und psychischen Erkrankungen (vgl. *Handbook of Parenting* 2004).

Die Autorinnen und Autoren der Publikation fragen nach den familiären Voraussetzungen des schulischen Scheiterns in jugendlichem Alter. Versäumen erwachsene Bezugspersonen ihren aktiven Part beim Aufbau einer Beziehung zu Heranwachsenden, so brechen diese oft schon im Alter von zehn oder elf Jahren den Kontakt zur Erwachsenenwelt ab und setzen sich ihre eigenen Ziele, die selten in Übereinstimmung mit prosozialem Handeln und schulischer Bildung stehen (s. Graffweg, Bachmann). Das Risiko eines solchen Beziehungsabbruchs scheint besonders hoch bei Familien, die von multiplen sozialen Problemen, allem voran Langzeiterwerbslosigkeit und damit verbundener Perspektiv- und Hoffnungslosigkeit, betroffen sind.

Milieubedingte Verhaltensweisen

Eine Orientierung an milieubedingten familiären Haltungen und Verhaltensweisen führt im Umfeld prekärer Milieus nicht selten zu Schuldistanz und Leistungsverweigerung, einem Prozess, der durch „milieukonforme Peerkontakte“ verstärkt wird (s. Ecarius).

An die Stelle positiver Beziehungsprozesse tritt der ausgeprägte Konsum von Fernsehen, Computerspielen und Fast Food (s. Westkamp, Graffweg). Die ermöglichende Rolle der Eltern wurzelt in deren Bemühungen, trotz des sozialen Ausgegrenztseins ihrem Kind „etwas Gutes zu tun“ (s. Westkamp). De facto sind aber Übergewicht und weitere gesundheitliche Probleme der Kinder als Barrieren für Ausbildung und Beruf die Konsequenz. Nicht selten geht der hohe Konsum von Fernsehen und PC-Spielen einher mit fehlender Kommunikation in der Familie, wie der UNICEF-Bericht über die Lage der Kinder in Industrienationen (2010), insbesondere für deutsche Familien zeigt. Die Autorinnen und Autoren sehen übereinstimmend in mangelnder Kommunikation die Wurzeln zu gravierenden Sprachproblemen und zu antisozialem Verhalten gelegt (s. Kleindieck, Kohl, Graffweg). Den Mangel an emotionaler Zuwendung, den Eltern oft selbst schon in ihrer Kindheit erfahren haben, geben sie dabei an ihre Kinder als zentrale Lebenserfahrung weiter.

Auswirkungen von Langzeiterwerbslosigkeit

Eine Hauptursache für bildungerschwerende Einflüsse familiärer Haltungen und Verhaltensweisen in „abgekoppelten Milieus“ (s. Ecarius) wird in Erwerbslosigkeit gesehen, von der ein großer Teil der Eltern der Schülerschaft in Förder- und Hauptschulen betroffen ist. Neu und gravierend ist hier die Entwicklung zur Langzeiterwerbslosigkeit und die steigende soziale Isolation der Betroffenen (vgl. Walter 2011). Ohne es zu wollen geben Eltern dem Kind Resignation und die Erfahrung mangelnder Selbstwirksamkeit mit – eine nicht selten vernichtende Mitgift. Im schlimmsten Fall führt die Erfahrung der Langzeiterwerbslosigkeit von Eltern dazu, dass Heranwachsende das Vorbild der Eltern übernehmen und sich im Netz des eigenen Milieus und der Sozialhilfe einrichten. An Lern- und Bildungsprozessen nehmen sie nicht mehr teil (s. Lüdtko, Ecarius, Kleindieck).

Eine „knock-out“-Wirkung für Heranwachsende haben auch (häufig mit Langzeiterwerbslosigkeit einhergehende) massive familiäre Probleme (z.B. gewalttätige Erwachsene, Suchterkrankungen), die Kinder und Jugendliche in einem Maße absorbieren, dass die Schule mit ihren Inhalten und Strukturen völlig in den Hintergrund tritt (s. Ecarius, Kohl).

Kindern erwerbsloser Eltern fehlt aber auch in praktischer Hinsicht das, was ihren Altersgenossen aus Elternhäusern mit Erwerbstätigkeit als selbstverständliche Ressource zur Verfügung steht. Hierzu gehört das Hineinwachsen in die Struktur eines Alltagslebens mit Erwerbstätigkeit, das Kennenlernen der Berufe im familialen Umfeld, aber auch die Rolle von Eltern und Verwandten als erste Kontaktpersonen zur Berufswelt (z.B. Vermittlung von Praktika) und als Begleiter während einer Ausbildung. Hingegen führen Verhaltensmuster in prekären Milieus nicht selten zu einem durch Eltern unterstützten Abbruch einer Ausbildung beim Auftreten erster Schwierigkeiten (s. Ecarius, Graffweg, Bachmann). Auch torpedieren überhöhte Wunschvorstellungen von Eltern in manchen Fällen die realistischeren Ausbildungsziele Heranwachsender. Komplettiert wird die Aufrichtung von Barrieren für die erfolgreiche Teilnahme an Bildung und Ausbildung durch den häufigen Umzug von Familien bei Kontaktaufnahmen seitens Jugendämter und Schulen sowie durch die elterliche Adresse in einem sozialen Brennpunkt, die erfahrungsgemäß nicht selten zur sofortigen Aussortierung auch einer tadellosen Bewerbung führt (s. Kleindieck).

Die Autorinnen und Autoren dieser Publikation zeigen, dass die Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern ein langer Prozess ist, der bereits in früher Kindheit beginnt. Überwiegend in der Familie werden dabei die Kompetenzen entwickelt, die unentbehrliche Voraussetzungen für das Reüssieren in Schule und Beruf sind.

Was ist zu tun? Internationale Studien sind bereits einen Schritt weiter als die Entwicklung in Deutschland, da sie zeigen, dass es bewährte empirisch fundierte Interventionskonzepte für Kinder aus Risikofamilien im Vorschulalter gibt. Am bekanntesten ist das „Perry Preschool Project“, das Ende der sechziger Jahre für Kinder im Vorschulalter entwickelt wurde: Knapp vierzig Jahre später zeigt ein Vergleich der Perry Preschool-Kinder mit einer Kontrollgruppe, dass die damals Geförderten häufiger über einen Berufsschulabschluss verfügen, höhere Gehälter haben, in stabileren Familien leben und seltener straffällig geworden sind (vgl. Heckmann 2008).

Für Heranwachsende im Schul- und Ausbildungsalter zeigt unsere Publikation jedoch auch, dass „elterliche Personen“ in Schulen oder Betrieben, die in der Familie nicht erfolgten Reifungsprozesse oft nachholen können.

Wie wichtig eine flächendeckende Verbreitung vorhandener Arbeitsprinzipien der Prävention und Intervention im Sinne von Nachreifeung in Deutschland ist, zeigt schon die Tatsache, dass das Fehlen „geeigneter Bewerber“ gegenwärtig dazu führt, dass nahezu ein Viertel der Unternehmen Ausbildungsstellen nicht besetzt (vgl. Ausbildung 2011).

II. HERANWACHSENDE IM SCHULALTER

Passungsprobleme

Die Existenz einer großen Gruppe von Jugendlichen, denen grundlegende Basisqualifikationen fehlen, führt dazu, dass nicht nur Eltern, sondern verstärkt auch die Schule in die Kritik gerät. Offensichtlich gibt es Passungsprobleme zwischen schulischer Ausbildung der Sekundarstufe I und den gestiegenen Anforderungen einer Berufsausbildung, wobei besonders Heranwachsende aus prekären Herkunftsmilieus immer größere Schwierigkeiten haben, in den tradierten Schul- und Ausbildungssystemen zu reüssieren.

Als das größte Ausbildungshemmnis wird mangelnde Berufsorientierung genannt. Es folgen mangelnde persönliche und soziale Kompetenzen wie fehlende Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit, Umgangsformen (vgl. Expertenmonitor BIBB 2008, Ausbildung 2011).

Immerhin ist 2011 der Anteil der Betriebe, die Deutsch- und Mathematikkompetenzen der Schulabgänger beanstanden, leicht gesunken (mit Ausnahme der Chemie- und Kfz-Industrie, wo 62 Prozent über Defizite klagen), aber bleibt mit über der Hälfte der Betriebe auf hohem Niveau.

Aus Sicht der Unternehmen ist das Fehlen überfachlicher Grundqualifikationen weitaus schwieriger „nachzubessern“ als fehlende Lese- und Rechtschreibkompetenzen.

Eine wesentliche Ursache für die Passungsprobleme zwischen Schule und Ausbildung ist die veränderte Schülerschaft, mit der Schulen und auch Betriebe konfrontiert sind: Sie ist kulturell, ethnisch und sozial heterogener und in einer Wohlstandsgesellschaft mit Erziehungsstilen aufgewachsen, die Autonomie und individuelle Entwicklung in den Mittelpunkt stellen. In prekären Herkunftsmilieus werden Kinder schon sehr früh ihrer Eigenverantwortung überlassen und sind durch Bildungsinstitutionen,

die auf das Lernen in Gruppen ausgerichtet sind, kaum noch erreichbar. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, wie Schulausbildung aussehen muss, damit sie den Zweck der Vermittlung von Kompetenzen für das zukünftige Berufsleben erfüllt.

Schule und auch außerschulische Orte des Lernens, wie z.B. Sommercamps (s. Westkamp), das zeigt unsere Publikation, können erfolgreich im kompensatorischen Sinne wirksam werden. Mit gezielten Konzepten, die auf jeden Einzelnen eingehen, gelingt es, in eindrucksvoller Weise, Heranwachsende trotz belastender Herkunftsmilieus für eine Ausbildung zu befähigen (s. Bachmann, Bertl, Bürger, Hofmeir, Kohl, Kleindieck, Sorgec).

Erweiterter Bildungsauftrag der Schule

Für Kinder, die im Rahmen ihrer vorschulischen Entwicklung nicht von Anfang an die Basiskompetenzen einer bürgerlichen Kultur entwickeln konnten, muss Schule zum Ort werden, an dem diese Basiskompetenzen erworben werden können (vgl. Büchner 2011). Dies bedeutet eine Neudefinition von Schule, die vom Ort der Wissensvermittlung zum „Lebensraum mit einem erweiterten Bildungsauftrag“ wird, in dem die Entwicklung bzw. das Einüben persönlicher und sozialer Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen (Rauschenbach 2005). Dies erfordert eine „geduldige und intensive Zuwendung und professionell angeleitete Förderung“ (vgl. Büchner 2011).

Basiskompetenz-Training

Ergebnis der Publikation ist, dass Schule beim Einüben von Basics der Persönlichkeitsentwicklung (Disziplin, Selbstkontrolle) und sozialen Kompetenzen (Rücksichtnahme, Höflichkeit) dann eine „kompensatorische Funktion“ (vgl. Baumert 2011) einnimmt, wenn sie dies als ihre Aufgabe erkennt und professionell gestaltet. Die Bildungsdiskussion und -praxis in Deutschland konzentriert sich dabei auf die Schule als Lebensraum, der dazu genutzt wird, um im außerunterrichtlichen Bereich gezielt Basiskompetenzen einzuüben. Gute Erfolge werden damit erzielt, alltägliche Strukturelemente, die im häuslichen Umfeld der Schülerschaft oftmals fehlen, bewusst als Lernanlässe zu gestalten. Gemeinsame Mahlzeiten, gemeinsame Projekte oder Aktivitäten werden zum täglichen Übungsfeld für soziale und persönliche Kompetenzen (s. Kleindieck, Kohl). Hervorzuheben ist die Wirkung des täglichen Prak-

tizierens von Musik, von Theater und Tanz, die höchst berufs- und lebensrelevante Kompetenzen wie Selbstdisziplin, Selbstvertrauen, Teamfähigkeit vermitteln (s. Bertl, Westkamp).

Der Blick auf international bereits sehr erfolgreiche Konzepte, die das Training von „soft-skills“ in den Regelunterricht integrieren (Webster-Stratton et al. 2009, „Incredible-Years-Programme“), könnte aber auch für deutsche Schulen ein weiterer Schritt auf dem Weg zu Chancengerechtigkeit durch „kompensatorische Funktionen“ (vgl. Baumert 2011) von Schule sein.

Eine weitere Voraussetzung für die erfolgreiche Vermittlung von Basiskompetenzen in der Schule ist deren Öffnung für professionelle Hilfe von außen, z.B. in Form der engen Kooperation mit Jugendhilfe. So zeichnet sich auch für die Schule eine Entwicklung ab, die im Bereich der Kinderbetreuung beispielsweise in Form von Familienzentren (NRW) bereits institutionell verankert ist.

Unverzichtbar – Berufsorientierung

Mangelnde Berufsorientierung wird seitens der ausbildenden Betriebe und Arbeitsagenturen als ein Haupthindernis für eine erfolgreiche Ausbildung angesehen. Schulen der Sekundarstufe I ist hier eine wichtige Aufgabe erwachsen, denn Studien zeigen, dass es die Ausrichtungen der Schulen sind, die über das Gelingen von Berufsorientierung entscheiden (s. Rauschenbach). Praxiserfolge fußen nicht auf punktuellen vereinzelten Maßnahmen (wie z.B. dem Berufswahlpass) oder einem Kurzzeitpraktikum, sondern auf einem veränderten Schulkonzept: Arbeit wird zum didaktischen Zentrum von Schule (s. Bachmann). Erfolg stellt sich ein, wenn das „Schisma zwischen Beruf und Bildung“ (s. Baethge) aufgehoben wird.

1. Die eigenen Fähigkeiten erkennen

Zur Berufsorientierung, die als ein frühzeitig beginnender Entwicklungsprozess gesehen wird, gehören die Anleitung zur Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten (Talente, Neigungen, Selbst- und Fremdwahrnehmung) und das Kennenlernen zukunftsfähiger Berufe, indem schon ab der 5. Klasse möglichst viele Betriebe besucht werden und Ausbilder in die Schule kommen (s. Bachmann).

Seit 2009 unterstützt die Bundesregierung mit Bildungslotsen die Berufsorientierung von Hauptschülern ab der Klasse 7. Über 1.500 Bildungslotsen bundesweit erreichen über 20.000 Schülerinnen und Schüler, die sie u.a. bei der Einschätzung ihres beruflichen Potenzials (Potenzialanalyse) und beim Finden von Praktikumsplätzen unterstützen.

2. Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Schon jetzt berichten nicht nur aktuelle Studien (s. Ecarus), sondern Schulen mit intensiven Betriebspraktika von der zentralen motivierenden Bedeutung der Praxiserfahrung im Betriebsalltag. Am konsequentesten (und mit großem Erfolg) wird dieses Prinzip derzeit von der Förderschule Weißfrauenschule in Frankfurt umgesetzt: Dort absolvieren die Schüler/-innen der beiden letzten Schuljahre an einem Tag pro Woche ein Praktikum. In drei Blöcken lernen sie dabei drei verschiedene Betriebe kennen, die zuvor sehr sorgfältig im Hinblick auf jeden einzelnen Jugendlichen ausgesucht wurden.

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch praktische Arbeit erhöht deutlich die schulische Lernbereitschaft und verschafft gerade Förder- und Hauptschülern einen Konkurrenzvorteil im Verdrängungswettbewerb um eine Ausbildungsstelle. De facto geben Betriebe einem bewährten Praktikanten oft den Vorzug, zudem sind auch schwächere Schüler aufgrund intensiver Praktika bei Bewerbungsgesprächen in der Lage, sich aufgrund guter Kenntnisse von Arbeitsabläufen gegenüber Bewerbern mit besseren Abschlüssen durchzusetzen (vgl. Solga 2010, s. Bachmann).

Diese Erfahrungen werden bestätigt durch die Ergebnisse einer Studie mit leistungsschwachen Hauptschülerinnen und Hauptschülern aus „Berufsstarterklassen“. 94 Prozent der hieraus hervorgegangenen Azubis erhielten ihren Ausbildungsplatz in dem Betrieb, in dem sie zuvor ein Praktikum absolviert hatten (vgl. Solga 2010).

Der „underachievement-Forschung“, die davon ausgeht, dass Lernpotenziale, die in der Schule unentdeckt geblieben sind, auch bei der Lehrstellensuche von Arbeitgebern nicht erkannt werden (vgl. *WZBrief Bildung* vom 16. Mai 2011), kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt durchaus eine hoffnungsvolle Realität entgegengesetzt werden.

3. Erwachsene Vertrauensperson

Befund der vorliegenden Publikation ist auch, dass für erfolgreiche Berufsorientierung die kontinuierliche, verlässliche Präsenz einer erwachsenen Vertrauensperson im schulischen Alltag der Heranwachsenden unverzichtbar ist. Hierzu schreibt die Jugendforscherin Ecarus: „Besonders herausragend ist die Bedeutung von Erwachsenen innerhalb von Generationenbeziehungen. Diese Pädagogen (Lehrer/Sozialpädagogen) setzen Grenzen, üben Regeln ein, zugleich kümmern sie sich emotional um die Jugendlichen [...]“ (s. Ecarus). Erwachsene Bezugspersonen im professionellen Umfeld sind oft die einzige „Brücke“, die aus milieubedingten, schädigenden Verhaltensmustern hinausführt in Richtung einer Integration in die bürgerliche Gesellschaft (s. Graffweg). Ihre Aufgabe ist es, jedem Heranwachsenden in einem individuellen und bewusst gestalteten Prozess das Nachholen wichtiger Entwicklungs- und Reifeprozesse zu ermöglichen. In allen Erfolgsbeispielen bzw. Berichten über nahezu hoffnungslose Fälle, die dann aber doch Ausbildung und Beruf mit oft erstaunlichem Erfolg bewältigten, kommt die herausragende Bedeutung einer erwachsenen Vertrauensperson zum Ausdruck, die elterliche Funktionen übernimmt.

Wie erreiche ich Eltern?

In allen Praxisberichten wie auch in der Forschung (vgl. Rauschenbach 2005, Baumert 2011) wird die Zusammenarbeit mit den Eltern als wesentliches Element des Erfolges betrachtet, wobei Eltern als eigene „pädagogische Zielgruppe“ angesehen werden, da eine große Gruppe der Eltern von Haupt- und Förderschülern und -schülerinnen nicht über einen Zugang zur Berufsrealität verfügt (s. Hofmeir, Kohl, Kleindieck). Eltern sind Adressaten von Workshops und Informationsmaßnahmen über Berufe und Berufswege, über Bewerbungsverfahren und geeignete Begleitung von Heranwachsenden. Gerade im Hinblick auf immer detailliertere Berufsbilder (fast 400 Berufsausbildungen) und auch die Wichtigkeit, Eltern mit Migrationshintergrund über Wert und Form einer dualen Berufsausbildung in Deutschland zu informieren, erscheinen diese Maßnahmen grundsätzlich als sinnvoll. Praxiserfahrungen zeigen aber, dass „bisherige Modelle zur Einbeziehung von Eltern (noch) nicht zu den erhofften kompensatorischen Effekten führen“ (vgl. Baumert 2011, s. Lütke).

III. JUGENDLICHE UND JUNGE ERWACHSENE IM AUSBILDUNGSALTER

Nicht Arbeitsplätze, sondern Arbeitskräfte werden knapp

In den letzten Jahren war infolge der weltweiten Wirtschaftskrise ein verknapptes Angebot an Ausbildungsplätzen und ein steigender Überhang an Nachfrage zu verzeichnen, was die Belegung der Übergangssysteme auf eine halbe Million hochgetrieben hatte (s. Baethge). Gleichzeitig haben die erhöhten Anforderungen der Betriebe an Ausbildung zu einem Verdrängungswettbewerb nach unten geführt: Unternehmen wie Banken, Versicherungen und IT/Medien, aber zunehmend auch große Handelskonzerne (z.B. Lidl, Aldi) konzentrieren sich nicht mehr auf gute Realschulabsolventen, sondern auf Bewerber/-innen mit möglichst hohen Abschlüssen (Fachhochschulreife, Abitur), die sie auch mit dem Angebot dualer Studienangebote zu gewinnen suchen. Auch zeigt die Entwicklung der letzten zehn Jahre, dass von den Ausbildungsanfängern zunehmend schon mit Ausbildungsbeginn hohe Standards erwartet werden (s. Baethge).

Aktuell hat sich die Situation verändert: Demografisch bedingte rückläufige Schülerzahlen stehen einem steigenden Angebot an Ausbildungsplätzen gegenüber: Nicht mehr Lehrstellen, sondern Lehrlinge werden knapp, wie auch die IHK-Unternehmensbefragung zeigt: Bundesweit registrieren 56 Prozent der Betriebe (73 Prozent in den neuen Bundesländern) einen Bewerberrückgang (vgl. Ausbildung 2011).

In dieser Entwicklung gibt es noch große branchenspezifische und regionale Unterschiede: Die größten Rekrutierungsschwierigkeiten haben kleinere Unternehmen sowie das Bau- und metallverarbeitende Gewerbe und wissensintensive Dienstleistungen. Die Knappheit an Arbeitskräften wird sich in Zukunft jedoch verstärken: Das Mannheim Research Institute for the Economics of Aging rechnete aus, dass bis 2030 der deutschen Wirtschaft über sechs Millionen Menschen im Erwerbsalter fehlen werden (*DIE ZEIT* vom 09.06.2011, S. 28).

Die bereits gegenwärtig spürbaren Probleme bei der Nachwuchssuche (in den neuen Bundesländern kann jeder dritte Betrieb seine Ausbildungsplätze nicht besetzen) sind jedoch nicht nur auf quantitative Angebotsengpässe zurückzuführen, sondern auch auf qualitative Ursachen: Aus der Sicht von zwei Dritteln der Betriebe sind die klassischen

Berufsausbildungs-Bewerber mit Schulabschlüssen der Sekundarstufe I zunehmend „nicht geeignet“ für eine Ausbildung in Unternehmen (vgl. Ausbildung 2011), die ihrerseits infolge des technologischen Wandels und des globalisierten Wettbewerbs unter hohem Erfolgsdruck stehen (vgl. Baumert 2011). Der Jugendforscher und Mitautor der Shell-Studie (2010) Hurrelmann geht davon aus, dass die Randgruppe der „Abgehängten“ ständig größer wird und inzwischen rund ein Fünftel der Jugendlichen den Anforderungen in Schule und Berufsleben nicht mehr gewachsen ist.

Hinzu kommt, dass die steigenden Erwartungen seitens der Unternehmen an persönliche und fachliche Kompetenzen auf eine veränderte Bewerberschaft stoßen: Ausbilder stehen heute nicht mehr vierzehnjährigen Lehrlingen gegenüber, sondern jungen Erwachsenen mit hohen Ansprüchen an Autonomie und persönliche Entwicklungsfreiräume. Auch können Ausbilder (wie auch Lehrpersonen in der Schule) nicht mehr darauf bauen, seitens der Auszubildenden voraussetzungslos als Autoritäten anerkannt zu werden. Zugleich sehen sich Ausbilder/-innen kaum noch in der Funktion einer Erziehungsperson, wie es dem Selbstbild von Meister oder Meisterin noch vor vierzig oder fünfzig Jahren entsprach.

Aber auch aus Sicht der Jugendlichen gibt es wenig präferierte Ausbildungsberufe, wie z.B. das Bau-, Gast- oder Nahrungsmittelgewerbe (2010 konnte das Gastgewerbe 53 Prozent der Ausbildungsplätze nicht besetzen) sowie Ausbildungsberufe (z.B. im metallverarbeitenden Gewerbe), die wenig bekannt sind. So sind fehlende Anwerbeverfahren seitens der Unternehmen (s. Stab), aber auch häufige Überstunden, niedrige Ausbildungsvergütung, Hilfsarbeiten statt qualifizierter Tätigkeiten oder ein rüder Umgangston für Schulabsolventen Gründe, Ausbildungen abzubrechen oder gar nicht erst anzutreten (vgl. Ausbildungsreport 2008).

Die Demografie zwingt Betriebe zum Umdenken

Der demografische Wandel zwingt die Unternehmen zunehmend, alle vorhandenen Potenziale zu entdecken und zu nutzen. In Konsequenz bewegen sich gegenwärtig vor allem größere (und ressourcenstarke) Betriebe unter dem großen Druck des Fachkräftemangels deutlich auf Jugendliche mit schwachen Schulleistungen zu, bei denen sie Ausbildungspotenzial sehen.

Die Maßnahmen reichen von der beginnenden Weiterqualifizierung der auszubildenden Fachkräfte über Nachhilfe für Azubis (über 50 Prozent der auszubildenden Betriebe) und mehrmonatige Betriebspraktika bis hin zu intensiv angeleiteter Lehrzeit, begleitet durch individuelles Coaching für jeden einzelnen Lehrling.

Neue Konzepte für neue Zielgruppen

1. Praxisbewährung als Zeugnis

Im Wettbewerb um Jugendliche wenden sich ressourcenstarke Unternehmen mit besonders großem Ausbildungsbedarf gezielt an die Gruppe von Jugendlichen, die bisher wenig Chancen auf dem Ausbildungsmarkt hatte.

Trendsetter sind Unternehmen der Metallverarbeitung (s. Stab), Großunternehmen wie die Telekom („Meine Chance – ich starte durch“), der Deutsche Bundesbahn Konzern („Chance plus“), RWE („Ich pack das“), Bayer („Starthilfe-Programm“) und größere Unternehmen der Baubranche (z.B. Aug. Prien Hamburg). Der Outdoor-Ausstatter Globetrotter blickt bereits auf eine zwanzigjährige positive Erfahrung mit der Ausbildung von Jugendlichen mit schwachen Schulleistungen zurück. Unabhängig von der konjunkturellen Lage gehört dies als Personaleinstiegsphilosophie mit zum Markensegment (Ausrüstung für abenteuerliche Wege jenseits des Mainstreams; *DIE ZEIT* 11, 2011, S. 71)

Die Frage der Schulabschlüsse, die in der Bildungsforschung im Vordergrund steht, wird seitens dieser Betriebe nur noch am Rand gestellt. Noten und Schulabschlüsse unterhalb der Fachhochschulreife sind offenbar in den Augen nicht weniger großer Betriebe kein ernstzunehmendes Messinstrument für Ausbildungsfähigkeit mehr. Repräsentativ für die marginale Bedeutung, die Schulabschlüssen zugemessen wird, ist das Motto der Ausbildungsleitung von Globetrotter: „Wer während des Praktikums positiv auffällt und sich engagiert, bekommt eine Lehrstelle – ganz egal, was vorher war“ (*DIE ZEIT*, ebd.). Alle Unternehmen bieten den Jugendlichen intensive und begleitete Praktika im normalen Unternehmensalltag, die in manchen Fällen bis zu einem Jahr dauern. In dieser Praktikumszeit erhalten sie die Chance, ihre Ausbildungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Gelingt dies, und das wird den Jugendlichen

deutlich vermittelt, ist ein Ausbildungsplatz sicher. Offenbar vertrauen in zunehmendem Maße (größere) Unternehmen mehr auf ihre eigene Urteilskraft und die Förderung des Potenzials von Jugendlichen als auf die Aussagekraft von Zeugnissen des staatlichen Schulsystems. Mit der Praxisbewährung verhelfen diese Unternehmen schulisch gescheiterten Jugendlichen zu einem weiteren, aussagekräftigen Zeugnis als „Eintrittskarte“ in die Arbeitswelt. Dies bedeutet zwar eine Entwertung der Schulabschlüsse unterhalb des Fachabiturs, die aber gleichzeitig (in Zeiten des Fachkräftemangels) mit einer zweiten Chance für schulische „underachiever“ verbunden ist, sich im Verdrängungswettbewerb von oben nach unten zu behaupten.

2. Lernen am ersten Arbeitsmarkt

Die Unternehmen, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Jugendliche mit mangelnder Ausbildungsbefähigung zu fördern, berichten übereinstimmend, dass nicht alle Heranwachsenden, aber die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen über Praxisbewährung den Sprung in eine reguläre Ausbildung schafft und diese mit erstaunlich guten Ergebnissen absolviert (vgl. z.B. Telekom und Globetrotter).

Auffallend ist dabei die branchen- und regionenübergreifende Übereinstimmung ebenso umfassender wie wirksamer Arbeitsprinzipien sowie die erstaunlichen Erfolge, die sie bei einer sehr schwierigen Zielgruppe bewirken. Was können wir daraus lernen?

Im Kern einer erfolgreichen Ausbildung steht zum einen das Lernen im Arbeitsprozess eines normalen, am Markt positionierten Betriebes. Wie wichtig Betriebe den direkten Einstieg von Schulabsolventen in die Arbeitswelt erachten, zeigt sich beispielsweise daran, dass die Arbeitgeber der NiedersachsenMetall (300 Betriebe) jeden Betrieb, der einem Hauptschulabsolventen einen Ausbildungsplatz ermöglicht, mit 5000 Euro unterstützen (vgl. „Brücken in die Aus- und Weiterbildung“ 2010).

Zum anderen bewährt sich in der Praxis die professionelle, langfristige Lernprozessbegleitung durch einen erwachsenen Begleiter, der sich um die individuelle Förderung der Azubis kümmert, zum Beispiel auch dadurch, dass für schwächere Azubis individuelle Pläne mit Förder- und Leistungszielen erarbeitet werden (s. Stab).

Lernen in der Normalität des betrieblichen Alltags (s. Nuglisch), allerdings flankiert durch intensiviertere fachliche Anleitung, eröffnet jenseits des mit Misserfolg besetzten schulischen Lernens ein neues Bewährungsfeld, das zugleich mit der greifbaren Aussicht auf einen Berufsabschluss und Etablierung in der Arbeitswelt verknüpft ist (doppelte Motivation). So gelang es beispielsweise der AdLaborem GmbH in Mannheim (einem Zusammenschluss acht kleinerer Betriebe und der Agentur für Arbeit vor Ort), die Zahl der langzeitarbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren innerhalb von fünf Jahren von 1.200 auf 54 zu reduzieren (vgl. Sell 2011). Wesentlich für den Erfolg, so die Unternehmen, ist, dass die Lehrmeister/-innen ein besonders „aufmerksames Auge“ für ihre Lehrlinge haben und verstärkt Hilfestellungen in Form von Erklärungen und Übungsanleitung geben.

3. Persönliche Betreuung

Zentral für das Gelingen von Normalität ist die Begleitung durch eine erwachsene Bezugsperson, die auch als „Coach“ oder als Person mit „elterlichen Funktionen“ bezeichnet werden kann. Hier ist ein neuer Beruf entstanden, der zwar unterschiedlich benannt wird, „Zukunftsbeauftragter“ (Baufirma Aug. Prien), „Lernprozessbegleiter“ (Telekom) oder „Ausbildungsassistent“ (s. Projekt „Assistierte Ausbildung“), aber ein identisches Aufgabenprofil hat. Individuelle Förderung besteht in der Hilfestellung bei persönlichen Problemen und bei der Alltagsbewältigung, aber auch in der Organisation von Nachhilfe und Krisenbewältigung bei Ausbildung oder im Privatleben. Das „Herzstück“ ihrer Arbeit sehen alle erwachsenen „Kümmerer“ in einer intensiven persönlichen Begleitung und dem Aufbau einer „vertrauensvollen und dauerhaften Beziehung“ (s. Nuglisch, Sorgec), die ein Stück weit nachholt, was im familialen Herkunftsmilieu fehlte.

Zu demselben Ergebnis kommt auch eine Befragung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die einen Ausbildungsplatz erhalten haben: Ihnen allen ist der Einfluss einer oder mehrerer „Ankerpersonen“ im persönlichen oder beruflichen Umfeld gemeinsam, die individuell fördern und als „beständige Ansprechpartner/-innen“ zur Verfügung stehen (vgl. Alicko 2010). Hier setzt seit 2009 auch das letzte Glied des neuen Programms „Bildungsketten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung an: 1.000 Senioren-Experten des Senioren Experten Service

(Praktiker mit Berufsbildungserfahrung) betreuen Jugendliche, deren Ausbildungserfolg gefährdet ist, während der Berufsausbildung ehrenamtlich weiter.

4. Verbesserte Qualität des ausbildenden Personals

Das Ziel, Fachkräftemangel vorzubeugen, verbinden viele Unternehmen zunehmend mit einer Verbesserung der Qualität ihrer Ausbildung. Der aktuell verstärkte geforderte „Modernisierung des Berufsbildungssystems“ durch Flexibilisierung (z.B. das Projekt „Jugend und Arbeit“ der Bertelsmann Stiftung 2011) kommen bereits große Unternehmen seit einigen Jahren nach. Durch ihren Erfolg können sie bundesweit inhaltliche Impulse geben.

Zwar sind die Kooperation von Unternehmen mit den Schulen und ein verbessertes Ausbildungsmarketing für viele Betriebe wichtig (s. Stab), aber den deutlichsten Erfolg erzielen sie mit einer verbesserten Ausbildung, die auf die Bedürfnisse eines veränderten Azubi-Klientels eingeht. Ein didaktisch-pädagogisches Konzept mit einer klaren Anleitungs- und Übungsstruktur erweist sich als wesentliche Voraussetzung für den Ausbildungserfolg. Dort, wo die Lehrlings- und Fachausbildung intensiver und enger geführt wird, mit ganztägig präsenten Lehrmeistern/-innen in jeder Abteilung, zu deren Aufgabe es auch gehört, individuelle fachliche Förderziele zu formulieren und deren Einhaltung zu kontrollieren (s. Stab), stellt sich Ausbildungserfolg ein. Zur individuellen fachlichen Förderung gehört (für über die Hälfte der bundesweit ausbildenden Betriebe) auch Nachhilfe in Rechnen, Schreiben, Englisch (vgl. Ausbildung 2011).

Im Fokus von Unternehmen steht zunehmend die Qualität der Ausbilder/-innen, die in puncto pädagogischem, didaktischem und sozialem Grundwissen fortgebildet werden (s. Stab). Dies gilt nicht nur für große Unternehmen, sondern auch kleine und mittlere Unternehmen haben die Wichtigkeit einer Verbesserung der pädagogisch-didaktischen Qualität von Ausbildung erkannt. So erhofft sich beispielsweise die Metzgerinnung Baden Württemberg mit der Verleihung des Ausbildungszertifikates „1 A Ausbildung Plus“ an diejenigen Betriebe, die ihre Ausbilder weiterqualifizieren, einen Attraktivitäts-Vorteil auf dem Lehrlingsmarkt („Metzger ringen um Lehrlinge“, *baden online*, 13.05.2011).

Ausbildungsunterstützung als neuer Markt?

Offenbar übernehmen gegenwärtig einige große Unternehmen die Aufgabe, für die staatlicherseits die Übergangssysteme eingerichtet wurden: Jugendliche sollen in einem nachholenden persönlichkeitsformenden wie fachlichen Lernprozess dazu befähigt werden, eine Ausbildung zu absolvieren und im Berufsleben zu reüssieren. Während die staatlichen Übergangsmaßnahmen sich mit Erfolgen schwertun, da sie genau die schulischen Strukturen fortführen, in denen die Jugendlichen zuvor gescheitert sind, haben Betriebe als außerschulischer Lernort den entscheidenden Vorteil, die Möglichkeit zur praktischen Bewährung zu bieten und damit den Kreislauf des Scheiterns zu durchbrechen.

Im Wettbewerb um Fachkräfte gehen Betriebe zunehmend „auf eigene Faust“ auf die Suche nach potenziell geeigneten Jugendlichen, die sie über Praktika und mit veränderten, verstärkt didaktisch-pädagogisch geprägten Konzepten von Ausbildung nachrüsten und zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss führen. Dabei nehmen sie staatliche Anreizsysteme in Anspruch und integrieren sie in ihre betriebsinternen Konzepte. Etwa 10 Prozent der Betriebe bundesweit, darunter auch Telekom und Globetrotter, integrieren die Einstiegsqualifizierung (EQ) in die Ausbildung von Jugendlichen mit größerem Förderbedarf (vgl. Ausbildung 2011). Die Erfahrungen mit wirksamen Arbeitsprinzipien, die über die Vorreiterrolle der großen Unternehmen mittlerweile zur Verfügung stehen, sind es wert, vielen, auch kleinen und mittleren Unternehmen, ermöglicht zu werden. Hier fehlen kleineren Betrieben jedoch oft die personellen und finanziellen Ressourcen, um den aufwändigen Prozess der nachträglichen Entwicklung und Reifung eines Jugendlichen anzuleiten und während der gesamten Ausbildungszeit zu begleiten. Hier würden sich Investitionen der öffentlichen Hand (Anreizsysteme für Betriebe) auszahlen, da Betriebe über die Praxis und die Nähe zum Markt über weitaus bessere Voraussetzungen hinsichtlich der Lernmotivation von Risikoschülern verfügen als das weitgehend verschulte Übergangssystem (s. Baethge, Sell, Ecarus).

Die „ambitioniertere Lösung“ (s. Sell) sind pädagogische und didaktische Konzepte in Kitas, in Grund- und allgemeinbildenden Schulen, die der veränderten Schülerschaft gerecht werden. Denn die Randgruppe derjenigen, die mit dem rasanten Fortschreiten der technologischen Ent-

wicklung nicht Schritt halten können und auch derzeit kaum Chancen auf Ausbildung haben, steigt (vgl. Shell-Studie 2010). Hier brauchen wir Konzepte, die Institutionen für Kinder kompensatorisch wirken lässt. Während in den USA mit bewährten Methoden, wie dem Perry Preschool Programme und dem „Incredible Years Programme“, in Kitas und Grundschulen nachweislich gute Erfahrungen gemacht werden, setzen wir in Deutschland zu sehr auf spät im Lebenslauf greifende Maßnahmen, die der Volkswirtschaftler Sell (s. in diesem Band) als „End-of-pipe-Technologien“ bezeichnet, ein Verfahren, das erheblich aufwändiger ist und auch eine geringere Personenzahl erreicht als früh wirksame Konzepte.

LITERATUR

- *Alicke, Tina et al.: Wann macht es „klick“? Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung. In: Sozialmagazin, 35 (2010) 6.*
- *AUG. PRIEN: Der Kümmerer. Für die Hamburger Baufirma Aug. Prien sucht und pflegt Dirk Abraham die Lehrlinge. In: DIE ZEIT, 36 (2010), S. 26.*
- *Ausbildung 2011: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK). Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin.*
- *Ausbildungsreport (2008): DGB- Jugend. Ausbildungsreport 2008. Die wichtigsten Ergebnisse. Berlin.*
- *Baumert, Jürgen (Leitung) (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen und Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Berlin: April 2011.*
- *Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.*
- *Bertelsmann Stiftung 2011: Projekt Jugend und Arbeit. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-20C3F049-21678CF2/bst/hs.xsl/17699_17703.htm [21. Juni 2011].*

- *Bildungsketten: Bundesministerium für Bildung und Forschung.*
[http://www.bmbf.de/_dpsearch/highlight/searchresult.php?URL=
http://www.bmbf.de/de/14737.php&QUERY=bildungskette](http://www.bmbf.de/_dpsearch/highlight/searchresult.php?URL=http://www.bmbf.de/de/14737.php&QUERY=bildungskette)
[21. Juni 2011].
- *Bildungslotsen gehen an den Start: Pressemitteilung (29.11.2010).*
[http://www.bmbf.de/_dpsearch/highlight/searchresult.php?URL=
http://www.bmbf.de/press/3002.php&QUERY=bildungslotsen](http://www.bmbf.de/_dpsearch/highlight/searchresult.php?URL=http://www.bmbf.de/press/3002.php&QUERY=bildungslotsen)
[21. Juni 2011].
- *Brücken in die Aus- und Weiterbildung: NiedersachsenMetall stellt ein neues Programm vor. Pressemeldung vom 9. Dezember 2010.*
http://www.niedersachsenmetall.de/nm/de/news_und_terminen
[21. Juni 2011].
- *Büchner, Peter (2010): Bildung im Kindesalter – eine Privatsache? Oder: Bildung von Anfang an – ein Anspruch ohne Realität? In: Wittmann, Svendy / Rauschenbach, Thomas / Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim / München: Juventa Verlag.*
- *Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Eckpunkte für ein Gesetz zur „Leistungssteigerung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente“.* Berlin.
- *Chance Plus: Nachwuchssicherung bei der Deutschen Bahn AG. „Generation kann nix?“. In: Personalführung: für alle die Personalverantwortung tragen, 10 (2007), S. 44–51.*
- *Die Macker haben ausgedient: Fachkräftemangel. In: DIE ZEIT, 24 (2011), S. 28.*
- *Expertenmonitor (2008): Krewerth, Andreas / Eberhard, Verena / Gei, Julia: Merkmale guter Ausbildungspraxis. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors.* [https://www.expertenmonitor.de/downloads/
Ergebnisse_20081114.pdf](https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20081114.pdf) [21. Juni 2011].
- *Globetrotter: „Scheitern ist bei uns erlaubt“. Was treibt Betriebe, den Jugendlichen eine Chance zu geben, die sonst keiner haben will? In: DIE ZEIT, 11 (2011), S. 71.*

- *Heckmann, James (2008): Gespräch mit Nobelpreisträger Heckmann. „Die Mittelschicht soll Gebühren zahlen“. 29.03.2008.*
[http://www.sueddeutsche.de/karriere/gespraech-mit-
nobelpreistraeger-heckman-die-mittelschicht-soll-gebuehren-zahlen-
1.286956](http://www.sueddeutsche.de/karriere/gespraech-mit-nobelpreistraeger-heckman-die-mittelschicht-soll-gebuehren-zahlen-1.286956) [20. Juni 2011].
- *Hoghugh, Masud / Long, Nicolas (2004): Handbook of parenting. Theory and research for practice. London / Thousand Oaks / New Delhi: Sage Publications.*
- *Ich pack das an! (2007): Ein Projekt zur Ausbildungsvorbereitung von RWE. Pressemitteilung von 17. Juni 2004. Essen.*
- *„Meine Chance – ich starte durch“ (2009): Deutsche Telekom und Bundesagentur für Arbeit bauen Brücken für benachteiligte Jugendliche.* <http://www.telekom.com/dtag/cms/content/dt/de/742782>
[21. Juni 2011].
- *Metzger ringen um Lehrlinge (2011): Baden online.*
[http://www.baden-online.de/news/artikel.phtml?page_id=&db=news_
lokales&table=artikel_ortenau&id=16361](http://www.baden-online.de/news/artikel.phtml?page_id=&db=news_lokales&table=artikel_ortenau&id=16361) [21. Juni 2011].
- *Rauschenbach, Thomas: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 12 (2005), S. 3–6.*
- *Sell, Stefan (2010): Wie erreichen wir leistungsschwache Schüler? Mainzer Politischer Salon am 21. August 2010 im Erbacher Hof in Mainz.* [http://www.kas.de/mainz/de/publications/20362/
\[20. Juni 2011\].](http://www.kas.de/mainz/de/publications/20362/)
- *Sell, Stefan (2011): „Das jetzige System gehört abgeschafft“.* In: *Brand Eins*, 4 (2011), S. 86–87.
- *Shell-Studie (2010): Jugend 2010. 16. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.*
- *Solga, Heike et al. (2010): IAB-Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. Nürnberg.*

- *Spiewak, Martin (2011): Vom ersten Tag an. In: DIE ZEIT, 09.06.2011, S. 37.*
- *Starthilfeprogramm Bayer (2011): Ausbildung bei Currenta. <http://www.ausbildung.currenta.de/starthilfe-programm.aspx> [21. Juni 2011].*
- *Walter, Franz / Klatt, Johanna (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Bielefeld: transcript Verlag.*
- *Webster-Stratton, Carolyn / Reid, M. Jamila: Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success. Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. In: Infants and Young Children, 17 (2004) 2, S. 96–113.*
- *WZBrief Bildung (2011): Protsch, Paula / Dieckhoff, Martina: Noten, kognitive Fähigkeiten oder Persönlichkeit: Was bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zählt. In: WZBrief Bildung 16/Mai 2011.*
- *ZEW (2010): Blomeyer, Dorothea / Laucht, Manfred / Pfeiffer, Friedhelm / Reuß, Karsten: Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter, Familienumgebung und Entwicklung früher kognitiver und nicht kognitiver Fähigkeiten. Eine prospektive Studie. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW) Discussion Paper No. 10-041. Mannheim.*

SCHLUSSWORT: DIE VERANTWORTUNG DER POLITIK

Annegret Kramp-Karrenbauer

Der Fachkräftemangel ist die Herausforderung der nächsten Jahre. Schon heute herrscht in manchen Berufen, Branchen und Regionen Deutschlands ein Engpass an qualifizierten Arbeitskräften. Diese Entwicklung wird durch den demografischen Wandel in den kommenden Jahren deutlich vorangetrieben, wenn ein Gegensteuern ausbleibt. Es besteht ein unbedingter Handlungsbedarf, um die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit Deutschlands und somit unsere gesellschaftliche und ökonomische Stabilität zu erhalten.

Um dem Fachkräftemangel erfolgreich zu begegnen, bedarf es neben der gemeinsamen Anstrengung aller verantwortlichen Akteure eines multidimensionalen Ansatzes. Wirtschaft und Sozialpartner müssen dafür Sorge tragen, die vorhandenen Potenziale zu fördern und zu nutzen; die Politik muss die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen. Zudem muss der Ansatz alle Zielgruppen des Arbeitsmarktes mit einbeziehen und Maßnahmen zu deren Förderung vorhalten. Dabei gilt es insbesondere die Potenziale von Frauen und Älteren, aber auch von Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderungen besser als bisher für den Arbeitsmarkt zu erschließen und zu nutzen. Ebenso wichtig ist die Bildung und Ausbildung junger Menschen als langfristiger Weg zur Sicherung des Fachkräftepotenzials.

Hier setzt die Studie *Aufstieg durch (Aus-)Bildung – Der schwierige Weg zum Azubi* an und legt das Hauptaugenmerk auf die Situation Jugendlicher, die aufgrund vielseitig bedingter mangelnder Ausbildungsreife über keinen qualifizierten Berufsabschluss verfügen. Ausgehend von einer aus unterschiedlichen Perspektiven geführten Betrachtung gelangt die Studie zu dem Ergebnis, dass Jugendliche in ihrer Entwicklung – sowohl der persönlichen als auch der schulischen – ganzheitlicher Unterstützung und Anleitung bedürfen.

Gerade in diesem Bereich sieht die Politik ihre Verantwortung und ihre besondere Verpflichtung. Gilt es vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und dem damit einhergehenden Fachkräftemangel zunächst darum, die Rahmenbedingungen zu schaffen, um dem drohenden Rückgang von qualifizierten Arbeitskräften zu begegnen und die nachfolgende Generation nach besten Mitteln zu fördern, dürfen wir die Jugendlichen selbst nicht außer Acht lassen. Ausgehend von unserem Ziel der Förderung der verfügbaren Potenziale sowie der Schaffung der Voraussetzungen zur Erwerbsbeteiligung und damit zur gesellschaftlichen Teilhabe Jugendlicher liegt der ganzheitliche Ansatz unserer Maßnahmen deshalb in allen Bereichen der Bildungsbiografie, von der frühen Kindheit über die Schule bis hin zur Berufsausbildung.

Neben den wichtigen Rahmenbedingungen, welche die Bundesregierung beispielsweise durch den Ausbau der Kinderbetreuungsangebote, der Initiative „Offensive Frühe Chancen“, dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ oder die kontinuierliche Qualitätssteigerung der Kindertagesbetreuung im Bereich der vorgelagerten Systeme schafft, möchte ich im Folgenden den Lösungsweg aufzeigen, der im Saarland maßgeblich zur Verbesserung der Situation Jugendlicher beiträgt.

Gerade die Bereiche Familie und frühkindliche Bildung sind entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung und damit für den späteren schulischen und beruflichen Erfolg der Heranwachsenden. Dabei kommt vor allem den Familien eine bedeutende Rolle zu. Sie sind die Keimzelle unserer Gesellschaft und erfüllen vielfältige Funktionen. Familien sind die Struktur, in denen Menschen dauerhafte soziale Beziehungen eingehen. Familien vermitteln durch regelmäßige Kommunikation mit vertrauten Personen und wechselseitige Unterstützung Rückhalt, Stärkung und Geborgenheit. Sie bieten darüber hinaus die grundlegende Voraussetzung für das Aufwachsen von Kindern, die diesen Schutzraum für ihre

geistige, körperliche und seelische Entwicklung benötigen. Als erste Sozialisationsinstanz schafft die Familie die Basis für eine gelungene gesellschaftliche Inklusion und beeinflusst somit maßgeblich die Entwicklung der Heranwachsenden in Schule und Ausbildung. Nicht zu unterschätzen ist jedoch die Gefahr, dass ein Zerbrechen der fragilen Lebensformen Partnerschaft und Familie eine enorme Belastung für Eltern und Kinder bedeutet; die soziale Unterstützung entfällt und es können psychosoziale Spannungen auftreten, die Ängste und Verletzungen verursachen. Dies hat unmittelbaren Einfluss auf die weitere Entwicklung der Jugendlichen.

Deshalb ist es die Aufgabe der Politik, möglichst günstige Rahmenbedingungen für das soziale und ökonomische Leben in Familien zu schaffen; Familien mit Kindern müssen unterstützt und gefördert werden. Damit wird die Teilhabe der Kinder am gesellschaftlichen Leben sichergestellt und garantiert. Im Saarland gestaltet sich die Unterstützung insbesondere durch die Kinder- und Jugendhilfe, in Form von Angeboten der Kinderbetreuung und Beratung ebenso wie Hilfen zur Erziehung bis hin zur schützenden Intervention in Einzelfällen.

Einen besonderen Stellenwert nehmen diesbezüglich die präventiven Förderangebote ein, welche Eltern und besonders Kinder in den ersten prägenden Lebensjahren erreichen sollen. Aufgrund der Erfahrungen, dass es trotz des bundesweiten Ausbaus präventiver Förderangebote noch nicht gelingt, alle Eltern zu erreichen, hat die saarländische Landesregierung das Programm „Frühe Hilfen“ mit dem Projektbaustein „Keiner fällt durchs Netz“ ins Leben gerufen. Die zentrale Intention des Programms ist die Prävention durch Kinderschutz. Neben niederschwelligen Angeboten für alle Kinder in den ersten Lebensjahren bzw. deren Eltern sollen sogenannte Risiko-Konstellationen für die frühkindliche Entwicklung frühzeitig identifiziert werden, um im Bedarfsfall konkrete Hilfen für diese Familien anzubieten. Die dreijährige Modellphase hat gezeigt, dass durch das saarlandweite Programm „Frühe Hilfen“ als Anfang einer Präventionskette die Zielgruppe deutlich besser erreicht wurde. Zu Beginn des Projektzeitraumes wurden 67 Prozent der Kinder im Rahmen der Früherkennungsuntersuchungen untersucht. Mittlerweile wurde durch das Programm „Frühe Hilfen“ eine Quote von aktuell 99 Prozent der Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren erreicht, die bei Ärzten vorstellig werden und somit die Chance besteht, Risiko-Konstellationen frühzeitig zu identifizieren und passgenaue Hilfen anzubieten.

Ein weiterer Wegweiser für einen künftigen beruflichen Erfolg ist zweifelsohne der Zugang zu Bildung. Sie ist die entscheidende Voraussetzung für die individuelle Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen und somit eine Grundvoraussetzung zur Erreichung einer qualifizierten Ausbildung. Dabei muss es gelingen, die nach wie vor bestehende enge Kopplung der Bildungschancen an die soziale Herkunft zu überwinden. Deshalb muss die Bildungspolitik darauf ausgerichtet sein, Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft gleiche und gerechte Chancen für den Besuch von Bildungseinrichtungen und den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, um sie für ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten. Dieses Vorhaben setzt bereits im vorschulischen Bereich an, in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen. Neben ihrer Sozialisationsaufgabe besitzen diese Einrichtungen eine wichtige Kompensationsfunktion, um familiäre Förderungsdefizite auszugleichen. Gerade für Kinder, in deren Familie keine kindgerechte, dem Alter entsprechende Entwicklungsförderung stattfindet, ist der Besuch des Kindergartens wichtig. Daneben bietet die Betreuung im Kindergarten die Möglichkeit, Sprachdefizite zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Das Beherrschen der deutschen Sprache ist eine unbedingte Voraussetzung, um einen guten Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten und dadurch bessere Chancen im späteren Berufsleben zu erhalten. Diese Möglichkeit wird im Saarland sowohl den Kindern aus deutschen Familien wie auch den Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund durch das Programm „Früh Deutsch lernen“ eröffnet.

Kindern und Jugendlichen gleiche Chancen für den Erwerb aller Bildungsabschlüsse zu eröffnen bedeutet neben der Wahlfreiheit, was die unterschiedlichen Bildungsgänge angeht, und einer größtmöglichen horizontalen Durchlässigkeit des Bildungssystems, auch eine Anpassung der Betreuungsangebote sowie eine Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen. Gerade hier wird ein Schwerpunkt auf die individuelle Förderung gelegt, wodurch Entwicklungsrückständen und Wissenslücken begegnet wird, damit die Übergänge innerhalb des schulischen Systems, aber auch von der Schule in eine Ausbildung oder in ein Studium gelingen. Beispielhaft ist vor diesem Hintergrund das Konzept der Ganztagschule zu nennen, welches dazu beiträgt, die Rahmenbedingungen der sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen im Bildungsbereich zu verbessern.

Denn laut den Ergebnissen von Studien zur Entwicklung von Ganztagschulen hat der Besuch dieser Einrichtung einen positiven Einfluss auf die Motivation, die Entwicklung des Sozialverhaltens und die schulischen Leistungen der Jugendlichen. Voraussetzung hierfür ist, dass der Besuch der Ganztagschule regelmäßig und langfristig erfolgt und die Angebotsqualität hoch ist. Im Saarland wird das vorhandene Angebot weiter ausgebaut und qualitativ weiterentwickelt.

Zu dem umfassenden politischen Ansatz, die bestmöglichen Rahmenbedingungen für einen guten Zugang zur Bildung zu schaffen, gehört ebenso die sonderpädagogische Förderung, welche in den vergangenen Jahren im Saarland stark ausgeweitet wurde. Dabei gilt es, die Potenziale von Menschen mit Behinderung schon möglichst früh in der Kindheit zu fördern. Dieses Ziel wird durch die dauerhafte Etablierung eines Drei-Säulen-Konzeptes mit Verstärkung der bereits vorhandenen Inklusionsmaßnahmen, der Erhaltung der Förderschulen in einer guten Qualität sowie dem gleichzeitig verstärkten Einsatz von Förderschullehrkräften an Regelschulen erreicht.

Um in den oben genannten Bereichen etwaige familiäre Defizite auszugleichen, wurde im vernetzten Ansatz der Sozialarbeit im Bereich Familie und soziales Umfeld das Programm „*Schoolworker*“ initiiert. Als langfristig angelegtes Programm zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Rahmen der Jugendsozialarbeit bietet Schoolworking jungen Menschen im System Schule sozialpädagogische Hilfen an, die dem Ausgleich sozialer Benachteiligung oder der Überwindung individueller Beeinträchtigung dienen. Im Saarland werden derzeit 60 Personalstellen für sozialpädagogische Fachkräfte sowie 89 Stellen für Schoolworker an 208 Schulen (Grundschulen, Erweiterte Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Förderschulen) vorgehalten. Langfristig wird angestrebt, dass an allen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen Schoolworker eingesetzt werden, je nach Schulgröße bis zu einer Vollzeitkraft. Daneben soll die Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen erhalten und gefestigt werden.

Um den Schritt des Übergangs von der Schule in die Ausbildung gerade für Jugendliche, die besonderer Hilfe bedürfen, erfolgreich zu gestalten, muss die Politik dafür Sorge tragen, bedarfsgerechte Maßnahmen zur nachhaltigen Unterstützung zu schaffen. Einzig der Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht eine Erwerbsbeteiligung und somit die gesellschaftliche Teilhabe. Um die Ausbildungsreife und die Berufsorientierung speziell für

förderungsbedürftige Jugendliche zu verbessern, werden vonseiten der Bundesregierung gezielte Unterstützungsmaßnahmen, wie zum Beispiel die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ), ein von der Wirtschaft im Rahmen des Ausbildungspaktes entwickeltes Angebot, das jungen Menschen mit Vermittlungshemmnissen als Brücke in die Berufsausbildung dient, vorgehalten. Daneben bietet die Bundesagentur für Arbeit mit den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) ein wichtiges Qualifizierungselement an, um nicht ausbildungsreifen Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Im Saarland wurde zudem speziell für Jugendliche/Schüler mit Migrationshintergrund von der Landesregierung in Kooperation mit dem Verband der Metall- und Elektroindustrie des Saarlandes, dem VSU, der ASKO EUROPA Stiftung sowie dem Studienkolleg der Universität des Saarlandes das sogenannte Mentoringprogramm ins Leben gerufen. Ziel dieses Programms ist es, Jugendliche/Schüler/-innen der Klassenstufen 8, 9 und 10 aus Zuwandererfamilien durch die Betreuung von Mentoren (Zuwanderer/-innen) aus dem Studienkolleg der Universität des Saarlandes bei der Auswahl des weiteren Bildungswegs bzw. einer entsprechenden Berufsausbildung zu unterstützen.

Des Weiteren werden auf Landesebene zur Steigerung der Vermittlungschancen in Ausbildung zusätzliche Programme vorgehalten: das dualisierte Berufsgrundschuljahr (BGJ/BGS), die Produktionsschule und die Werkstattschule. Durch gezielte sozialpädagogische Betreuung soll in diesen Programmen die Grundlage zur Erreichung der Ausbildungsreife der Jugendlichen geschaffen werden, um diese nach Erreichen des Hauptschulabschlusses in Ausbildungsverhältnisse zu vermitteln.

Die Maßnahmen und Programme – auf Bundes- wie auf Landesebene – zeigen, dass sich die Politik ihrer Verantwortung bewusst ist und ihren Auftrag klar erkannt hat. Wir müssen die Rahmenbedingungen schaffen, um dem drohenden Fachkräftemangel zu begegnen und somit die Fachkräftebasis mittel- und langfristig zu sichern. Dabei dürfen wir keine Zielgruppe außer Acht lassen. Die Ansätze müssen, wenn wir die Situation Jugendlicher betrachten, so umfassend sein, dass sie bereits an frühestmöglicher Stelle ansetzen, um die Voraussetzungen zu schaffen, dass die Heranwachsenden ihre Potenziale ausschöpfen und der Gesamtgesellschaft zur Verfügung stellen können.

Dies gelingt aber nur, wenn alle verantwortlichen Kräfte gemeinsam in diesem Sinne agieren. Die Ausbildung junger Menschen bleibt vorrangig die Aufgabe der Wirtschaft. Doch verpflichtet sich die Politik, die Bemühungen der Wirtschaft zu unterstützen und im gemeinsamen Dialog Lösungen zur Abwehr des Fachkräftemangels zu erarbeiten. Eine wichtige Rolle in diesem strukturierten Dialog nehmen die Sozialpartner ein, die mit dazu beitragen, dass die erarbeiteten Lösungen sozialverträglich und nicht auf dem Rücken der Arbeitnehmer ausgetragen werden.

Die Verbesserung der Ausbildungssituation von Jugendlichen stellt jedoch lediglich einen Ansatzpunkt dar, dem Fachkräftemangel zu begegnen. Darüber hinaus müssen sich die gesellschaftlichen und politischen Bemühungen auch in anderen Bereichen bündeln und die Voraussetzungen schaffen, vorhandene Potenziale nicht ungenutzt zu lassen. Ausgehend von den im Aktionsprogramm „Fachkräftesicherung“ der Bundesregierung genannten fünf Sicherungspfaden, mit deren Hilfe das Fachkräftepotenzial mittel- und langfristig gesichert werden soll, müssen neben dem Erhalt der Bildungschancen zudem in den Bereichen Aktivierung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Qualifizierung sowie Integration und qualifizierte Zuwanderung dieselben Anstrengungen unternommen werden.

Wir sollten den demografischen Wandel und den drohenden Mangel an Fachkräften als Chance begreifen. Denn durch die Maßnahmen, mit denen wir diesem Phänomen begegnen, machen wir unser Land zukunftsfähig.

HERAUSGEBERINNEN, AUTORINNEN UND AUTOREN

Jens Bachmann

Leiter der Weißfrauenschule, Sprachheilschule, Frankfurt am Main

Prof. Dr. Martin Baethge

Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen

Ursula Beicht

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Josef Bertl

Rektor der Musikhauptschule Ruhstorf a. d. Rott

Petra Bürger

Projektleitung BERUFSSTART plus, Handwerkskammer Südthüringen

Kerstin Degener-Kirsch

Fachbereichsleiterin Menschen mit Kindern, RE/init e.V., Gelsenkirchen

Prof. Dr. Jutta Ecarius

Kindheitsforschung, Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Universität zu Köln

Dr. Birgit Fix

Referentin für Arbeits- und Armutsfragen, Deutscher Caritasverband, Berlin

Dörthe Friess

Lichtblick Hasenberg, München

Christoph Graffweg

Schulleiter Fröbelschule Bochum-Wattenscheid

Prof. (em.) Dr. Dr. h. c. Winfried Hacker

Arbeitsgruppe „Wissen-Denken-Handeln“, Technische Universität Dresden

Dr. Robert Helmrich

Leiter des Arbeitsbereiches „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Christine Henry-Huthmacher

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

Christoph Herbrig

Geschäftsführer Herbrig & Co GmbH, Altenberg OT Bärenstein

Elisabeth Hoffmann

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

Johanna Hofmeir

Lichtblick Hasenberg, München

Hans-Werner Kleindiek

Vorsitzender JUGENDHILFE DIREKT e.V., Münster

Heidrun Kohl

Pädagogische Koordinatorin, Friedrich-Ebert-Schule, Frankenthal

Annegret Kramp-Karrenbauer, MdL

Ministerpräsidentin des Saarlandes

Dr. Elisabeth M. Krekel

Leiterin des Arbeitsbereiches „Berufsbildungsangebot und -nachfrage / Bildungsbeteiligung“, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Wolfgang Lüdtko

Schulleiter Kepler-Oberschule, Berlin-Neukölln

Roland Matzdorf

Leiter der Abteilung II (Arbeit und Qualifizierung), Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Ralf Nuglisch

Referent Arbeit und Qualifizierung, Paritätischer Landesverband Baden-Württemberg

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Vorstand und Direktor des Deutschen Jugendinstituts e. V., München

Prof. Dr. Stefan Sell
Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften,
Fachhochschule Koblenz und Direktor des Instituts für Bildungs-
und Sozialpolitik der Fachhochschule Koblenz

Dipl.-Ing. Nihat Sorgec
Geschäftsführer BildungsWerk in Kreuzberg, Berlin

Dr. rer. medic. Nicole Stab
Mitarbeiterin Arbeitsgruppe „Wissen-Denken-Handeln“, Technische
Universität Dresden

Michael Thielen
Generalsekretär Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Berlin

Dirk Werner
Stellv. Leiter des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und
Arbeitsmarktpolitik, Institut der Deutschen Wirtschaft zu Köln

Helmut Westkamp
Leiter Agentur für Arbeit, Schwerin

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