

Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung: SCHULISCHE SITUATION UND SCHULISCHE FÖRDERUNG

Nora Gaupp / Tilly Lex / Birgit Reißig



Regionales Übergangsmanagement 2

Zusammensetzung
der Schülerschaft

Schulzufriedenheit und
Schulerfahrungen

Engagement und Rückzug

Schulische Unterstützung

Regionales
Übergangsmanagement

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutsches Zentrum
für Luft- und Raumfahrt e.V.
Projekträger im DLR

Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung Schulische Situation und schulische Förderung

Nora Gaupp / Tilly Lex / Birgit Reißig

In der Broschürenreihe „Regionales Übergangsmanagement“ veröffentlicht das DJI Beiträge aus der wissenschaftlichen Begleitung der Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement im BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“.

Das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ und die in seinem Rahmen publizierten Beiträge werden aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert. Durchgeführt wird das Programm vom Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investitionen in die Humanressourcen.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Internet: <http://www.dji.de>

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 623 06 - 0
Telefax (089) 623 06 - 162

Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12+13
06110 Halle a. S.
Telefon (03 45) 6 81 78 - 0
Telefax (03 45) 6 81 78 - 47

Weitere Exemplare dieser Broschüre können gegen einen Versandkostenbeitrag von EUR 1,45 in Briefmarken pro Exemplar bei der DJI-Außenstelle in Halle angefordert werden.

Grafische Konzeption,
Artdirection und Realisation
HS-Design, Heike Schumacher,
München, HSDesign1@aol.com

Druckvorstufe
Media Diversified, München

Druck
Druckfrei, München

Vorwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Broschürenreihe „Regionales Übergangsmanagement“

Nicht nur für das Leben jedes einzelnen jungen Menschen sind eine gute berufliche Ausbildung und ein erfolgreicher Berufsabschluss von entscheidender Bedeutung. Vielmehr ist eine solide ausgebildete nachwachsende Generation eine wichtige Basis für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf die in Wirtschaft und Verwaltung dringend benötigten und rarer werdenden Fachkräfte. Am Erreichen des Ziels „Ausbildung für alle“ müssen wir deswegen konsequent weiter arbeiten.

Im Jahr 2006 appellierte die Arbeitsgruppe „Regionales Übergangsmanagement“ des vom BMBF eingerichteten „Innovationskreises berufliche Bildung“ an die bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Akteure auf lokaler und regionaler Ebene, durch eine verbesserte Abstimmung von Angeboten und politischen Maßnahmen Jugendlichen den Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu erleichtern (BMBF 2007: 14–15). In Umsetzung dieser Empfehlungen startete das BMBF im Jahr 2008 im Rahmen der Nationalen Qualifizierungsinitiative das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ mit den Förderinitiativen „Regionales Übergangsmanagement“ und „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“.

Durch die wissenschaftliche Begleitung dieser beiden Förderinitiativen werden die beteiligten Akteure – das BMBF, der Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft und Raumfahrt (DLR) sowie die Initiativen selbst – unterstützt und beraten. Bereits während der laufenden Umsetzung können so „reife Problemlösungen“ identifiziert und der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Zu diesem Zweck wurde – ergänzend zu den Newslettern des Programms und Veröffentlichungen in Fachzeitschriften – eine Broschürenreihe konzipiert, in der auch die vorliegende Publikation erscheint. Ich wünsche mir, dass sie dazu beiträgt, den Zugang bildungsbenachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener zur Berufsausbildung weiter zu verbessern.

Peter Munk

Referat "Jugendliche mit schlechteren Startchancen; Innovationen in der beruflichen Weiterbildung; Arbeitsmarkt"

- 04 **1 Ganz unten?
Hauptschüler/in sein als Stigma?**

- 09 **2 Zur schulischen Situation von
Hauptschülern/innen**
- 12 Zusammensetzung der Schülerschaft
- 14 Schulzufriedenheit und Schulerfahrungen
- 17 Engagement und Rückzug

Konstellationen der schulischen und privaten Situation von Hauptschülern/innen im letzten Schulbesuchsjahr

- 18 **3 Unterstützungsangebote zur Prävention
von Schulmüdigkeit und zum Erreichen
des Schulabschlusses**
- 19 Frühe Prävention des Entstehens
von Schulmüdigkeit
- 20 Unterstützungsangebote zum Erreichen des
Schulabschlusses und der Ausbildungsreife
- 22 Zur Wirkung integrierter Förderstrategien

- 28 **4 Durch regionales Übergangsmanagement
Startchancen von Hauptschülern/innen
verbessern**
- 29 Erfolgreiche und riskante Wege nach dem
Besuch der Hauptschule
- 30 Prävention von Ausbildungslosigkeit durch
regionales Übergangsmanagement

- 32 **5 Zitierte Literatur**

1 Hauptschüler/in sein als Stigma?



In einer 1985 erschienenen Reportage „Ganz unten“ schildert Günter Wallraff die Lebensbedingungen eines türkischen „Gastarbeiters“ in der Bundesrepublik, seine schlecht bezahlte, schwere, gesundheitlich belastende Arbeit ohne Aussicht, sich „empor zu arbeiten“, die Diskriminierungen in Ämtern und durch Behörden sowie die Demütigungen und Anfeindungen im Alltag (Wallraff 1985).

Verfolgt man die aktuellen Schuldebatten in Deutschland, dann scheint der Besuch der Hauptschule zu bedeuten, im Bildungssystem „ganz unten“ zu sein. Im Nationalen Bildungsbericht 2008 heißt es: „PISA 2000 hat gezeigt, dass bundesweit etwa jede fünfte Hauptschule in sehr problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Nach der Selbsteinschätzung der Schulleiterinnen und Schulleitern in PISA 2003 gehören sogar 65 Prozent der Hauptschulen zu den sogenannten belasteten Schulen. Auch wenn Hauptschulen nicht immer miteinander vergleichbar sind, vollzieht sich in der öffentlichen Wahrnehmung eine Entwicklung zur Problemschule. Mit einem sinkenden Hauptschüleranteil und einer ungünstigen Zusammensetzung der Schülerschaft kann tatsächlich eine erhebliche Beeinträchtigung der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in bestimmten Hauptschulen einhergehen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 62–63).

Eine „ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft“ diagnostizierte auch ein 2002 publizierter wissenschaftlicher Beitrag als Kennzeichen von Hauptschulen: Hauptschüler/innen gehörten „(...) überdurchschnittlich häufig benachteiligten sozialen Schichten an (...), die mehr als andere vom Risiko der Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind. Auch sind sie mehr von instabilen sozialen Verhältnissen und einer Erosion verwandtschaftlicher Beziehung betroffen. (...) Es gibt in ihrem sozialen Umfeld weniger Erwachsene, die sich um sie kümmern, sich für sie interessieren, an ihnen und mit ihnen Erziehungsarbeit leisten. Deshalb sind hier in überdurchschnittlichem Ausmaß Phänomene sozialer Verwahrlosung zu beobachten. Hauptschüler sind zudem überproportional häufig Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und unzureichenden sprachlichen Kompetenzen ...“ (Duncker 2003: 22–23).

Mit diesen Belastungen durch ihre soziale Herkunft und ihr soziales Umfeld, so eine verbreitete These, treffen die Jugendlichen auf eine Schulform, die schon lange nicht mehr – in Ostdeutschland noch weniger als im Westen und in Ballungsräumen weniger als den ländlichen Regionen – Hauptschule in dem Sinne ist, dass sie von der Mehrheit eines Altersjahrgangs besucht wird, wie dies

für die Volksschule der 1960er Jahre der alten Bundesrepublik der Fall war. In der öffentlichen Wahrnehmung ist die Hauptschule vielmehr die Schule der Kinder aus Familien am unteren Rand der Gesellschaft, eine Schule, die vor den Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler resigniert oder gar kapituliert hat (Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 3–9).

Entsprechend düster sind Einschätzungen zu den Aussichten von Hauptschulabsolventen/innen, nach Ende des Schulbesuchs eine Berufsausbildung aufzunehmen, die als Mindestausstattung für eine den Lebensunterhalt sichernde Erwerbsarbeit gilt: „Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben sowohl im dualen als auch im vollzeitschulischen Ausbildungssystem deutlich geringere Chancen als Absolventen mit Mittlerem Abschluss oder Hochschulreife. Für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss bleibt kaum eine Chance auf Ausbildung“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 83). Der Bildungsbericht 2008 greift diese Frage erneut auf: „Nach Schulende haben die Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss die weitaus niedrigsten Übergangsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 152). Vier Fünftel der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss müssten Qualifizierungsmöglichkeiten im „Übergangssystem“ wahrnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 157), deren Effektivität und Effizienz skeptisch bewertet wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 168).

Auch in den Medien sind die Zukunftschancen der Hauptschüler/innen ein Thema vieler Berichte und Debatten. Diesen Berichten und Debatten liegen Annahmen über Merkmale dieser Jugendlichen, der Hauptschule als Schulform und den Bildungsaspirationen und -verläufen ihrer Absolvent/innen zugrunde, die einer Überprüfung bedürfen.

Insbesondere in den Medien werden Schüler/innen von Hauptschulen häufig als problembelastet und perspektivlos charakterisiert. Thematisiert werden hohe Fehlzeiten, Delinquenzbelastung und Gewalt in den Schulen (Baier/Pfeiffer 2007). Fehlende Berufsperspektiven hätten negative Rückwirkungen auf die Motivation der Jugendlichen. Hinzu kommen Zweifel an der Ausbildungsfähigkeit oder „Berufsreife“ der Bewerber/innen um betriebliche Ausbildungsplätze: die Vorbereitung der Absolventen/innen von Hauptschulen auf die Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung wird als unzulänglich kritisiert.

Angesprochen wird der hohe Anteil von Kindern aus Zuwandererfamilien an den Hauptschulen. Häufig wird die Herkunft aus einer Zuwandererfamilie mit dem Vorliegen von Problembelastungen gleichgesetzt.

Die Broschüre hat insbesondere die schulische Situation von Hauptschülern/innen zum Thema.

Was ist der Realitätsgehalt der Bilder von den problembelasteten, schulmüden, unmotivierten, nicht ausbildungsfähigen bzw. nicht berufsreifen Hauptschüler/innen? Wie sieht ihr Schulalltag aus? Wie sehen sie ihre schulische Situation? Welche Sorgen und Probleme belasten sie? Wie sehen ihre Pläne aus? Über welche Potenziale und Ressourcen verfügen sie und ihre Herkunftsfamilien, um diese Pläne zu verwirklichen? Antworten auf diese Fragen sind zur Versachlichung der Debatte notwendig.

Und entsprechen die düsteren Bilder von Hauptschulen der Realität? Resignieren Lehrkräfte an Hauptschulen angesichts der Schwierigkeit, Jugendliche für den Erwerb des Hauptschulabschlusses und die Vorbereitung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung zu motivieren und zu stärken, wohl gemerkt Jugendliche, die wissen, dass die Zugangsmöglichkeiten zu anschließenden Bildungs- und Ausbildungsgängen eingeschränkt sind? Oder sind Hauptschulen Orte, an denen Lernlücken bei den Schülern/innen gezielt beseitigt und Praxiserfahrungen außerhalb der Schule vermittelt werden; Orte, wo Lehrkräfte als Ratge-

ber bereitstehen, um die Jugendlichen in den schwierigen Fragen des Übergangs zu unterstützen und ihre Bildungs- und Ausbildungswege auch über die Zeit des Schulbesuches hinaus zu begleiten? Gehen von Hauptschulen und ihren Aktivitäten zur Prävention von Schulabbrüchen und Ausbildungslosigkeit Impulse aus, von denen auch andere Sekundarschulformen lernen könnten (Hofmann-Lun u.a. 2007)? Hauptschulen und die an ihnen arbeitenden Lehrkräfte verdienen es, dass auf diese Fragen Antworten gesucht werden.

Diese Broschüre versteht sich nicht als Beitrag zur Debatte über die Struktur unseres Bildungssystems. Thema sind insbesondere die Jugendlichen selbst, ihre schulische Situation, ihre Ressourcen. Thema sind schließlich pädagogische Hilfen und Angebote, die darauf ausgerichtet sind, den Schulerfolg zu sichern und den Weg in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu unterstützen.

Hier liegt das zentrale Ziel dieser Broschüre: Sie will über die Lebenslagen von Jugendlichen informieren, die auf dem Weg ins Erwachsenenleben vielfältige Hindernisse überwinden müssen, und sie will Eltern, Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften, aber auch engagierten Bürgern/innen Möglichkeiten aufzeigen, die Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Hürden wirksam zu unterstützen.

Die Broschüre hat insbesondere die schulische Situation von Hauptschülern/innen zum Thema: Wie setzt sich die Schülerschaft zusammen? Welche Erfahrungen haben die Jugendlichen mit Erfolgen und Niederlagen in der Schule? Wie beurteilen sie ihr Verhältnis zu ihren Lehrern/innen? Wie bewerten sie ihre Schule? Wie gehen sie mit schulischen Anforderungen um? Welche Unterstützungsangebote zur Sicherung des Schulerfolgs nehmen sie in Anspruch? Wie sehen sie ihr Verhältnis zu ihren Mitschülern/innen?

Vor dem Hintergrund dieser Einschätzungen und Aktivitäten der Jugendlichen selbst geben wir auch einen Überblick über Unterstützungsangebote und Förderstrategien, die Schulen – häufig in Kooperation mit Dritten – einsetzen, um Rückzugstendenzen auf Seiten der Jugendlichen zu begegnen, Schulabbrüche zu verhindern und Schulerfolg zu sichern.

In einem abschließenden Abschnitt wenden wir uns der Frage zu, was regionales Übergangsmanagement leisten kann, um die Startbedingungen von Hauptschülern/innen zu verbessern.

Bei den in dieser Broschüre zusammengestellten Informationen greifen wir auf Ergebnisse zurück, die das Deutsche Jugendinstitut (DJI) bei der wissenschaftlichen Begleitung der Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement im Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Perspektive Berufsabschluss“, bei der Suche nach Beispielen guter Praxis und der Untersuchung der Lebenslagen sowie der Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von Hauptschülern/innen gewonnen hat. Eine zentrale Datenquelle ist das DJI-Übergangspanel, eine mit Förderung durch das BMBF durchgeführte bundesweite Längsschnittuntersuchung der Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen, die 2003/2004 das letzte Pflichtschuljahr einer Hauptschule (oder eines Hauptschulzweiges an einer Sekundarschule mit mehreren Bildungsgängen) besucht hatten. Ebenfalls herangezogen werden Daten aus den Nationalen Bildungsberichten und aus lokalen Schulabsolventenstudien des DJI an Standorten der Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“. Für die Beschreibung pädagogischer Unterstützungsangebote haben wir auch auf Datenbanken mit Beispielen guter Praxis zurückgegriffen, die der DJI-Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ angelegt hat.

DJI-Übergangspanel

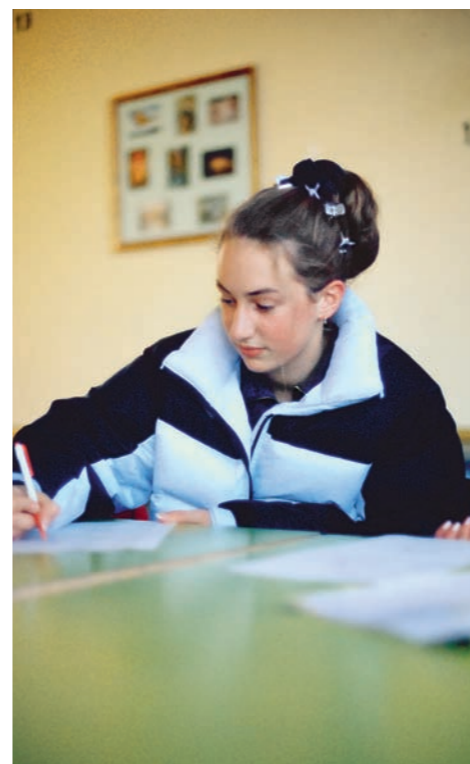
Das DJI-Übergangspanel ist eine Längsschnittuntersuchung, in der eine ausgewählte Personengruppe über einen Zeitraum von sechs Jahren hinweg in regelmäßigen Abständen befragt wurde. An der ersten Erhebung im März 2004 nahmen rund 3.900 Schüler/innen im letzten Schulbesuchsjahr von 126 Hauptschulen bzw. Hauptschulzügen oder -zweigen an integrierten Sekundarschulen teil. Auf freiwilliger Basis wurde dabei die Bereitschaft der Schüler/innen zur weiteren Beteiligung an der Längsschnittuntersuchung eingeholt. Eine erste Folgebefragung fand im Juni 2004 statt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die Jugendlichen noch in den Schulen befanden. Von November 2004 bis November 2006 wurden die Folgebefragungen in halbjährlichen Abständen durchgeführt, ab November 2007 in jährlichen Abständen.

Die erste Erhebung erfolgte per Fragebogen im Klassenverband. Ab der ersten Folgebefragung wurden computergestützte telefonische Interviews eingesetzt. Die Erhebungsinstrumente für die Telefonbefragungen wurden in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Sozialforschung am Institut für Sozialwissenschaft der Humboldt-Universität Berlin (Lehrstuhl Professor Bernd Wegener) konzipiert und programmiert.

Von den ca. 3.900 in der ersten Erhebung erreichten Jugendlichen erklärten sich rund 2.900 zur weiteren Beteiligung an der Untersuchung bereit. Dieser Rückgang der Zahl der teilnehmenden Jugendlichen war erwartet worden, weil sie für eine weitere Beteiligung an der Untersuchung Kontaktdaten angeben mussten, um für zukünftige Befragungen erreichbar zu sein. Von den rund 2.400 Jugendlichen, die in der ersten Folgebefragung im Juni 2004 befragt werden konnten, nahmen an der letzten bisher realisierten Befragung (November 2008) noch immer rund 1.150 Jugendliche (ca. 48 Prozent der ersten Folgebefragung) teil.

Da über die Zusammensetzung der Untersuchungspopulation aus der Erhebung vom März 2004 differenzierte Informationen zur Verfügung standen, konnte überprüft werden, ob bzw. in welcher Weise sich aus der Verringerung der Zahl der Befragten über den Untersuchungszeitraum hinweg (Panelmortalität) eine Veränderung in der Zusammensetzung der untersuchten Jugendlichen ergeben hatte. Tatsächlich gab es (im begrenzten Umfang) eine zu erwartende positive Selektion: Personen mit guten Schulleistungen im letzten Schulbesuchsjahr waren in der Untersuchungspopulation des Jahres 2007 zu höheren Anteilen vertreten als in der Erhebung im März 2004. Weiterhin nahm der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Untersuchung zu. Jugendliche deutscher Herkunft zogen sich also etwas häufiger von der Beteiligung an der Untersuchung zurück (Kuhnke 2008).

Ein Problem der Darstellung der Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung ist, dass die genutzte Datenbasis von dem jeweils abgedeckten Zeitraum und den in die Analyse eingehenden Befragungszeitpunkten abhängt. Für die Analysen dieses Buches wurden für das Jahr 2004 Daten für die Befragungszeitpunkte März, Mai und November herangezogen, für die Folgejahre jeweils die Daten des Monats November.



Wir benutzen in dieser Broschüre in der Regel sowohl weibliche als auch männliche Personen- und Berufsbezeichnungen, es sei denn die Lesbarkeit des Textes (zum Beispiel in Überschriften) wird dazu allzu sehr beeinträchtigt. Die Begriffe „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ und „Jugendliche aus Zuwandererfamilien“ werden synonym für Personen benutzt, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist bzw. die selbst nicht in Deutschland geboren sind oder nicht die deutsche Staatsbürgerschaft haben. Wenn von „Aussiedlern“ die Rede ist, handelt es sich Jugendliche mit diesem Rechtsstatus. Sie stam-

men zu überwiegenden Anteilen aus Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und zu geringeren Anteilen aus mittel- und osteuropäischen Ländern. Wenn von Jugendlichen türkischer Herkunft die Rede ist, bezeichnet dies die Herkunft aus dem Staatsgebiet der Türkei und keine ethnische Zugehörigkeit.

2 Zur schulischen Situation von Hauptschülern/innen



Wegen der unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft ist Hauptschule nicht gleich Hauptschule

ZUSAMMENSETZUNG DER SCHÜLERSCHAFT

Große Unterschiede bei den Übergängen nach der Grundschule

In fast allen Bundesländern besuchen die Kinder für vier Jahre die Grundschule, in Berlin und Brandenburg für sechs Jahre. Danach wechseln sie auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I, wobei die bis dahin erreichten Schulleistungen oder aber auch der Wunsch der Eltern berücksichtigt werden. Laut Bildungsbericht 2008 stellten Sekundarschulen mit mehreren Bildungsgängen, in denen insbesondere Haupt- und Realschulzüge unter einem Dach geführt werden, in den neuen Bundesländern mit fast 60 Prozent die zahlenmäßig wichtigste Anschlussstation dar. Fast 40 Prozent gingen nach der Grundschule ins Gymnasium. Den Anteil der Kinder, die in Ostdeutschland nach der Grundschule in die Hauptschulzüge von Sekundar- oder „Mittelschulen“ (so z.B. die Bezeichnung in Sachsen) wechselten, weist der Bildungsbericht nicht aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 253).

Deutlich vielfältiger sind die Übergänge nach der Grundschule in den alten Bundesländern (Westdeutschland und Berlin): Im Schuljahr

2006/2007 wechselten in Berlin acht Prozent der Grundschüler/innen in Hauptschulen, in Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zwischen 13 und 15 Prozent, in Hamburg und Schleswig-Holstein ca. 20 Prozent, in Baden-Württemberg fast 30 und in Bayern fast 40 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 253). Diese Unterschiede in den Übergangsquoten werden durch regionale Besonderheiten innerhalb der Länder zusätzlich verstärkt. In Ballungsräumen und insbesondere in deren „gut bürgerlichen“ Quartieren fällt der Anteil der Übergänge in Hauptschulen in der Regel deutlich geringer aus als im jeweiligen Landesdurchschnitt, in ländlichen Regionen insbesondere Baden-Württembergs und Bayerns dagegen deutlich höher: Dort ist die Hauptschule noch insofern tatsächlich „Hauptschule“, als sie von der größten Gruppe der relevanten Altersjahrgänge besucht wird.

Trotz gravierender Unterschiede zwischen den Ländern zeigt sich längerfristig ein durchgängiger Trend: Der Anteil der Kinder, die nach der Grundschule in die Hauptschule wechseln, geht kontinuierlich zurück. Dieser Trend wird verstärkt durch die wachsende Zahl der Länder, die dazu übergehen, Haupt- und

Realschulzüge unter einem Dach anzubieten, u. a. weil durch den Rückgang der Schüler/innenzahlen z.B. in den Flächenländern getrennte Schulstandorte für Haupt- und Realschulen nicht mehr haltbar sind.

Insofern geht zwar der Anteil der „reinen“ Hauptschulen insgesamt zurück, und es gibt Regionen, in denen Hauptschulen (oder Hauptschulzüge) nur von weniger als einem Zehntel eines Altersjahrgangs besucht werden. In anderen Regionen aber nehmen die Hauptschulen fast die Hälfte eines Altersjahrgangs auf. Der Anteil eines Altersjahrgangs, der die Hauptschule besucht, hat zwangsläufig Folgen für die Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf deren soziale Herkunft, das Leistungspotenzial usw. Je größer der Anteil der Schüler/innen der Hauptschulen an den Altersjahrgängen der Elf- bis Sechzehnjährigen, desto größer auch die Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft. Allein schon wegen dieser unterschiedlichen Zusammensetzungen der Schülerschaft ist Hauptschule nicht gleich Hauptschule (Trautwein/Baumert/Maaz 2007).

Aus einem hohen Migrantanteil an Schulen auf daraus resultierende Problemlagen zu schließen, ist wenig hilfreich.

Hauptschule als Schule der Zuwanderer/innen

In diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis der international vergleichenden PISA-Studien zur Kompetenzentwicklung der 15-Jährigen besonders interessant: der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, dem Migrationshintergrund und den von Jugendlichen erreichten Kompetenzniveaus, der in Deutschland weit deutlicher ist als

in vielen anderen an der Untersuchung beteiligten OECD-Staaten. Da in den verschiedenen Sekundarschulformen unterschiedlich wertige Abschlüsse erreicht werden können, ist vor diesem Hintergrund in der Schülerschaft der Hauptschulen ein überproportional hoher Anteil von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien zu erwarten. Da Mädchen im Durchschnitt höhere Schulabschlüsse erwerben als Jungen, ist ferner damit zu rechnen, dass Mädchen in der Schülerschaft der Hauptschulen entsprechend mit geringeren Anteilen vertreten sind.

Tatsächlich sind Jungen unter den Hauptschülern/innen deutlich überrepräsentiert. Auch wurde jede/r zweite Jugendliche in der Abschlussklasse einer Hauptschule nach den Ergebnissen der ersten Erhebung des DJI-Übergangspanels (März 2004) entweder selbst nicht in Deutschland geboren oder hatte mindestens ein Elternteil, das nicht in Deutschland geboren worden war.

Die beiden größten Gruppen von Hauptschülern/innen mit Migrationshintergrund sind nach den

Daten des DJI-Übergangspanels Jugendliche, deren Familien aus der Türkei stammen, und Jugendliche mit Aussiedlerstatus (jeweils über zehn Prozent der Gesamtgruppe der Hauptschüler/innen). Dabei sind vier von fünf Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland geboren, also Immigranten der zweiten Generation. Dagegen sind die jungen Aussiedler fast ausschließlich Zuwanderer der ersten Generation, also in der Regel gemeinsam mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen.

Allerdings erlauben bundesweite Zahlen keine Schlüsse auf die Zusammensetzung der Schülerschaft auf regionaler Ebene. In ostdeutschen Kommunen übersteigt der Anteil junger Zuwanderer/innen an den Mittelschülern/innen im 9. bzw. 10. Schuljahr kaum zehn Prozent (Kuhnke/Reißig 2007). In Stuttgarter Hauptschulen stammen dagegen vier von fünf Jugendlichen im 9. Schuljahr aus Zuwandererfamilien. In Ostdeutschland stellen die Aussiedler/innen die größte Zuwanderergruppe. In Westdeutschland ist die Gruppe der Aussiedler/innen regional sehr ungleichmäßig verteilt. In Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen finden wir hohe Anteile von Aussiedlerfamilien auch außerhalb der Ballungsräume, in anderen Regionen ist ihr Anteil außerordentlich gering. In einigen Großstädten ist in den Hauptschulen der Anteil von Jugendlichen, die in Kriegs- und Krisengebieten geboren sind, auffallend hoch. Aus einem hohen Migrant/innenanteil an der Schülerschaft von Hauptschulen generell auf daraus resultierende Problemlagen zu schließen, ist wegen dieser regional und z.T. auch auf Ebene einzelner Schulen sehr unterschiedlichen Zusammensetzung dieser Population, den verschiedenen Migrationsgeschichten, Lebensplänen, Potenzialen und auch Belastungen der Jugendlichen für die Entwicklung von Förderstrategien wenig hilfreich.

Tab. 1: Jugendliche mit Migrationshintergrund im letzten Jahr der Hauptschule nach Herkunftsländern/-regionen bzw. Aussiedlerstatus (in Reihenfolge der Fallzahlen)

| Migrationshintergrund | Anteil in % | N |
|----------------------------|-------------|-------------|
| Gesamt | | 3829 |
| ohne Migrationshintergrund | 50,5 | 1935 |
| Türkei | 13,3 | 508 |
| Aussiedlerin/Aussiedler | 12,2 | 467 |
| Osteuropa | 4,9 | 188 |
| ehem. Jugoslawien/Albanien | 4,0 | 153 |
| Westeuropa | 3,4 | 130 |
| Italien | 3,2 | 124 |
| Nahost/Asien (ohne Türkei) | 4,1 | 158 |
| Afrika (ohne Nahost) | 2,8 | 105 |
| Amerika | 1,6 | 61 |

Quelle: DJI-Übergangspanel (Gaupp/Lex/Reißig/Braun 2008: 9)

Unterstützungspotenziale der Herkunftsfamilien

PISA und weitere Untersuchungen haben den engen Zusammenhang von Herkunftsfamilie und Bildungserfolg verdeutlicht (Baumert/Schümer 2001; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Insbesondere in Deutschland scheinen die Herkunftsfamilie, ihr sozio-ökonomischer Status und ihre Bildungskapitalien die schulische Entwicklung der Kinder stark zu beeinflussen und damit auch die Chancen auf eine erfolgreiche Integration in den Ausbildungs- und Erwerbsmarkt. Generell ist die Herkunftsfamilie mit ihren Ressourcen das entscheidende Unterstützung- und Anregungspotenzial für die Bildungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. So wird Chancengleichheit bzw. Benachteiligung in der bildungspolitischen Diskussion immer auch unter einem schichtspezifischen Aspekt betrachtet (Baumert/Schümer 2001; BMBF 2007).

Im Zusammenhang mit den Ressourcen der Herkunftsfamilie stellt der Berufsstatus der Eltern mit dem diesem zugrunde liegenden erreichten Qualifikationsniveau ein zentrales Merkmal des „institutionalisierten kulturellen Kapitals“ der Familie (Bourdieu 1983) dar. Im Übergangspanel wird deutlich, dass die größte Gruppe der Eltern der befragten Jugendlichen Berufe auf einfachem Qualifikationsniveau ausübt (41 Prozent der Väter und 42 Prozent der Mütter). Insbesondere das Qualifikationsniveau der Mütter ist gering. Von ihnen üben 23 Prozent einen höher qualifizierten Beruf aus, bei den Vätern sind es 41 Prozent. Nicht erwerbstätig sind 17 Prozent der Mütter, aber nur zwei Prozent der Väter (Kuhnke/Müller 2009: 21). Im Vergleich zur generellen Qualifikationsstruktur der Arbeitnehmer/innen in Deutschland verfügen die Eltern von Hauptschülern/innen über einen relativ geringeren beruflichen Status (vgl. BIBB/IAB-Erhebung 1998/99; Schimpl-Neimanns 2003).

Tab. 2: Häufigste Geburtsländer der nicht in Deutschland geborenen Leipziger Mittelschüler/innen und Stuttgarter Hauptschüler/innen in Prozent der Gesamtgruppe

| Geburtsländer der nicht in Deutschland geborenen Jugendlichen in Leipzig | | Geburtsländer der nicht in Deutschland geborenen Jugendlichen in Stuttgart | |
|--|------|--|------|
| Russland | 20,6 | Kosovo | 12,9 |
| Ukraine | 12,7 | Türkei | 12,5 |
| Kasachstan | 11,1 | Bosnien-Herzegowina | 6,8 |
| Irak | 6,3 | Russland | 6,4 |
| Iran | 4,8 | Kasachstan | 6,0 |
| Türkei | 4,8 | Portugal | 6,0 |
| Afghanistan, Kuba, Polen, Vietnam | 3,2 | Italien | 5,6 |
| | | Irak | 4,0 |

Quellen: Lokale Schulabsolventen-Längsschnitte Leipzig und Stuttgart

Als weiteres Merkmal des Unterstützungspotenzials der Herkunftsfamilien wurden im Übergangspanel Informationen zum „alltagskulturellen Verhalten“ erhoben: zum regelmäßigen Lesen von Büchern und Zeitungen, zum regelmäßigen sich Informieren und Austauschen über das gesellschaftliche Geschehen, zur gemeinsamen Nutzung kultureller Infrastruktur und Angebote. Diese Informationen wurden zu Indikatoren zur Erfüllung von „Anregungs- und Vorbildfunktionen“ der Herkunftsfamilie zusammengefasst. Hohe Werte erreichten dabei 30 Prozent der Befragten, bei der Hälfte der Befragten lagen diese Werte auf mittlerem Niveau (Kuhnke/Müller 2009: 26). Im Elternhaus werden 15 Prozent der befragten Hauptschüler/innen oft bei der Erledigung von Hausaufgaben unterstützt. Selten oder nie erhalten 47 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft Hilfe bei den Hausaufgaben, aber über 60 Prozent der Jugendlichen mit Herkunftsland Türkei bzw. den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und Aussiedlerjugendliche (Kuhnke/Müller 2009: 26).

Neben den ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie spielt der emotionale Rück-

halt, den die Familie bietet, für die Jugendlichen eine wichtige Rolle in ihrer Entwicklung. Befragt nach der Beziehung zu den Eltern geben die Hauptschüler/innen überwiegend positive Einschätzungen ab. Nur ein gutes Viertel der Jugendlichen schätzt die Beziehungen zu den Eltern als schlecht oder sehr schlecht ein. Vor allem bei familiären Konstellationen mit einem neuen Partner (Stiefvater oder -mutter) sowie bei einer besonders schlechten ökonomischen Ausstattung der Familie treten problematische Eltern-Kind-Beziehungen häufiger auf (Kuhnke/Müller 2009: 28).

Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, besuchter Schulform und Kompetenzerwerb

Dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und der im Anschluss an die Grundschule besuchten Sekundarschule besteht, ist in der Bildungsforschung unumstritten: „ (...) beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule (kommt es) zu schichtspezifischen Übergangsentscheidungen; selbst bei Berücksichtigung des Leistungsstands ist beispielsweise die Chance von Kindern aus bildungsnahen Familien, auf das Gymnasium zu

wechsellern, höher als jene von Kindern aus bildungsfernen Schichten. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sind deshalb in der Hauptschule, selbst bei Berücksichtigung ihres Leistungsstandes, überrepräsentiert“ (Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 4).

Dieser Tatbestand eines engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und besuchter Schule war im Prinzip seit Jahrzehnten bekannt und wurde mehr oder weniger hingenommen. Dennoch wirkten die 2001 veröffentlichten Ergebnisse der ersten international vergleichenden PISA-Untersuchung als Schock: Deutschland wies im Vergleich zu allen an der Untersuchung beteiligten OECD-Staaten den stärksten Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schüler/innen und der am Ende der Pflichtschulzeit erreichten Lesekompetenz auf (Baumert/Schümer 2001: 323–407; Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 6).

In der Debatte über Hauptschulen und ihre Schülerschaft bekam die eigentlich unstrittige Diagnose, dass in Hauptschulen Kinder aus „bildungsfernen Schichten“ und Kinder aus Zuwandererfamilien deutlich über-

repräsentiert sind, nicht selten einen problematischen Unterton: Die Bildungsferne der Herkunftsfamilien wird mit Desinteresse der Eltern am schulischen Werdegang ihrer Kinder gleichgesetzt, aus dem Migrationshintergrund wird auf generell unzureichende Sprachkompetenz geschlossen, aus sozialer Benachteiligung folgt die Diagnose der Verwahrlosung. Dabei ist die Debatte objektiv schwierig: Einerseits dürfen Benachteiligungen im Bildungssystem nicht ignoriert, Belastungen der Jugendlichen bzw. ihrer Herkunftsfamilien nicht schöneredet und die sich aus zum Teil schwierigen Bedingungen ergebenden hohen pädagogischen Anforderungen nicht unterschätzt werden. Andererseits haben pauschale Krisenszenarios für die Schüler/innen und ihre Familien nicht nur einen stigmatisierenden Effekt. Sie entsprechen auch nicht der Vielfalt in deren Lebenslagen und Potenzialen.

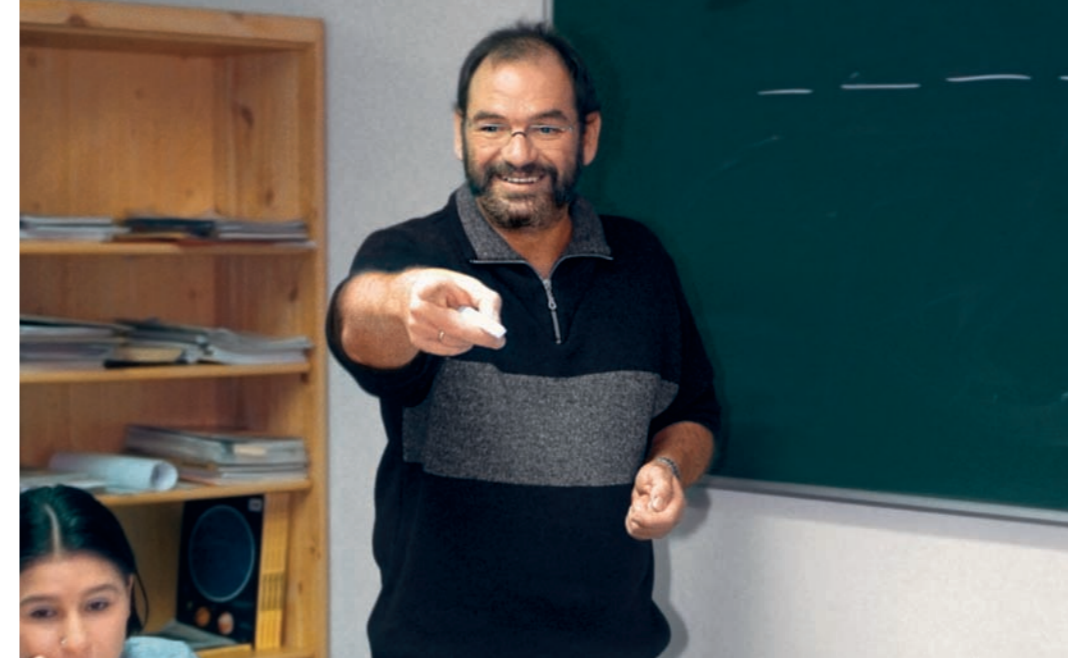
SCHULZUFRIEDENHEIT UND SCHULERFAHRUNGEN

Große Schulzufriedenheit

Während in der öffentlichen Debatte den Hauptschülern/innen relativ pauschal Schulmüdigkeit unterstellt

wird, zeichnen die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels ein differenziertes Bild. 60 Prozent aller befragten Hauptschüler/innen gaben an, dass sie „alles in allem gern zur Schule“ gingen (die Antworten „stimmt genau“ und „stimmt eher“ zusammengefasst). Dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen mit 68 Prozent zu 56 Prozent eine positivere Einstellung zur Schule zeigten, entsprach den Erwartungen. Überrascht – vor dem Hintergrund der öffentlichen Debatte über die mangelnde Integrationsbereitschaft dieser Gruppe (Skrobanek 2009) – haben dagegen die auffallend positiven Einstellungen zur Schule der Jugendlichen türkischer Herkunft: Hier gaben 65 Prozent der Jungen und sogar 80 Prozent der Mädchen an, dass sie gern zur Schule gingen.

Noch deutlich positiver bewerteten die Schüler/innen ihr Verhältnis zu den Lehrkräften: Vier von fünf fühlen sich von ihren Lehrer/innen ernst genommen und respektiert. Neun von zehn bewerten darüber hinaus ihr Verhältnis zu ihren Mitschülern/innen positiv, und zwei Drittel finden, dass es in ihrer Schule viele sie interessierende Unterrichtsfächer



Große Schulzufriedenheit und Erlebnisse des Misserfolgs

gibt. Auch bei diesen Fragen zur Bewertung der schulischen Situation wiederholt sich, was zur Schulzufriedenheit insgesamt gesagt wurde: Mädchen äußern sich deutlich positiver als Jungen, Jugendliche aus Zuwandererfamilien zeigen eher eine positive Einstellung als Jugendliche deutscher Herkunft. Ihrer Schule gegenüber positiv eingestellt sind vor allem jene Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die erst nach dem 11. Lebensjahr nach Deutschland gekommen sind, also bereits im Land ihrer Geburt einige Schuljahre absolviert haben.

Erlebnisse des Misserfolgs

Diese überwiegend positive Einstellung zur Schule überrascht insofern, als viele Jugendliche auch über negative Erfahrungen berichten: Fast jeder zweite Junge hatte in seiner Schullaufbahn mindestens eine Klassenstufe wiederholt, und auch bei den Mädchen waren es knapp 40 Prozent. Jede/r fünfzehnte Jugendliche hat sogar mehrere Klassen wiederholt.

Lokale Studien des DJI zeigen darüber hinaus, dass zumindest für einen Teil der Jugendlichen der Besuch der Hauptschule am Ende einer Kette von Abstiegsbewegungen durch das Schulwesen steht (z.B. für München: Gaupp/Großkurth/Lex 2009: 32). Diese Ergebnisse bestätigen einen Befund des Nationalen Bildungsberichts, nach dem in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 Abstiege zwischen den verschiedenen Sekundarschulformen fünfmal so häufig auftreten wie Aufstiege (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 255). Und am unteren Ende der Hierarchie der Sekundarschulen steht nun einmal die Hauptschule.

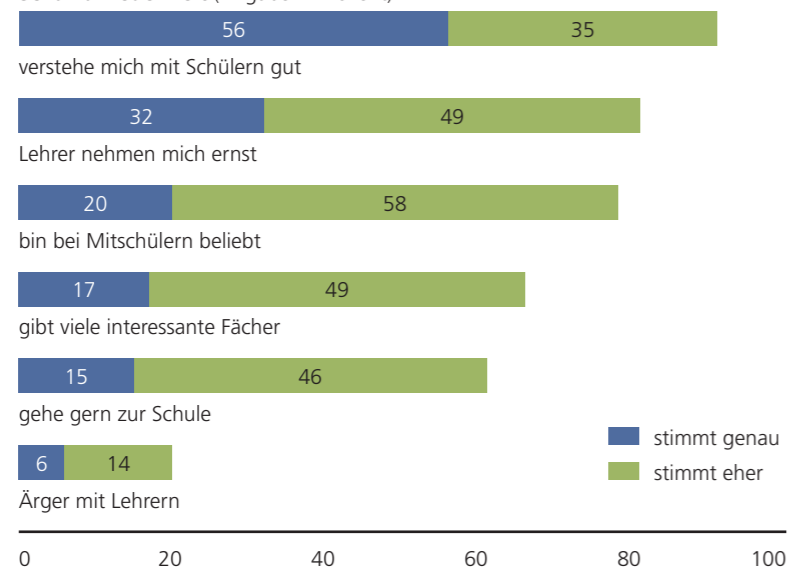
Auf die Leistungssituation der Jugendlichen im letzten Schulbesuchsjahr weisen ihre Angaben zu den Noten im letzten Zwischenzeugnis hin. Dieses muss in der Regel einer Bewerbung für einen Ausbildungsplatz beigelegt werden und ist damit für den weiteren Bildungs- und Ausbildungsweg sehr wichtig: Vier von zehn hatten in den Fächern Deutsch und Mathematik die Note Vier oder schlechter.



Allerdings ist es nicht so, dass – wie die Berichterstattung in den Medien suggeriert – Jugendliche aus Zuwandererfamilien durchschnittlich schlechtere Schulleistungen zeigen als Jugendliche deutscher Herkunft. Im Fach Mathematik erbringen die jungen Aussiedler/innen die besten Durchschnittsleistungen, im Fach Deutsch sind ihre Schulnoten dagegen deutlich schlechter als jene von Jugendlichen deutscher Herkunft. Dabei unterscheiden sich die Geschlechter: Über die Hälfte der Jungen aus Aussiedlerfamilien, aber nur jedes dritte Mädchen hatte im Fach Deutsch eine Note von 4 oder schlechter.

Ein Junge aus einer Aussiedlerfamilie beschreibt in einem Interview anschaulich, wie aus Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache auch bei hoher Motivation im Unterricht Misserfolgserlebnisse entstehen können: „Am Anfang, wo ich zur Schule gegangen bin, das war für mich ein bisschen schwer, weil ich nicht verstanden habe, und auch wenn ich was versteh oder verstanden habe, ich musste erst einmal in meinem Kopf alles übersetzen, dann wieder die Antwort finden und das wieder ins Deutsche übersetzen, und wo ich dann meine Hand hochhebe, da war schon alles vorbei“ (Kraheck 2004: 75).

Abb. 1: Schulzufriedenheit (Angabe in Prozent)



Quelle: DJI-Übergangspanel (Gaupp/Hofmann-Lun/Lex/Mittag/Reißig 2004: 9)

ENGAGEMENT UND RÜCKZUG

Teilnahme an schulischen Förderangeboten

Auf die Frage, welche schulischen Förderangebote sie zusätzlich zum regulären Unterricht im laufenden Schuljahr nutzten, nannten die im DJI-Übergangspanel befragten Hauptschüler/innen ein breites Spektrum von Aktivitäten:

- Jede/r Achte nahm an einer schulischen Hausaufgabenhilfe teil: die Jugendlichen mit Migrationshintergrund doppelt so häufig wie die Jugendlichen deutscher Herkunft.
- Förderkurse oder Stützunterricht in kleinen Lerngruppen nahm ein Viertel in Anspruch.
- Ebenso häufig war die Teilnahme an Computerkursen: bei den Mädchen etwas seltener als bei den Jungen; bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund signifikant häufiger als bei den Jugendlichen deutscher Herkunft.
- Gut jede/r Zehnte engagierte sich in einem schulischen Theater-, Kultur- oder Musikprojekt: die Mädchen doppelt so häufig wie die Jungen.
- Und knapp jede/r Zehnte nahm an einem Streitschlichtungs- oder Konflikttrainingskurs teil (Hofmann-Lun/Gaupp/Lex/Mittag/Reißig 2004: 9–13).

Insgesamt war also die Beteiligung an schulischen Angeboten, für die die Jugendlichen zusätzliches Engagement zeigen mussten, recht groß.



Schulschwänzen

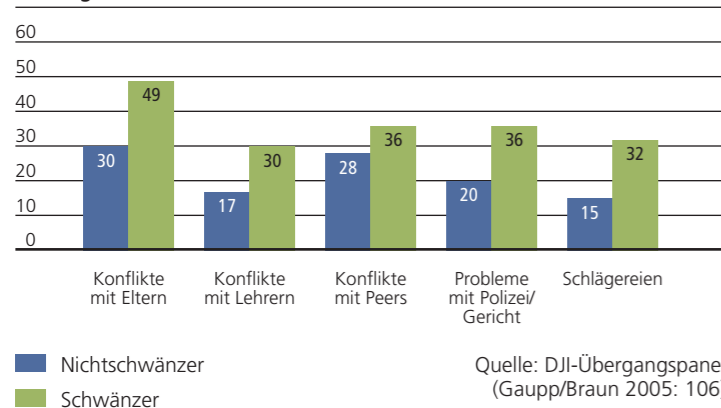
Andererseits erbrachte die Befragung der Hauptschüler/innen auch klare Hinweise darauf, dass sich eine nicht zu vernachlässigende Teilgruppe aus dem Schulalltag zurückzog: Jede/r fünfte Hauptschüler/in gab an, in den letzten zwei Wochen vor der Befragung ganze Unterrichtsstunden oder sogar ganze Tage geschwänzt zu haben. Dabei unterscheiden sich Jungen und Mädchen sowie Jugendliche aus Zuwandererfamilien bzw. deutscher Herkunft nur unwesentlich. Auch altersmäßig gibt es kaum Unterschiede.

Von den Nichtschwänzer/innen hatten 40 Prozent ein Schuljahr oder mehrere Schuljahre wiederholt. Bei den Schwänzern/innen war es jede/r Zweite. Was die Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch betrifft, unterscheiden sich die beiden Gruppen allerdings kaum: die Mittelwerte für die Mathematik- und die Deutschnote betragen für die Nichtschwänzer/innen jeweils 3,2 und für die Schwänzer/innen waren es jeweils 3,4.

Deutliche Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen zeigten sich dagegen im Hinblick auf konfliktbehaftete Beziehungen zu ihrem sozialen Umfeld:

Von den Schwänzern/innen berichtete jede/r Zweite, bei den anderen Schülern/innen nur jede/r Dritte von häufigen Konflikten mit den Eltern. Konflikte mit Lehrern/innen gaben doppelt so viele Schwänzer/innen wie Nichtschwänzer/innen an. Schüler/innen, die unentschuldig dem Unterricht fern blieben, hatten auch häufiger Konflikte mit Gleichaltrigen und Probleme mit Polizei und Gerichten. In Schlägereien verwickelt waren 32 Prozent von ihnen gegenüber 19 Prozent derjenigen, die regelmäßig zur Schule gingen. Auch die Jugendlichen, die nicht immer zur Schule kommen, stehen ihr durchaus positiv gegenüber: Immerhin jede/r Zweite aus dieser Gruppe gab an, alles in allem gern zur Schule zu gehen.

Abb. 2: Konfliktbelastungen: Schwänzer/innen und Nichtschwänzer/innen im Vergleich



Jede/r fünfte Hauptschüler/in gab an, in den letzten zwei Wochen vor der Befragung ganze Unterrichtsstunden oder sogar ganze Tage geschwänzt zu haben.

Schulschwänzen

In der aktuellen Debatte zum Thema „Schulschwänzen“ tauchen verschiedene Begriffe auf wie Schulpflichtverletzung, Schulverweigerung, Schulabsentismus, wobei die Definitionen teilweise unscharf sind: Der Begriff Schulpflichtverletzung beschreibt den Tatbestand, dass die gesetzliche Schulpflicht nicht eingehalten wurde, also der Unterricht nicht besucht wurde, ohne dass dafür rechtlich anerkannte Gründe (z.B. Krankheit) vorlagen.

Der in der öffentlichen Debatte häufig benutzte plakative Begriff „Schulverweigerung“ wird von Fachleuten z. T. skeptisch beurteilt, weil er – analog zur Wehrdienstverweigerung – eine nach kritischer Auseinandersetzung mit der Schule bewusste Abwendung suggeriert (Ehmann/Rademacker 2003: 27). In einer Fachdiskussion, die sich an die amerikanische Forschung anlehnt, bezeichnet Schulverweigerung allerdings ein Fernbleiben von der Schule, das durch Ängste und Phobien der Schüler/innen bedingt ist (Ricking/Neukäter 1997: 52).

Am häufigsten wird in der Fachdiskussion in Deutschland für das Fernbleiben vom Unterricht der etwas sperrige Begriff Schulabsentismus benutzt. Neuerdings unterscheiden Wissenschaftler/innen auch noch zwischen Schulabsentismus und Unterrichtsabsentismus. Schulabsentismus meint das Fernbleiben von der Schule insgesamt, Unterrichtsabsentismus dagegen die Abwesenheit vom Unterricht zu bestimmten Zeiten.

Unterschiedliche Antworten gibt es auf die Frage, ob mit Absentismus nur unentschuldigte oder alle Fehlzeiten zu bezeichnen sind. Für die letztgenannte Position wird angeführt, dass auch entschuldigte Fehlzeiten in der Regel problematische Ursachen (Krankheit, Ängste, häusliche Pflichten) haben und dass alle Fehlzeiten eine gemeinsame Folge haben: Es wird Unterricht versäumt (Ehmann/Rademacker 2003: 33–36).

Nach den Ergebnissen einer DJI-Befragung von Jugendlichen, die trotz Schulpflicht über längere Zeiträume die Schule nicht besucht hatten (Reißig 2001), fängt der Prozess der Abkehr von der Schule häufig mit Stunden-schwänzen oder gelegentlichem Schwänzen ganzer Tage sowie entschuldigtem Unterrichtsversäumnissen (Krankheiten) an. In derselben Befragung nannten Jugendliche folgende Auslöser für ihre Abkehr von der Schule:

- Probleme mit Lehrerinnen und Lehrern (59 Prozent);
- schlechte Leistungen (31 Prozent);
- andere schulische Probleme (30 Prozent);
- Probleme mit Mitschülerinnen (29 Prozent);
- Krankheit (19 Prozent).

Quelle: DJI-Schulverweigererstudie (Reißig 2001; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002: 155)

Je länger schulische Fehlzeiten dauern, desto mehr isolierten sich die Schwänzer von ihren Altersgenossen.

Ein vom Deutschen Jugendinstitut erstellter Überblick über Untersuchungen zum „Schulschwänzen“ zeigt, dass Schulpflichtverletzungen in allen Schulformen vorkommen. Allerdings spiegelt die Häufigkeit von Schulpflichtverletzungen für die unterschiedlichen Schulformen die Wertehierarchie der verschiedenen Sekundarschulen wieder: Am geringsten ist der Umfang der Schulpflichtverletzungen im Gymnasium, die Realschule nimmt einen Mittelplatz, die Hauptschulen nehmen den Spitzenplatz ein, für die überwiegende Mehrzahl der Untersuchungen noch vor den Sonderschulen. Das bedeutet, dass die Abkehr von der Schule am häufigsten in den Schulformen auftritt, von der aus ein weiterer Abstieg nicht mehr möglich ist (Braun 2004: 17–18).

Bisher war die schulische Situation von Hauptschüler/innen anhand der Daten des DJI-Übergangspanels vorwiegend über Häufigkeitsverteilungen beschrieben worden: dem Anteil der Hauptschüler/innen (oder von

Teilgruppen), die Schuljahre wiederholt haben, gern zur Schule gingen, gute oder schlechte Noten hatten, an zusätzlichen Förderangeboten teilnahmen, Schulstunden oder ganze Schultage schwänzten usw. Im Gesamten deckt sich dieses Bild nicht mit den weit verbreiteten Krisenszenarios, denn die meisten Jugendlichen, die eine Hauptschule oder einen Hauptschulzweig besuchen, haben eine positive Einstellung zur Schule, engagieren sich trotz erheblicher Misserfolgsprobleme relativ stark, und ein Rückzug aus der Schule findet relativ selten statt.

Typisierung von Hauptschulen nach Zusammensetzung der Schülerschaft

Auf der Basis der Daten der PISA 2000-Untersuchung haben Baumert, Stanat und Watermann die an der Untersuchung beteiligten Schulen nach der Zusammensetzung der Schülerschaft und deren Merkmalen in drei Typen unterteilt (Baumert/Stanat/Watermann 2006):

Dem ersten Typus, den sie als „Modaltyp“ bezeichnen, werden 45 Prozent aller Hauptschulen zugeordnet. In Hauptschulen dieses Typs verfügen durchschnittlich 20 Prozent der Eltern der Schüler/innen über keine Berufsausbildung, in einem Viertel der Herkunftsfamilien ist Deutsch nicht die Familiensprache und hat weniger als die Hälfte der Schüler mindestens ein Schuljahr wiederholt.

Der zweite Typus wird als „schwieriges Milieu“ charakterisiert und umfasst 16 Prozent der Schulen. In diesem zweiten Typus haben fast vier von zehn Eltern keine Berufsausbildung abgeschlossen, in fast der Hälfte der Familien ist Deutsch nicht die Familiensprache und über die Hälfte der Schüler/innen haben eine oder mehrere Klassen wiederholt.

Dem dritten Typus, „günstiges Milieu“, werden knapp 40 Prozent der Schulen zugeordnet. Hier sind nur 10 Prozent der Eltern ohne Berufsabschluss, in nur jeder zehnten Familie ist Deutsch nicht die Familiensprache und nur ein Viertel der Schüler/innen hat mindestens eine Klasse wiederholt. (Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 5).

Offensichtlich ist der Anteil der Schulen des Typs „schwieriges Milieu“ relativ gering. Auffallend ist die unterschiedliche Verteilung dieser Hauptschultypen in den Bundesländern: Schulen des Typs „günstiges Milieu“ waren im Jahr 2000 nur in Baden-Württemberg (über 60 Prozent), Bayern (fast 70 Prozent) und Rheinland-Pfalz (40 Prozent) stark vertreten. Sehr hoch war der Anteil von Schulen des Typs „schwieriges Milieu“ in Berlin (60 Prozent), Bremen (95 Prozent), Hessen (gut 50 Prozent), Nordrhein-Westfalen (44 Prozent) und im Saarland (über 80 Prozent) (Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 5).

KONSTELLATIONEN DER SCHULISCHEN UND PRIVATEN SITUATION VON HAUPTSCHÜLERN/INNEN IM LETZTEN SCHULBESUCHSJAHR

Im Folgenden wollen wir auf Grundlage der Daten des DJI-Übergangspanels der Frage nachgehen, in welcher Weise sich Schulleistungen, das Verhältnis der Jugendlichen zu den Lehrkräften und Mitschülern/innen, Einstellungen zur Schule, Klassenwiederholungen, das Schulbesuchsverhalten, persönliche Belastungen (Krankheiten, Konflikte mit Eltern, mit Polizei und Justiz usw.) und die Teilnahme an zusätzlichen schulischen Angeboten zu eher erfolgsträchtigen oder aber eher riskanten Konstellationen bündeln. Eine dafür vorgenommene „Clusteranalyse“ der rund 4.000 an der Basiserhebung des Längsschnitts beteiligten Schüler/innen ergab vier etwa gleich große Gruppen („Cluster“) mit folgenden Merkmalskonstellationen:

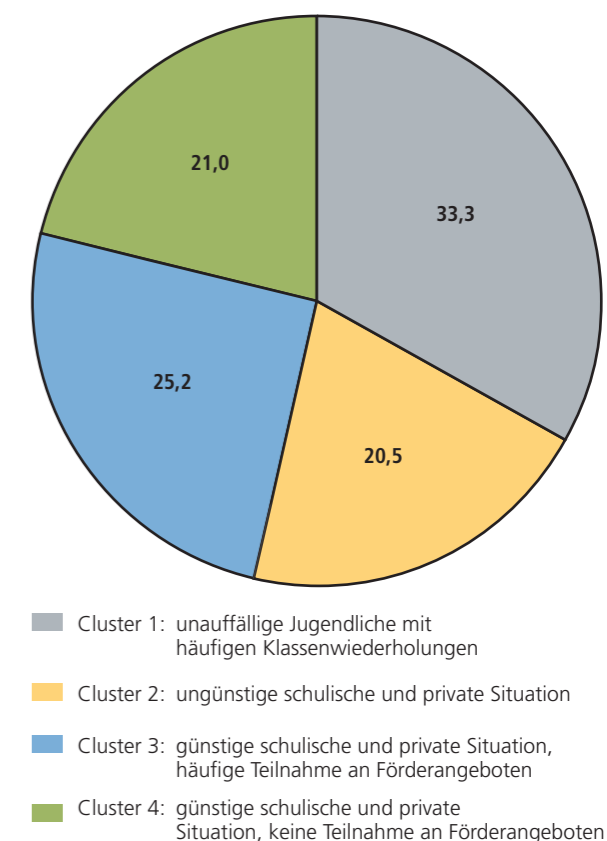
Cluster 1 umfasst etwa ein Drittel der Jugendlichen. Es sind die eher „Unauffälligen“, von denen allerdings die meisten Schuljahre wiederholt haben (85 Prozent ein Schuljahr, der Rest mehrere Schuljahre). Sie haben mittlere Schulnoten, wenig Ärger mit den Lehrkräften, ein gutes Verhältnis zu den Mitschülern/innen, gehen insgesamt gern zur Schule, schwänzen nicht, nennen im durchschnittlichen Umfang persönliche Probleme und nehmen durchschnittlich häufig am Förderunterricht teil.

Cluster 2 umfasst etwa ein Fünftel der Jugendlichen. Kennzeichnend für sie ist, dass sowohl ihre schulische als auch ihre private Situation problematisch ist. Ihre Schulnoten sind schlecht, sie berichten über häufigen Ärger mit den Lehrkräften. Ihr Verhältnis zu den Mitschülern/innen ist allerdings durchaus positiv. Sie gehen ungern zur Schule. Klassenwiederholungen erfolgten in einem durchschnittlichen Umfang. Alle geben an, in den letzten zwei Wochen einzelne Schulstunden oder auch ganze Tage geschwänzt zu haben. Sie benennen überdurchschnittlich häufig persönliche Probleme (etwa ein Drittel nennt ein Problem, ein weiteres gutes Viertel nennt zwei Probleme und mehr), und sie nehmen durchschnittlich häufig am Förderunterricht teil.

Kennzeichen des dritten Clusters (ein Viertel der Jugendlichen) sind eine günstige schulische und private Situation und eine durchschnittliche Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten. Bei mittleren bis guten Noten gibt es wenig Ärger mit den Lehrer/innen und ein gutes Verhältnis zu den Mitschülern/innen. Die Schule wird gern besucht. Es gab keine Klassenwiederholung, keine/r schwänzt, und es werden relativ wenig persönliche Probleme benannt.

Die Jugendlichen in Cluster 4 (etwa ein Fünftel) bringen gute Schulleistungen, obwohl sie nicht an zusätzlichen Förderangeboten teilnehmen. In den übrigen Merkmalen sind sie dem dritten Cluster vergleichbar.

Abb. 3: Konstellationen der schulischen und privaten Situation von Hauptschülern/innen im letzten Schulbesuchsjahr



Quelle: DJI-Übergangspanel

Das Fazit aus dieser Analyse lautet: Bei fast der Hälfte der Schüler/innen (Cluster 3 und 4) ist die schulische Situation auffallend positiv. Es gibt keine Hinweise auf Misserfolgserlebnisse, und die persönlichen Probleme entsprechen dem für die Altersgruppe typischen (die Mädchen haben häufiger Konflikte mit den Eltern, ein Teil der Jungen hat Ärger mit Polizei und Justiz). Bei einem weiteren Drittel stellt sich die Situation ebenfalls in der Tendenz positiv dar (Cluster 1). Allerdings haben diese Jugendlichen häufig Schuljahre wiederholt und nur mittlere Schulnoten.

Kritisch sieht die Konstellation von schulischer Situation und privaten Problembelastungen bei jeder/m Fünften aus. Diese Jugendlichen gehen nicht gern zur Schule (schwänzen daher häufig), haben in der Schule häufig Konflikte mit Lehrkräften und sind auch außerhalb der Schule mit vielfältigen Problembelastungen konfrontiert. Diese Gruppe ist zwar für die Hauptschüler/innenpopulation insgesamt nicht charakteristisch, hat aber eine beträchtliche Größenordnung und trägt ein erhöhtes Risiko, dass sich an eine schwierige Schulzeit eine schwierige Zeit des Übergangs in eine Ausbildung anschließt. Allerdings können die neuen Herausforderungen der Ausbildung – der Ernst des Lebens – für sie auch eine Chance bedeuten.

3 Unterstützungsbote zur Prävention von Schulmüdigkeit und zum Erreichen des Schulabschlusses



Frühe Prävention des Entstehens von Schulmüdigkeit

In der oben zitierten DJI-Befragung von rund 350 Jugendlichen, die trotz Schulpflicht die Schule nicht besuchten, gab jede/r Zehnte als Zeitpunkt für den Beginn des „Schulausstiegs“ die Altersspanne von 9 bis 11 Jahren an, weitere 60 Prozent ein Alter zwischen 12 und 14 Jahren. Massive Schulpflichtverletzungen setzten bei diesen Jugendlichen also zu einem relativ frühen Zeitpunkt ein (Reißig 2001; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002: 125).

Als ein kritischer Zeitpunkt für das Entstehen von Schulmüdigkeit und den Beginn von Schulschwänzen gilt der Übergang von der Grund- in die Hauptschule. Hier verschärfen sich bei einzelnen Kindern bereits zuvor erkennbare Probleme: Die Kinder „kommen in einen neuen Klassenkontext und in der Regel auch in eine andere, größere Schule mit zahlreichen noch fremden Lehrkräften. Der Übergang wird häufig schlecht begleitet, die abgebende und aufnehmende Schule kooperieren in den wenigsten Fällen miteinander“ (Michel 2007: 23).

Um einen Rückzug der Kinder von der Schule und ihren Anforderungen zu vermeiden, setzen Initiativen zur Prävention von Schulmüdigkeit deshalb im Zeitraum unmittelbar nach dem Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe an. Einerseits identifiziert man frühzeitig „Risikokinder“, um durch Einzelförderung zu verhindern, dass sich diese sukzessive zurückziehen. Andererseits werden Strukturen und Prozesse verändert und so die Rahmenbedingungen für den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe verbessert.

Einzelförderung zur Prävention von Schulmüdigkeit erfordert Antworten auf folgende Fragen: Wie können gefährdete Kinder identifiziert werden? Wie kann eine möglichst präzise Diagnose von Ursachen und Zusammenhängen erstellt werden? Wie können Eltern in Prozesse der Problemlösung einbezogen werden? Wie sollen präventive Interventionen im Einzelfall aussehen?

Um Probleme frühzeitig und genau zu erkennen, werden folgende Verfahren angewendet: Der Austausch zwischen Lehrkräften sowohl zwischen den abgebenden Primarschulen und den Sekundarschulen als auch unter den Lehrkräften innerhalb der Sekundarschule wird intensiviert. Auf diese Weise werden Informationen über bereits längerfristig bekannte Probleme übermittelt. Durch gemeinsame Fallbesprechungen erfahren Lehrkräfte von Auffälligkeiten, lernen aber auch Potenziale der Kinder, die sich in unterschiedlichen Unterrichtsfächern zeigen, kennen. Mögliche Zuspitzungen von Konflikten zwischen Kindern sowie Kindern und einzelnen Lehrkräften werden auf diese Weise frühzeitig erkannt, so dass Abhilfe geschaffen werden kann.

Das Wissen der Lehrkräfte über die Lebenswelt der Kinder wird verbessert. Gemeinsame Besprechungen mit Fachkräften von Jugendämtern und sonstigen sozialen Diensten ermöglichen es, Problembelastungen der Kinder zu identifizieren und integrierte Unterstützungssätze zu entwickeln.

Verfahren der Problemerkennung werden systematisiert. Man entwickelt Kriterienkataloge, anhand derer Gefährdungen der Kinder frühzeitig erkannt werden können. Kriterien sind beispielsweise: Leistungsveränderungen (z. B. Leistungsverschlechterungen in einzelnen oder mehreren Fächern), entschuldigte aber auch unentschuldigte Fehlzeiten, auffälliges Sozial- und Arbeitsverhalten, fehlende Integration im Klassenverband, Rückzugsverhalten.

Systematisierung von Verfahren zur Problemerkennung

In einer Reihe von Schulen und Projekten, die das DJI untersucht hat, wurden Kriterienkataloge und Checklisten entwickelt, anhand derer „gefährdete“ Kinder identifiziert werden können:

Leistungsveränderungen

Ein relativ klares und „hartes“ Kriterium können Leistungsveränderungen sein, die sich die Lehrkraft nicht erklären kann. Anhand eines klar definierten Leistungsindikators (z. B. durchschnittlicher Abfall um eine Schulnote pro Halbjahr) kann nachgefragt werden, ob das Kind Probleme hat.

Fehlzeiten

Ein zweiter, gut zu operationalisierender Indikator sind Fehlzeiten: Sowohl unentschuldigte als auch entschuldigte Fehltage müssen zur Kenntnis genommen werden, auch gehäufte Verspätungen, Fehlen in einzelnen Fächern bzw. der ersten Stunde oder entschuldigtes Fehlen mit Attesten wechselnder Ärzte.

Sozial- und Arbeitsverhalten

Änderungen im Sozialverhalten (Umgang mit Lehrkräften und Mitschülerinnen, Verhalten im Unterricht oder auch nach Schullende) oder Arbeitsverhalten (sinkende Mitarbeit im Unterricht, Unregelmäßigkeiten und häufiges Fehlen von Hausaufgaben, Zustand der Arbeitsmaterialien) können auf schwierige Situationen und fehlende Strukturen im Elternhaus hindeuten.

Soziale Integration

Mangelnde Integration in das Klassengefüge und Probleme mit (oder Angst vor) Mitschülerinnen können ein Grund für das Fernbleiben vom Unterricht sein. Besonders gefährdet können hier Quereinsteigerinnen und Klassenwiederholerinnen sein. Diese sollten im Hinblick auf Integration und Eingewöhnung in eine neue Situation/Schule/Klasse im Blick behalten werden.

Quelle: Michel 2007: 35–36

Folgende Formen der Intervention kommen zum Einsatz, um präventiv dem Rückzug von Kindern in dieser Phase des Schulbesuchs zu begegnen:

Durch eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Jugendämter bzw. der sozialen Arbeit werden integrierte Problemlösungen entwickelt, die die Gesamtheit der Lebensumstände der Kinder berücksichtigen.

Da die schulischen Probleme von Kindern häufig auch mit schwierigen Lebensumständen der Herkunftsfamilie zusammenhängen, werden Eltern – soweit irgendwie möglich – systematisch und verbindlich an Problemlösungen beteiligt. Man setzt Verfahren einer aufsuchenden Elternarbeit ein, wartet also nicht, bis die Eltern aus eigenem Antrieb kommen, sondern geht auf sie zu. Die Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften wird verbindlich und schriftlich geregelt (unter Angabe von Rechten und Pflichten beider Seiten), Eltern werden dabei zu „Koproduzenten“ einer gelingenden Schullaufbahn ihrer Kinder gemacht.

Eingesetzt werden ferner Verfahren des Case Managements: Eine Fachkraft begleitet verbindlich und kontinuierlich den Ablauf der Hilfe und Unterstützung für das einzelne Kind. Unter Beteiligung von Kindern und Eltern werden Schritte zur Lösung von Problemen gemeinsam entwickelt und ihre Umsetzung überprüft. Beiträge und Interventionen unterschiedlicher Akteure (Schule, Jugendamt, soziale Dienste) werden systematisch aufeinander abgestimmt.

Der Rückzug von schulischen Anforderungen und eine problematische Integration in den Klassenverband gehen häufig mit Leistungseinbrüchen der Schüler/innen einher. Um solchen Einbrüchen wirksam zu begegnen, werden die Kinder zeitweise in kleinen Lerngruppen gefördert. So können Defizite beseitigt und Rückstände aufgeholt werden, ohne

dass die Schüler/innen aus dem Klassenverband herausgenommen werden müssen (Michel 2007: 40–51).

Über die Gestaltung von Einzelfallhilfen hinaus wird eine Veränderung von Verfahren und Strukturen angestrebt:

Die Gestaltung des Übergangs zwischen Primarstufe und Sekundarstufe wird verbessert, die Kooperation zwischen Lehrkräften beider Schulstufen intensiviert. Die Kinder werden auf die veränderten sozialen Situationen in der Sekundarstufe vorbereitet. Freundschaften werden ohne Not nicht auseinander gerissen. In den ersten Unterrichtswochen in der Sekundarstufe wird ein gleitender Übergang vom für die Primarstufe charakteristischen Gemeinschaftsunterricht durch die Klassenlehrer/innen hin zum Fachunterricht durch unterschiedliche Fachlehrer/innen praktiziert. Erst nach einer Einführungs- und Orientierungsphase werden Klassen gebildet. Den Schülern/innen werden Spielräume zur Mitgestaltung eingeräumt.

Unnötige soziale Verunsicherungen werden vermieden. Die sozialen Beziehungen in den neuen Lerngruppen entwickeln sich nicht nur „naturwüchsig“, sondern werden explizit gestaltet. Durch die Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule werden Lehrkräfte für soziale Prozesse im Unterricht stärker sensibilisiert. Die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen außerhalb der Schule wird in den Unterricht einbezogen: ihre Lebenszusammenhänge und Erfahrungen werden auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Durch Kooperation mit schulexternen Partnern/innen, (Künstler/innen im Stadtteil, öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Vereine) werden die Kinder darin unterstützt, ihre verschiedenen Lebensbereiche aufeinander beziehen zu können (Michel 2007: 53–63).

Unterstützungsangebote zum Erreichen des Schulabschlusses und der Ausbildungsreife

Aus Sicht von Ausbildungsbetrieben stellt der Hauptschulabschluss die Mindestvoraussetzung für die Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung dar. Darüber hinaus formulieren sie Erwartungen bezüglich der Motivation, des Sozialverhaltens und der Handlungsfähigkeit von Bewerbern/innen, die mit dem Begriff „Ausbildungsreife“ umschrieben werden. Das Fehlen des Hauptschulabschlusses oder der Ausbildungsreife gelten – bei allen Kontroversen um valide Kriterien zur Bestimmung dieser Ausbildungsreife – als die zentralen Hindernisse für das Gelingen des Übergangs von der Hauptschule in die Berufsausbildung. Insofern sind Unterstützungsangebote zum Erreichen des Schulabschlusses und der Ausbildungsreife zentrale Elemente in allen Strategien zur Verbesserung des Übergangs von Hauptschülern/innen in das Ausbildungssystem.

Das Leitziel „Alle Schüler verlassen die Schule mit einem Schulabschluss“ wird dafür in folgende Lösungsschritte aufgeschlüsselt:

- Die Schüler/innen sollen soziale Kompetenzen erwerben und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden.
- Durch praxisorientierte Formen des Lernens soll die Lernmotivation gestärkt werden, sollen Jugendliche (wieder) an schulisches Lernen herangeführt werden.
- Bereits in der Schule soll auf die Berufswelt vorbereitet werden. Die Fähigkeit der Jugendlichen zu einer fundierten Ausbildungsentscheidung soll verbessert werden (Richter 2007: 84–87).

Das Spektrum pädagogischer Strategien und Interventionen, um Hauptschüler/innen beim Erreichen des Hauptschulabschlusses und beim Erwerb der Ausbildungsreife zu unterstützen, ist breit (zu einem Überblick: Braun/Richter/Marquart 2008). Aus diesem Spektrum werden hier drei

Angebotsformen herausgegriffen und beschrieben, die weit verbreitet sind und deren Wirksamkeit unumstritten ist. Es sind dies:

- a) Förderunterricht in kleinen Lerngruppen
- b) Betriebspraktika
- c) Schul- oder Schülerfirmen

Zu a): Förderunterricht in kleinen Lerngruppen
Um „abschlussgefährdeten“ Schüler/innen den Erwerb des Hauptschulabschlusses zu ermöglichen, werden diese ergänzend zum regulären Unterricht in Förderklassen oder Lerngruppen mit geringer Teilnehmerzahl zusammengefasst. Unterrichtet wird häufig nach einem modifizierten Curriculum insbesondere in den prüfungsrelevanten Fächern. Durch eine kleine Teilnehmerzahl soll eine individuelle, an den Voraussetzungen der Einzelnen orientierte Förderung ermöglicht werden. Um in solchen Fördergruppen unterrichten zu können, benötigen die Lehrkräfte Methodenkenntnisse für eine individualisierte Förderung (Richter 2007: 98–102).

Zu b): Betriebspraktika
Schüler/innen absolvieren Praktika in Betrieben, um Erfahrungen in der Arbeitswelt zu sammeln und betriebliche Abläufe kennen zu lernen. Gleichzeitig können Ausbildungsbetriebe durch diese Praktika potenzielle Bewerber/innen kennen lernen. Insbesondere abschlussgefährdeten Schülern/innen bietet dieser Kontakt oft die letzte Chance, mit ihren praktischen Fertigkeiten zu überzeugen und einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten. Durch Lernen und Arbeiten im Betrieb gewinnen schuldistanzierte Jugendliche durch handlungsbezogenes Lernen und erlebte Lernfortschritte neue Motivation.

Hohe Anforderungen an die Kooperation von Schulen und Praktikumsbetrieben stellt die didaktische Verzahnung von Praktikum und Unterricht. Indem die Jugendlichen mit ihren Praktikumsbetrieben abgestimmte Lernaufträge erhalten, die

Reflexionen über Arbeitsprozesse anregen, die Übertragbarkeit von Unterrichtsinhalten in die Praxis fördern und das Betriebspraktikum als wichtige Lernsituation erfahrbar machen, können Unterricht und Praktikum inhaltlich miteinander verknüpft werden. Dies setzt aber voraus, dass sich die Lehrkräfte mit den betrieblichen Anleiter/innen intensiv austauschen.

Notwendige bzw. hilfreiche Rahmenbedingungen dafür sind:

- Personelle Ressourcen zur Koordination der Zusammenarbeit mit den Betrieben und zur Entwicklung des Schulprogramms müssen bereit stehen. Das schließt ein, dass die auf Seiten der Betriebe zu erwartenden Restriktionen berücksichtigt werden. Es sind Wirtschaftsunternehmen und keine pädagogischen Veranstaltungen.
- Lehrkräfte müssen für die Umset-

zung des arbeitsweltbezogenen Curriculums weitergebildet werden. Die Lehrkräfte müssen wissen, welche Aufgaben die Schüler/innen in den Betrieben erledigen, was die Betriebe fordern und inwieweit diese bereit bzw. in der Lage sind, ihre Praktikanten/innen zu unterstützen.

- Hilfreich ist auch die Teilnahme der Lehrkräfte an eigenen Betriebspraktika: Betriebe bieten für Lehrkräfte Praktika an, um sie mit betrieblichen Abläufen und den Anforderungen der Wirtschaft bekannt zu machen. Der Informationsbedarf für die Praktikumsbetriebe muss erkannt und bedient werden. Praktikumsbetriebe müssen wissen, welche Anforderungen die Schulen an das Praktikum haben und wie Inhalte des Praktikums mit dem Unterricht verzahnt werden sollen (Richter 2007: 110–115).

Ein Beispiel für die didaktische Verknüpfung von Betriebspraktikum und Unterricht: anSCHuB – Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb

Die Schüler/innen der 8. und 9. Klassen der Hauptschule Richard-Linde-Weg arbeiten und lernen an zwei Tagen in der Woche in einem Betrieb ihrer Wahl. Sie sammeln im Laufe der beiden letzten Schuljahre in vier Betrieben unterschiedlicher Branchen Praxiserfahrung und prüfen dabei ihre Eignung für den jeweiligen Beruf.

Über die Praxisorientierung sollen die Jugendlichen zu Eigenaktivität und Selbstverantwortung angeregt werden. Gleichzeitig soll der Schulmüdigkeit und der Schulverweigerung gegengesteuert werden. Dieses Schulmodell zeichnet sich dadurch aus, dass hier die Jugendlichen in großem Umfang den normalen beruflichen Alltag mit seinen Anforderungen kennen lernen. Zusätzlich erfolgt über dieses Schulkonzept eine enge Verzahnung von praktischem Lernen in Betrieb und schulischem Unterricht.

Dies geschieht sowohl über eine besondere Lernaufgabe, die jeder Jugendliche im Betrieb praktisch ausführt und im Unterricht dokumentiert und aufbereitet als auch über die so genannten zwei anSCHuB-Stunden direkt im Anschluss an die Praxistage zum Zweck ihrer Reflexion. Die besondere Lernaufgabe, die halbjährlich gestellt wird, geht mit eigenständiger Note in das Zeugnis ein. Sie ist den Hauptfächern gleichgestellt und prüfungsrelevant. Darüber hinaus besteht ein kontinuierlicher Austausch zwischen der Lehrkraft eines Jugendlichen und seinem Betreuer im Betrieb, um eine umfassende Förderung jedes Jugendlichen zu erreichen. Dieses Modell wird von zahlreichen Betrieben in Hamburg gut angenommen und unterstützt. Viele der Betriebe erkennen die Vorteile, zukünftige Auszubildende über Langzeit-Schulpraktika kennen zu lernen.

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2007: 93

Notwendig ist die Integration der Schülerfirma in das Schulprogramm.

Zu c): Schul- oder Schülerfirmen

In Schülerfirmen produzieren und vermarkten Schüler/innen Produkte oder Dienstleistungen. Die Jugendlichen sind am gesamten Produktionsprozess beteiligt, von der Entwicklung der Produktidee und des Produktdesigns über Kalkulation und Produkterstellung bis zur Vermarktung.

Durch produktionsorientiertes Lernen und Arbeiten in Schülerfirmen sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Die Jugendlichen sammeln praktische Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern, wodurch ihre berufsbezogene Orientierung gefördert wird.
- Sie erproben die Zusammenarbeit im Team und erwerben „Arbeitstugenden“. Die Selbstständigkeit der Schüler/innen wird gefördert.
- Schulische Inhalte werden konkret begreifbar, wodurch die Lernmotivation gesteigert wird.

Die Schule wird zum Lebens- und Erfahrungsraum für die Schüler/innen, sie öffnet sich nach außen, außerschulische Partner werden gewonnen.

In einer Schülerfirma bilden in der Regel entweder die Schüler/innen der letzten Jahrgangsstufen allein oder mit Lehrkräften eine Belegschaft, die den Produktionsprozess gemeinsam plant und realisiert. Häufig ist die Arbeit in der Schülerfirma eine Pflichtveranstaltung für Schüler/innen der letzten Jahrgangsstufen (Hofmann-Lun/Richter 2007: 10). Im Unterschied zu ihrer Funktion als Wissensvermittler/innen im Unterricht übernehmen die Lehrkräfte hier die Rolle von Moderatoren/innen, Unterstützer/innen oder auch Entscheider/innen. Notwendig ist die Integration der Schülerfirma in das Schulprogramm, eine Unterstützung durch die Schulleitung und die Kooperation mit dem gesamten Kollegium. Wichtige Kooperationspartner von Schülerfirmen sind Ausbildungsbetriebe, andere Wirtschaftsunternehmen in der Region, die Kommune und Wirtschaftsverbände (Hofmann-Lun/Richter 2007: 9–16).

Interview mit einem Schüler über die Produktionsschule

„Ich war ein sehr schlechter Schüler in der Hauptschule, bin auch durchgefallen und habe Unterricht geschwänzt. Ich bin also nur von der zweiten bis zur vierten Schulstunde im Unterricht gewesen. Der Übergang in die Schule in Ganderkesee war für mich ein sehr schwerer Schritt, das überhaupt zu akzeptieren. Aber es ist meine letzte Chance. Seit der 8. Klasse gehe ich in die Schule in Ganderkesee. Jetzt bin ich in der 9. Klasse und arbeite in der Schülerfirma Holz-Metall mit. Meine Noten haben sich inzwischen sehr verbessert, es gibt keine einzige Vier im Zeugnis. Ich weiß auch, dass ich Tischler/Schreiner werden möchte. In diesem Schuljahr mache ich ein Praktikum bei einem Schreiner. Nach dem Hauptschulabschluss will ich noch den Qualifizierenden Hauptschulabschluss erreichen. Meine Arbeiten in der Schülerfirma reichen von Planung, Erstellung eines Angebotes über die Erarbeitung des Produktes bis hin zur Vermarktung“.

Quelle: Hofmann-Lun/Richter 2007: 13.

Zur Wirkung integrierter Förderstrategien von Hauptschulen: Zwei Fallbeispiele

Sind integrierte Förderstrategien von Hauptschulen in der Weise wirksam, dass sie die Chancen ihrer Schüler/innen auf gelingende Übergänge nach Ende der Pflichtschulzeit verbessern? Um dieser Frage nachzugehen, hat das Deutsche Jugendinstitut in einer westdeutschen Großstadt die Förderprofile von Hauptschulen untersucht, bei denen parallel auch die Anschlüsse ihrer Absolvent/innen in einer Längsschnittuntersuchung erhoben wurden.

Aus dieser Untersuchung sollen an dieser Stelle zwei Schulen beschrieben werden, deren Absolventen/innen nach Ende der Pflichtschulzeit sehr unterschiedliche Wege gehen (vgl. Hofmann-Lun/Geier 2008: 108–121):

- Im Fallbeispiel A geht ein gutes Drittel weiter zur Schule, um einen Mittleren Bildungsabschluss zu erwerben; fast die Hälfte beginnt sofort eine Ausbildung; 15 Prozent beginnen ein berufsvorbereitendes Angebot.
- Im Fallbeispiel B gehen 20 Prozent weiter zur Schule; ein Viertel geht in eine Ausbildung und jede/r Zweite mündet in eine Berufsvorbereitung ein.

Beide Schulen verfügen über 10. Klassen, in denen Schüler/innen nach Beendigung der Schulpflicht in einem weiteren Schuljahr einen Mittleren Bildungsabschluss erwerben können.

Schule A

Das pädagogische Profil dieser Schule ist schwerpunktmäßig auf Berufsorientierung und die Vorbereitung auf die Berufsausbildung ausgerichtet. Berufsorientierung spielt bereits ab der 5. Jahrgangsstufe eine Rolle. Dabei kommt den Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen ein wichtiger Part zu. Die Schulleitung vertritt die Überzeugung, dass Kooperationen mit der Wirtschaft im Rahmen von praxisbezogenen Projekten sinnvoll und notwendig sind: sowohl für die Förderung im Bereich der Berufsorientierung der Schüler/innen als auch für das Gelingen der Übergänge in eine Ausbildung sowie als Motivation zu schulischem Lernen.

Damit sich eine langfristige Zusammenarbeit mit den Unternehmen vor Ort etablieren kann, ist es der Schulleitung ein Anliegen, dass die Zusammenarbeit positive Effekte für beide Seiten hat. Die Kooperationen sollen überdies dazu dienen, dass sich Unternehmen ein Bild von den Leistungen und Potenzialen der Schüler/innen machen können. Außerdem erhalten sie dadurch die Möglichkeit, ihre Erwartungen und Anforderungen an die Kompetenzen von Auszubildenden direkt an die Schule, die Schüler/innen und deren Eltern zu übermitteln und sich mit ihnen darüber auszutauschen.

Die Schulleitung hat 1995/96 damit begonnen, auf Firmen der Region zuzugehen, um Kooperationen aufzubauen. Inzwischen sind bis zu 70 Unternehmen kontinuierlich über Jahre hinweg in eine Zusammenarbeit mit der Schule eingebunden.

Das Konzept der Berufsorientierung wurde von Schulleitung und Lehrerschaft gemeinsam aufgebaut, Ideen wurden entwickelt und zusammengetragen. Aus der Kooperation mit der Wirtschaft hat sich im Lauf der Jahre eine Verzahnung zwischen Schule und Wirtschaft entwickelt mit folgenden Bausteinen:

- Ein Gesprächskreis Arbeit – Wirtschaft findet einmal pro Schuljahr statt. Vertreten sind: Kammern, Geschäftsführer/innen von Unternehmen, Ausbilder/innen von Unternehmen, Lehrkräfte der Schule sowie einzelne Schüler/innen. Diese Veranstaltung umfasst in der Regel das folgende Programm: Ein/e externe/r Referent/in (z.B. Vertreter/in der Wirtschaft oder der Kammern) informiert zu einem aktuellen Thema (etwa neue Ausbildungsberufe); die Schule berichtet von eventuellen Neuerungen; Schüler/innen der 8. Klassen berichten von ihren Firmenpraktika oder stellen Teile ihrer Projektprüfung vor. Außerdem gibt es viel Raum für Diskussion. Dies ist wichtig, um die gegenseitigen Erwartungen und Vorstellungen kennen zu lernen und sich aufeinander einzustellen zu können.
- Zum schulinternen „Azubitag“, der ebenfalls jährlich stattfindet, werden Auszubildende aus Unternehmen eingeladen. Kriterium für die Auswahl der Auszubildenden ist, dass sie alle für die Zielgruppe relevanten Berufssparten vertreten. Die Veranstaltung wird für

die Schüler/innen der 8. Klassen durchgeführt. In einem Austausch zwischen „Jung und Jung“ gehen die Schüler/innen in 20-minütigem Wechsel von einer/m Auszubildenden zur/m anderen. In Gesprächen in Kleingruppen informieren sie sich über jedes der Berufsfelder und tauschen sich mit den Auszubildenden aus.

- Seit etwa drei Jahren hat eine ortsansässige Firma eine besondere Patenschaft für die Schule übernommen: Schüler/innen der 7. Klassenstufe gehen in Kleingruppen in das Unternehmen und lernen dort die Betriebsabläufe kennen. In der 8. Jahrgangsstufe steht das Bewerbungstraining im Mittelpunkt der Patenschaft. Die Schüler/innen reichen ihre Bewerbungsschreiben und Lebensläufe, die sie im Unterricht erarbeitet haben, bei der Firma zur Durchsicht ein. Die Unterlagen jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin werden von Mitarbeitern/innen des Unternehmens durchgesehen, korrigiert und ggf. ergänzt. Die Schüler/innen erhalten ihre Unterlagen mit einem Begleitschreiben des Unternehmens zurück. Anschließend kommt der Ausbildungsleiter der Firma an die Schule und bespricht mit jedem Schüler/jeder Schülerin – einzeln oder in kleinen Gruppen – dessen Bewerbung. In der 9. Jahrgangsstufe findet für alle Schüler/innen der sogenannte „Bewerbertag“ statt. Um die Jugendlichen auf konkrete Bewerbungssituationen vorzubereiten, durchlaufen sie in dem Unternehmen einen Assessment-Tag: Sie üben Vorstellungsgespräche und erarbeiten verschiedene Aufgabestellungen in Kleingruppen, gemeinsam mit den Ausbildern/innen der Firma.
- Jeweils in der 8. Jahrgangsstufe wird ein dreiwöchiges Betriebspraktikum absolviert. Die Schüler/innen suchen sich ihren Neigungen entsprechend einen Praktikumsplatz. Die Jugendlichen können dabei auf den Pool von Kooperationsunternehmen der Schule zurückgreifen. Anschließend erarbeiten sie in berufsspezifischen Arbeitsgruppen eine Präsentation über den Ausbildungsgang, das Anforderungsprofil und die Weiterbildungsmöglichkeiten und absolvieren ein Kolloquium zu ihrem Praktikum und den Inhalten ihrer Präsentation. Die Praktika werden von der Schule bewertet. Die Betriebe stellen den Jugendlichen eigene Zertifikate aus. Praktika gibt es in der 9. Jahrgangsstufe nur vereinzelt oder in den Ferien – sie basieren auf Eigeninitiative der Jugendlichen. Schnupperpraktika aufgrund einer Bewerbung sind individuell möglich.

Die Schule bietet keine besonderen Förderkurse für leistungsschwache Schüler/innen an, es gibt hier eine Binnendifferenzierung innerhalb der Klassen. Auch Jugendliche mit Migrationshintergrund „laufen ganz selbstverständlich mit“.

Zur Lernförderung wurde ein Instrument zur Dokumentation von Leistungen und zur Planung der Lernaufgaben entwickelt. Dieses Instrument verwenden die Schüler/

innen aller Klassenstufen. Es dient zur Planung, Strukturierung, aber auch zum kontinuierlichen Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften. Die Schüler/innen müssen in dem Planer alle relevanten Termine festhalten, ebenso die Zeiten, die sie für Hausaufgaben und Vorbereitung auf Tests und Proben aufwenden, sowie ihre Noten. Über dieses Instrument, das die Eltern wöchentlich vorgelegt bekommen und gegenzeichnen müssen, werden diese über die Lernsituation ihres Kindes auf dem Laufenden gehalten. Der Planer wird ebenfalls von der Klassenleitung kontrolliert. Er ermöglicht den Eltern, auf diesem Wege den Lehrkräften Mitteilungen zu übermitteln oder den Lehrkräften, relevante Informationen an die Eltern weiterzugeben. Dieses Instrument wird von den mit der Schule kooperierenden Unternehmen sehr positiv bewertet, da es Struktur fördernd und systematisierend wirkt und auf das Führen eines Berichtsheftes, wie es in der Ausbildung notwendig ist, vorbereitet.

Über die intensive Kooperation mit der Wirtschaft im Rahmen von Projekten gelingt es der Schule auch eine allgemein gute Lernmotivation ihrer Schüler/innen zu erreichen. Den Erfolg dieses Förderkonzepts belegt die überdurchschnittlich hohe Zahl von Übergängen der Schüler/innen in Ausbildung sowie einen hohen Anteil an Schülern/innen, die über einen weiteren Schulbesuch den Realschulabschluss anstreben. Allerdings gibt es auch einen, wenn auch kleinen Teil von Jugendlichen, denen diese Wege nicht gelingen.

Schule B

Als zentrale Zielsetzung von Schule B wird „Helfen auf dem Weg in den Beruf“ genannt. Förderung und Hilfe bei der Berufsfindung heißt hier, organisatorisch gute Arbeitsbedingungen für die Schüler/innen zu schaffen. Daher ist es ein Anliegen, die Qualitätsentwicklung der Schule voranzutreiben; dies wird beispielsweise über Mediatoren realisiert, die die Schule beim Schulentwicklungsprozess begleiten. Zum Programm der Schulentwicklung gehören folgende Aspekte:

- Die Lehrkräfte führen gegenseitige Unterrichtshospitationen durch mit dem Ziel, den Unterricht zu verbessern und gemeinsam an Themen zu arbeiten, beispielsweise: Wie gehen wir Lehrkräfte mit Störungen um?
- Bereits ab der Grundschule wird an der Entwicklung von Lerntechniken gearbeitet. Als wichtig wird benannt, dass es hier ein gemeinsames Konzept von Grund- und Hauptschule gibt, und die Methoden konsequent beibehalten werden. Beispiele für Lerntechniken sind etwa: Lernkarteien anlegen, die Gestaltung von Heften, Sprachnachschlagewerke verwenden (lernen).
- Das Prinzip der Kontinuität wird beispielsweise über das Klassenleiterprinzip realisiert: Schüler/innen der Klassenstufen sieben, acht und neun haben dieselbe Klassenleitung, um die Kontinuität hinsichtlich der Bezugsperson zu gewährleisten.
- Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt ist die Förderung der sozialen Kompetenzen, die über bestimmte Rituale, aber auch die Teilnahme an einem Benimmkurs realisiert werden soll.
- Die Schule soll ein „Wohlfühlort“ sein. So hat die Schule zum Beispiel ein „grünes Klassenzimmer“ ein-

gerichtet: bestimmte Unterrichtseinheiten werden im Sommer ins Freie, in den Schulgarten verlegt, der auch entsprechend schön und funktional gestaltet ist.

Berufsorientierung und Vorbereitung auf die Zeit nach der Hauptschule beinhalten folgende Strategien:

Durch die Kontinuität in der Klassenleitung sollen sich die Lehrkräfte, die immer wieder in den für die Berufsorientierung relevanten Klassenstufen (7 bis 9) eingesetzt werden, zu kompetenten Ratgebern/innen ihrer Schüler/innen entwickeln.

In der Vorbereitung auf den Übergang sollen die Schüler/innen für alternative Berufe sensibilisiert, bzw. auf verschiedene Berufsfelder aufmerksam gemacht werden, um eine Fixierung auf ausschließlich einige wenige Berufe zu verhindern. Ein wichtiges Thema, das im Rahmen der Berufsorientierung bearbeitet wird, ist der Umgang mit Absagen.

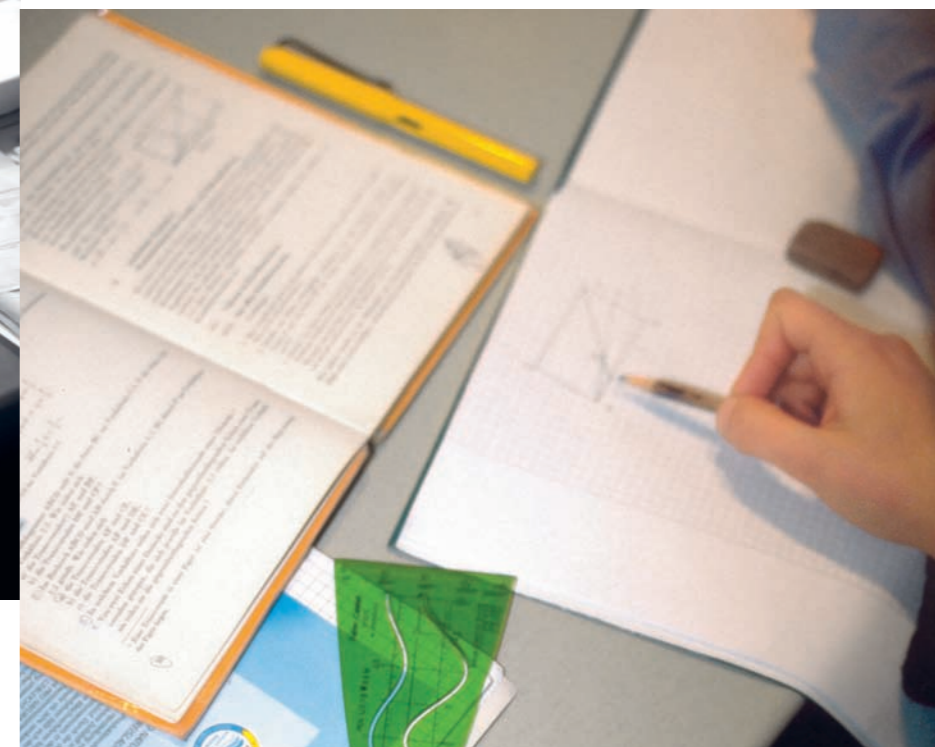
Im Rahmen der Orientierung in Berufsfeldern gibt es mit einigen Betrieben feste Kooperationen. Betriebserkundungen und Praktika finden häufig in Großbetrie-

ben der Region statt. Die Lehrkraft des Unterrichts „Orientierung-in-Berufsfeldern“ hat entsprechende Partnerschaften zu den Betrieben aufgebaut. Allerdings ist es bisher nicht gelungen, Partnerschaften mit kleinen und mittleren Betrieben zu etablieren.

Zu Beginn des 8. Schuljahres besuchen die Jugendlichen das Berufsinformationszentrum (BIZ) und machen Betriebserkundungen – diese Betriebserkundungen finden für verschiedene Berufsfelder statt. Für die zweite Betriebserkundung wählen die Schüler/innen selbst ein Berufsfeld aus, in dem sie diese machen möchten. Daran anschließend erstellen die Schüler/innen mit Unterstützung der Lehrkräfte ihre Bewerbungsmappen.

In Klasse 8 durchlaufen die Schüler/innen ein Benimmtraining. Dieses Projekt wird in Kooperation mit einem Träger der Schulsozialarbeit und den Krankenkassen durchgeführt.

Alle Schüler/innen der 8. Klasse nehmen an dem Projekt „ready-steady-go“ teil. Dies ist ein Planspiel, das einen ganzen Tag dauert und im Bürgerhaus stattfindet. Nach Einschätzung der Schulleitung ist es wichtig, dass dieses Training außerhalb der Schule erfolgt, um den Ernstcharakter zu unterstreichen. Hier wird beispielsweise ein Kurs absolviert, der zum Inhalt hat: Wie stelle ich mich richtig vor? Wie erstelle ich Bewerbungsunterlagen? Zur Durchführung dieses Projektes werden führende Persönlichkeiten aus Wirtschaftunternehmen eingeladen, z.B. die Filialleiterin einer Bank und Vertreter/innen der Industrie- und Handelskammer (IHK). Mit diesen Personen üben die Schüler/innen Vorstellungsgespräche, d.h. es wird in sehr realitätsnahen Situationen geübt, der „Ernstfall geprobt“. An diesem Tag nehmen sowohl die Berufsberaterin der Arbeitsagentur, als auch die Klassenleitungen und die Lehrkräfte für die „Orientierung-in-Berufsfeldern“ teil.

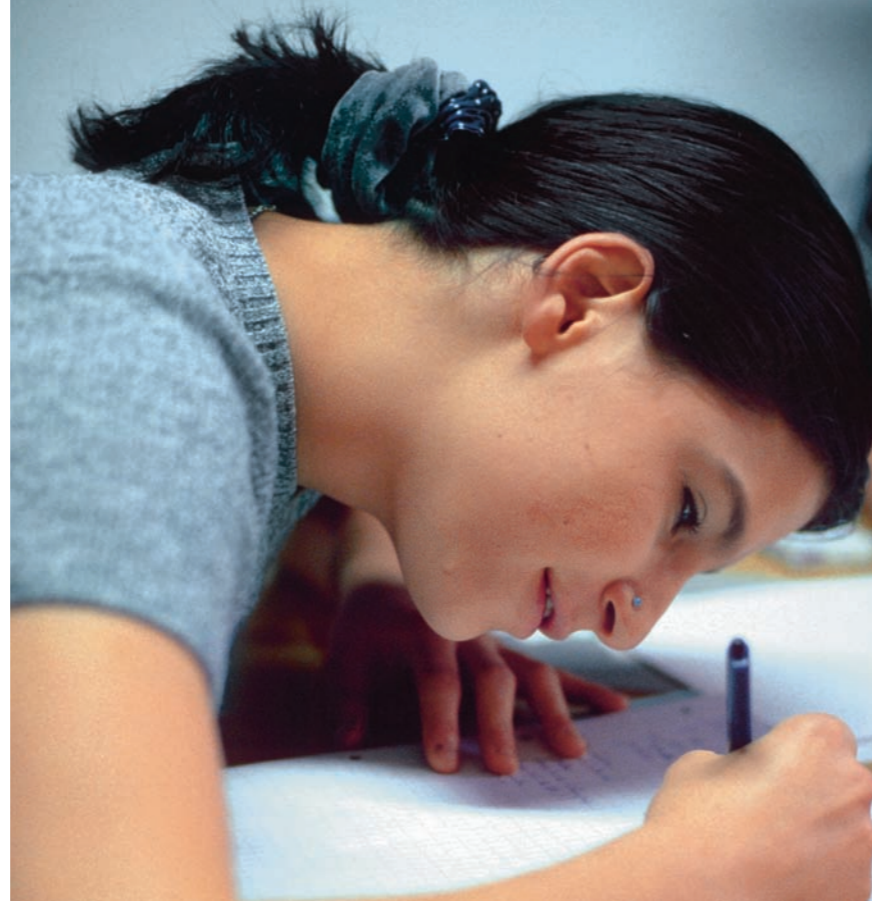


Für die Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe finden im Herbst und im Februar für jeden Schüler/jede Schülerin Einzelgespräche mit der Berufsberaterin statt. Die Schüler/innen müssen hier mit Zeugnissen und Unterlagen jeweils einen Termin in der Schule wahrnehmen. Damit weitgehend sichergestellt ist, dass jeder Schüler/jede Schülerin diese Termine wahrnimmt, finden sie während der Unterrichtszeit statt.

Die Schule kooperiert mit der Berufsschule für Farbe und Gestaltung, die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz ein berufsvorbereitendes Schuljahr anbietet. Es erfolgt eine Übergabe von der Hauptschule zur Berufsschule. Die Anmeldung dafür macht die Schule gemeinsam mit den Eltern.

Viele Schüler/innen sind nach Einschätzung der Schulleitung mit persönlichen und sozialen Problemen belastet und tun sich sehr schwer, Abschlüsse und Anschlüsse zu erreichen. Wenn ein Schüler/eine Schülerin den Hauptschulabschluss nicht erreicht, sorgt der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin dafür, dass sich der/die Jugendliche beim Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) anmeldet. Insgesamt kümmern sich die Lehrkräfte darum, dass jeder Schüler/jede Schülerin einen passenden Anschluss findet.

Die Aktivitäten zur Vorbereitung auf den Übergang nach dem Ende des 9. Schuljahres beginnen frühzeitig und stellen eine Abfolge von aufeinander aufbauenden Schritten dar. Es sind Vorkehrungen getroffen, dass alle Schüler/innen ein individuelles Beratungsgespräch mit der Berufsberatung haben. Hinsichtlich der Herausbildung von Berufswünschen bei den Schülern/innen, wird vor allem die Sorge genannt, diese könnten sich auf unrealistische Vorstellungen festlegen. Es gibt Kooperationen mit einigen Großbetrieben, aber kaum mit Klein- und Mittelbetrieben, in denen die Absolventen/innen möglicherweise bessere Aussichten haben, einen Ausbildungsplatz zu bekom-



men. Es gibt auch keinen Hinweis auf einen systematischen Einsatz von Betriebspraktika mit dem Ziel, „Klebeeffekte“ zu erreichen.

Vergleicht man die Förderstrategien der beiden Schulen, so scheint insbesondere die Sicht der Schule auf ihre Schülerpopulation eine wichtige Determinante für die praktizierte Förderstrategie und die von den Schülern/innen nach der Schule erreichten Anschlüsse:

Schule A hat hohe Erwartungen an die Leistungspotenziale ihrer Schüler/innen und konfrontiert sie mit den Anforderungen, die in Schulen und Betrieben nach Ende der Pflichtschulzeit auf sie warten. Dazu wurden zielgerichtet dauerhafte Kooperationsbezüge zu Wirtschaftsunternehmen von unterschiedlicher Größe aufgebaut. Die Philosophie lautet, dass aus diesen Kooperationen beide Seiten Nutzen ziehen müssen. Das Ergebnis sind hohe Übergangsraten in die betriebliche Berufsausbildung und in Schulen, in denen der Mittlere Bildungsabschluss erworben werden kann.

Basis der Schulstrategie von **Schule B** ist eine eher skeptische Einschät-

zung der Ausgangslage und Möglichkeiten der Schüler/innen. Um sie dort abzuholen, wo sie stehen, zielt die Förderstrategie auf den Erwerb grundlegender (Arbeits-)Techniken und Tugenden („Benimmkurs“). Auch der auf persönliche Kontinuität in der Betreuung der Schüler/innen gerichtete Einsatz der Lehrkräfte zeugt von einer eher vorsichtigen Einschätzung von deren Potenzialen. Die schulischen Angebote zur Berufsorientierung entsprechen dem Standard. Außerschulische Förderangebote werden zwar wahrgenommen (z.B. das Planspiel „ready-steady-go“), aber ein systematischer Einbau in eine Strategie der Vorbereitung auf den Übergang ist nicht erkennbar. Die Pflege der Kooperation zu Betrieben ist nicht Aufgabe der Schule insgesamt, sondern einer einzelnen Lehrkraft. Systematische Beziehungen pflegt **Schule B** insbesondere zu einer beruflichen Schule, die ein berufsvorbereitendes Anschlussangebot macht. Insofern überrascht es auch nicht, dass jede/r Zweite in eine solche Berufsvorbereitung einmündet, während die Anteile des Übergangs in eine betriebliche Ausbildung oder eine weiterführende Schule deutlich unter denen von **Schule A** liegen (Hofmann-Lun/Geier 2008).

Zwischenfazit

Hauptschüler/innen sind eine in ihren Bildungs- und Leistungspotenzialen heterogene Gruppe. Das Bild von den generell schulmüden und lernunlustigen Hauptschüler/innen ist falsch. Die überwiegende Mehrheit geht gern zur Schule, ist interessiert am Unterricht und hat ein positives Verhältnis zu den Lehrkräften. Auch aus dem hohen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (insbesondere an den Hauptschulen in Berlin und den westdeutschen Ballungsräumen) kann nicht auf ein geringes Leistungspotenzial dieser Schülerschaft geschlossen werden, es sei denn, dieses Leistungspotenzial wäre primär eine Folge ihres Geburtsortes bzw. dem der Eltern.

Es gibt allerdings eine nicht zu vernachlässigende Minderheit von Hauptschülern/innen (rund jede/r Fünfte), für die eine schwierige bis hochproblematische Schulsituation (schlechte Noten, geringe Schulzufriedenheit, ein konflikträchtiges Verhältnis zu den Lehrkräften) mit Problemen außerhalb der Schule (insbesondere Konflikte mit den Eltern, Krankheit, Ärger mit Polizei und Justiz) zusammentrifft. Die Rahmenbedingungen für Schulerfolg und ein Gelingen des Übergangs nach Ende der Schulzeit sind für diese Gruppe ungünstig.

Um hier zu helfen, haben Hauptschulen – wahrscheinlich weit stärker als jede andere Sekundarschulform – ein umfangreiches und vielfältiges Förderangebot entwickelt, das sowohl darauf ausgerichtet ist, Risiken des Scheiterns in der Schule präventiv zu begegnen, aber auch Jugendliche für systematisches Lernen wieder zu gewinnen, die in der Schule schon viele Niederlagen erlitten haben, und diese zum Erwerb des Hauptschulabschlusses und dem Erlangen der Ausbildungsreife zu führen.

Unterstützungsangebote zur Erreichung des Schulabschlusses und der Ausbildungsreife sind inzwischen

weniger Zusatzangebote für Zielgruppen, für die ein besonderer Förderbedarf besteht, als vielmehr zentrale Angebote, die das spezifische Profil von Hauptschulen ausmachen. Dabei zeichnen sich zwei unterschiedliche Richtungen ab, in die sich Hauptschulen entwickeln: Auf der einen Seite setzt sich der Trend fort, dass die Hauptschule zur Schule der Jugendlichen wird, denen der Übergang in die „weiterführenden Schulen“ misslingt bzw. die von den „weiterführenden Schulen“ in die Hauptschulen zurückgeschickt werden. Diese Entwicklungsrichtung deckt sich mit der Vorstellung, dass Hauptschüler/innen die Grenzen ihrer kognitiven Möglichkeiten erreicht haben. Praktische Erfahrungen in Betriebspraktika werden bei dieser Option tendenziell als Alternative zum theoretischen Lernen in der Schule gesehen. Man geht davon aus, dass die Zukunft der Hauptschule in einer Vorbereitung auf die Ausbildung in „einfachen Berufen“ oder einer Befähigung für die Ausübung „einfacher Berufe“ liegt. Berufsbezug der Hauptschule bedeutet dann die Vorbereitung auf eine Qualifizierung für einfache Arbeit. Allerdings weckt die Qualifikationsforschung wenig Hoffnung, dass diese Jugendlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden.

Die zweite Entwicklungsrichtung versteht den Berufsbezug der Hauptschule so, dass durch praktisches Lernen theoretisches Lernen gefördert wird. Nach dieser Option sollen z.B. Betriebspraktika die Aneignung von schulischen Unterrichtsinhalten unterstützen. Diese zweite Entwicklungsrichtung macht Lernen im Arbeitsprozess zu einem didaktischen Prinzip eines Unterrichts, der Praxiserfahrungen nicht als Alternative zu theoretischem Lernen versteht, sondern praktisches und theoretisches Lernen zu verbinden sucht. Dabei werden die Möglichkeiten des ganztägigen Lernens genutzt, um ausreichend Raum für Betriebspraktika, schulischen Unterricht und für eine ergänzende Förderung in kleinen

Lerngruppen zu gewinnen. Es ist ein Ansatz, der auch versucht, das Potenzial informellen Lernens außerhalb der Schule zu nutzen und der auch eine Öffnung zu Lernmöglichkeiten in anderen Kontexten – im Verein, im Jugendverband, im freiwilligen Engagement – systematisch betreibt.

Das Ziel ist, alle Jugendlichen mindestens auf ein Kompetenzniveau zu bringen, das eine Basis für eine Berufsausbildung darstellt. Den sehr unterschiedlichen Motiven und Potenzialen der Jugendlichen würde man dadurch gerecht, dass es für sie selbstverständlich würde, auch einen Mittleren Bildungsabschluss erwerben zu können.

Die Mehrheit der Hauptschüler/innen geht gerne zur Schule und ist interessiert am Unterricht.

Welche Richtung die Entwicklung nehmen kann, zeigen die von der Hertie-Stiftung, der Bosch-Stiftung und der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) mit dem Hauptschulpreis ausgezeichneten Schulen. Sie setzen auf eine individualisierte Förderung, holen das Arbeitsleben in die Schule und schicken ihre Schüler/innen hinaus ins Arbeitsleben. Sie engagieren sich im künstlerischen und kulturellen Bereich. Sie fördern ehrenamtliches Engagement und orientieren sich an Zielen wie Solidarität, Schutz der Umwelt und einem guten Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft. Sie holen das Leben in die Schule und schicken die Jugendlichen hinaus in das Leben mit seinen vielfältigen Lernpotenzialen.

4 Durch regionales Übergangsmanagement Startchancen von Hauptschülern/innen verbessern



Erfolgreiche und riskante Wege nach dem Besuch der Hauptschule

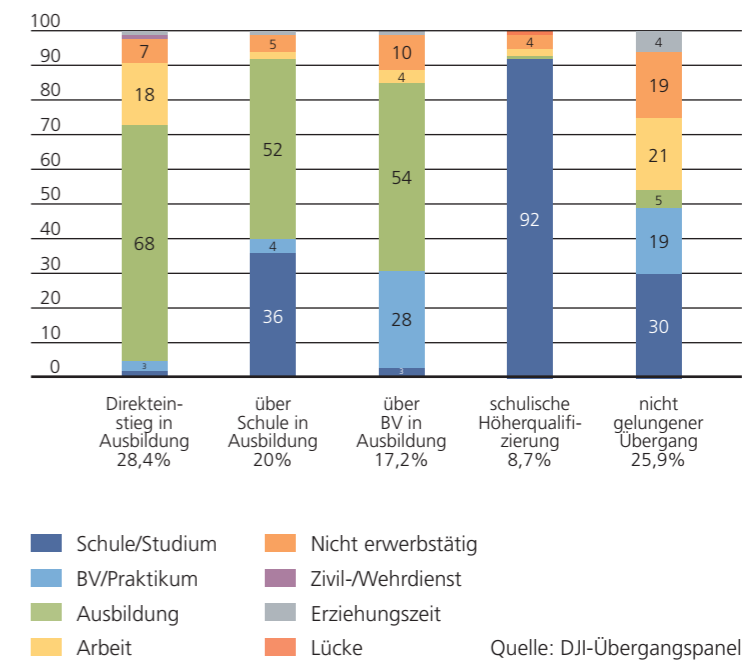
Die Untersuchung der Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschülern/innen im DJI-Übergangspanel hat fünf Muster von gelingenden, aber auch problematischen Übergängen („Verlaufstypen“) identifiziert (vgl. Abb. 4).

Die Jugendlichen im Verlaufstyp „Direkteinstieg in Ausbildung“ sind ohne weitere Zwischenschritte unmittelbar nach Ende der Pflichtschulzeit in eine Ausbildung eingemündet. Durchschnittlich zwei Drittel der Untersuchungszeit vom Sommer 2004 bis zum November 2008 haben diese Jugendlichen in einer Ausbildung verbracht. An die Ausbildung schloss sich in den meisten Fällen eine Arbeit im erlernten Beruf an. Allerdings begann jede/r Fünfte eine zweite Ausbildung, und zehn Prozent gingen wieder zur Schule, um bessere bzw. höhere Abschlüsse zu erwerben. Zeiten ohne Erwerbstätigkeit sind in dieser Gruppe relativ selten. Der direkte Einstieg in eine Ausbildung gelingt eher Jungen als Mädchen und häufiger Jugendlichen deutscher Herkunft als Jugendli-

chen mit Migrationshintergrund. Er entspricht dem viel beschworenen „Königsweg“ ins Arbeitsleben: Pflichtschulbesuch – Ausbildung – Erwerbsarbeit. Aber nur jede/r vierte Jugendliche mit Hauptschulbildung geht tatsächlich diesen „Königsweg“.

Jede/r fünfte Hauptschulabsolvent/in geht nach Ende der Pflichtschulzeit erst einmal weiter zur Schule (Verlaufstyp „über Schule in Ausbildung“). Der Einstieg in eine Ausbildung erfolgt also über einen Zwischenschritt in Form eines weiteren Schulbesuchs. Überwiegend sind diese Jugendlichen weiter zur Schule gegangen, um durch den Erwerb eines Mittleren Bildungsabschlusses ihre Chancen auf den Zugang zu einem Ausbildungsplatz ihrer Wahl zu verbessern. Teils geschah dies in einem Schuljahr an einer allgemeinbildenden Schule, teils in einer zweijährigen Berufsfachschule. Mädchen sind häufiger als Jungen weiter zur Schule gegangen, um danach eine Ausbildung zu beginnen. Insgesamt haben diesen Weg eher Jugendliche mit guten Schulnoten gewählt, Jugendliche türkischer Herkunft häufiger als deutsche.

Abb. 4: Prozentuale Anteile der verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsstationen in den 54 Monaten seit Ende der Pflichtschulzeit in fünf Verlaufstypen N = 1.152





Der dritte Verlaufstyp führt „über Berufsvorbereitung in Ausbildung“. Knapp ein Fünftel der Jugendlichen geht diesen Weg. Sie haben im Durchschnitt dreizehn Monate des Untersuchungszeitraumes in berufsvorbereitenden Lernangeboten verbracht. Für die Mehrheit hat die Teilnahme ein Schuljahr gedauert. Aber eine zweite große Gruppe hat zwei unterschiedliche – in der Regel curricular nicht aufeinander abgestimmte – berufsvorbereitende Angebote (meist in der Abfolge: erst ein schulisches BVJ, dann eine BvB-Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit) absolviert, bevor der Einstieg in eine Ausbildung gelungen ist. Diesen Weg gehen häufiger Jugendliche mit Migrationshintergrund als Jugendliche deutscher Herkunft und Jugendliche, die in der Hauptschule schlechte Schulnoten hatten. Insbesondere für die Jugendlichen, die zwei berufsvorbereitende Angebote absolviert haben, ist die Gesamtdauer der Zwischenschritte zwischen Schule und Ausbildung sehr hoch.

Jede/r zehnte Jugendliche ging den Weg einer längerfristig angelegten „schulischen Höherqualifizierung“. Es sind dies eher Mädchen als Jungen und meist Jugendliche mit guten Schulnoten, die bereits im letzten Jahr der Hauptschule eine klare Präferenz für den weiteren Schulbesuch und den Erwerb höherer allgemeinbildender Abschlüsse geäußert hatten. Diese Jugendlichen haben nach der Hauptschule kontinuierlich weiter die Schule besucht und bis zum November 2008 häufig die fachgebundene oder gar die allgemeine Hochschulreife erworben.

Einem Viertel der Jugendlichen (Verlaufstyp: „nicht gelungener Übergang“) ist 54 Monate nach dem Ende der Pflichtschulzeit der Einstieg in eine Ausbildung noch immer nicht gelungen. Und es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass der Einstieg noch gelingen könnte. Diese Jugendlichen haben im Untersuchungszeitraum durchschnittlich 21 Monate in Schulen oder berufsvorbereitenden Lern-

angeboten verbracht. Nur sehr selten befanden sie sich in einer (dann nach kurzer Zeit abgebrochenen) Ausbildung. Durchschnittlich 11,5 Monate haben sie als Ungelernte gearbeitet. Etwa genau so lange waren sie im Durchschnitt erwerbslos. Der Weg dieser Jugendlichen in die Ausbildungslosigkeit verlief nur in Ausnahmefällen als direkter Einstieg in eine ungelernete Arbeit nach Ende der Pflichtschulzeit. Die Jugendlichen haben fast die Hälfte des Untersuchungszeitraumes in irgendwelchen Lernangeboten und Maßnahmen verbracht. Das Problem bestand also nicht darin, dass den Jugendlichen keine Lernangebote gemacht wurden, und auch nicht darin, dass diese Jugendlichen (zumindest in ihrer Mehrheit) sich solchen Lernangeboten generell entzogen haben. Das Problem war vielmehr, dass diese Lernangebote – und die Abfolge, in der sie absolviert wurden – nicht den gewünschten Effekt hatten: nämlich den Jugendlichen den Zugang zu einer regulären Berufsausbildung zu eröffnen.

Prävention von Ausbildungslosigkeit durch regionales Übergangsmanagement

Die Daten des DJI-Übergangspanels zeigen, dass sich Hauptschüler/innen nach Ende der Pflichtschulzeit teils für Zwischenschritte entscheiden, um ihre Chancen zu verbessern, teils mangels besserer Alternativen Zwischenschritte gehen (müssen). Entscheidend für das Gelingen des Übergangs in Ausbildung ist, ob sich aus diesen Schritten Abfolgen ergeben, die die Jugendlichen subjektiv und objektiv dem Ziel näher bringen, eine Ausbildung zu beginnen und erfolgreich abzuschließen. Das Gelingen dieser Schritte zur beruflichen Integration wird gefährdet durch Umwege, Abbrüche und Sackgassen, die eintreten, wenn die Jugendlichen keine „passenden“, an ihre Voraussetzungen, Ziele und Lebenslagen anknüpfende Anschlüsse finden. Passende Anschlüsse fehlen, wenn Politiken, Programme und Angebote zur beruflichen Integration dieser

Jugendlichen nicht oder unzureichend abgestimmt sind. Große regionale Unterschiede bei den Ungelerntenquoten deuten darauf hin, dass diese Abstimmung in unterschiedlichen Regionen in sehr unterschiedlichem Maße gelingt. Wie aber kann eine wirksame Abstimmung von Politiken, Programmen und Angeboten erreicht werden?

2006 ist die „Arbeitsgruppe regionales Übergangsmanagement“ des „Innovationskreises berufliche Bildung“ der Frage nachgegangen, wie durch eine bessere Kooperation der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Akteure auf lokaler und regionaler Ebene und durch eine verbesserte Abstimmung von Angeboten und Politiken der Übergang Jugendlicher von der Schule in Ausbildung verbessert werden kann: „Das Übergangsmanagement Schule-Ausbildung muss zu einem örtlich/regional gesteuerten, zwar flexiblen, aber verlässlichen Regelsystem entwickelt werden, in dem bisherige Einzelmaßnahmen zusammengefügt werden. Die lokale Kooperation aller Entscheidungsträger ist in Vernetzungsprojekten häufig erprobt. Was fehlt, ist die systematische Schaffung von dauerhaften, vernetzten Strukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung Jugendlicher mit Förderbedarf, in denen die lokal/regional verfügbaren Förder- und Qualifizierungsangebote unterschiedlicher Akteure eingebunden sind ...“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007: 14–15).

Zur Umsetzung dieser Empfehlungen wurde im Jahr 2008 vom BMBF das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ mit den Förderinitiativen „Regionales Übergangsmanagement“ und „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ gestartet. Mit dieser thematischen Fokussierung sollten sowohl präventive, auf das Gelingen der Übergänge in Ausbildung gerichtete Aktivitäten, als auch eine auf Reintegration gerichtete Komponente im Sinne einer zweiten Chance zum Nachholen von

Berufsabschlüssen implementiert werden.

Die 16 Städte und elf Landkreise in der Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ setzen sich mit den folgenden Anforderungen auseinander:

- Sie klären, welcher konkrete Handlungsbedarf in der Kommune oder im Landkreis besteht und entwickeln Verfahren, das Übergangsmanagement systematisch durch Daten zu unterfüttern. Hintergrund dafür ist die Tatsache, dass es fast nirgendwo systematische und umfassende Informationen über das tatsächliche Übergangsgeschehen gibt.
- Sie schaffen Transparenz hinsichtlich der lokalen Angebotsstrukturen. Eine solche Transparenz fehlt bisher vielerorts, weil das Feld der Angebote sich durch Programme von Bund, Ländern, Kommunen, Stiftungen und anderen Akteuren ständig verändert und keine Stelle einen Überblick über die Gesamtheit der Angebote hat.
- Sie prüfen, welche Zuständigkeiten und Handlungsmöglichkeiten die einzelnen Akteure bei der Gestaltung des Übergangsmanagements haben. Insbesondere ist zu klären, wie durch bundeszentrale oder Landesvorgaben gesteuerte Institutionen (insbesondere Arbeitsagenturen und Schulen) ihre Aktivitäten und Leistungen in eine abgestimmte lokale Leistungsstruktur einbringen können.
- Sie entwickeln Verfahren der Abstimmung der Aktivitäten und Angebote unterschiedlicher Akteure sowie Strukturen und Prozesse einer übergreifenden Kooperation. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Akteure des lokalen Übergangsgeschehens in unterschiedliche Hierarchien eingebunden sind. Kein Akteur ist in der Position, anderen Vorgaben zu machen.
- Sie gewinnen Mandatsträger in Gemeinderäten und Kreistagen und/oder die politische Spitze (Landrätin/Landrat, Oberbürgermeisterin/Oberbürgermeister) für

Das Gelingen der beruflichen Integration wird gefährdet durch Umwege, Abbrüche und Sackgassen, die eintreten, wenn die Jugendlichen keine „passenden“ Anschlüsse finden.

das Übergangsmanagement. Deren Engagement erleichtert konsensuelle Problemlösungen, zu deren Umsetzung die Akteure ihre Gestaltungsspielräume ausschöpfen müssen.

Eine Grunderfahrung aus Initiativen zum Aufbau eines lokalen Übergangsmanagements lautet, dass Erfolge nicht über Nacht erzielt werden: Ein wirksames lokales Übergangsmanagement ist das Ergebnis eines längeren und mitunter schwierigen Prozesses. Dieser Prozess kann nur auf der Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure gelingen, einer Zusammenarbeit, die auf der Einsicht beruht, dass das Gelingen der beruflichen Integration der jungen Generation, insbesondere auch von Jugendlichen mit schlechten Startchancen, eine wichtige und notwendige Investition in die Zukunft des Gemeinwesens darstellt.

5 Zitierte Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian (2007): Hauptschulen und Gewalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 28, 9. Juli 2007, S. 17–26

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Opladen: Leske+Budrich, S. 323–407

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Waterman, Rainer (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Zur Theorie der sozialen Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, S. 183–198

Braun, Frank (2004): Präventionsansätze in der Bildungsförderung sozial benachteiligter Jugendlicher im Übergang von der Schule in den Beruf. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen

Braun, Frank/Gaupp, Nora/Hofmann-Lun, Irene (2006): Und sie bewegen sich doch, aber wohin? Strategien von Hauptschulen zur Prävention von Ausbildungslosigkeit. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Ernst-Reinhard-Verlag, S. 316–331

Bundesinstitut für Berufliche Bildung (Hrsg.) (1998/99): Arbeitssituation, Tätigkeitsprofil und Qualifikationsstruktur von Personengruppen des Arbeitsmarktes. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99. In: IAB BeitrAB 248 online (<http://www.iab.de/produkte/BeitrAB248/uebersicht>)

Duncker, Ludwig (2003): Die relative Eigenständigkeit der Hauptschulbildung. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Konzept für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn: Klinkhammer, S. 15–34

Ehmann, Christoph/Rademacher, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Gaupp, Nora/Braun, Frank (2006): Schulschwänzen – Problembelastungen und Übergangsverläufe von der Schule in die Berufsausbildung. In: Dessecker, Axel (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit und Kriminalität. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle, S. 99–116

Gaupp, Nora/Hofmann-Lun, Irene/ Lex, Tilly/ Mittag, Hartmut/Reißig, Birgit (2004): Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Reihe Wissenschaft für alle, München/Halle: Deutsches Jugendinstitut

Gaupp, Nora/Großkurth, Heike/Lex, Tilly (2009): Münchner Haupt-, Wirtschafts- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. München: Schul- und Kultusreferat

Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit/Braun, Frank (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Gaupp, Nora/Prein, Gerald (2007): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Stuttgart: Jugendamt

Hofmann-Lun, Irene (2007): Betriebspraktika als Schlüssel zur Berufsausbildung für „Risikoschüler“. In: Hofmann-Lun, Irene u. a.: Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden der Prävention. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 155–200

Hofmann-Lun, Irene/Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Mittag, Hartmut/Reißig, Birgit (2004): Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut

Hofmann-Lun, Irene/Geier, Boris (2008): Förderangebote im letzten Pflichtschuljahr und ihr Beitrag zum Gelingen von Übergängen: München: Deutsches Jugendinstitut

Hofmann-Lun, Irene/ Richter, Ulrike (2007): Schülerfirmen als Förderinstrument. In: Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Kuhnke, Ralf (2008): Stichprobenausschöpfung und Panelmortalität. In: Reißig, Birgit/Gaupp, Nora/Lex, Tilly (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 199–225

Kuhnke, Ralf/Müller, Matthias (2009): Lebenslagen und Wege von Migrantenjugendlichen im Übergang Schule – Beruf: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel, Wissenschaftliche Texte, München/Halle: Deutsches Jugendinstitut

Kuhnke, Ralf/Reißig, Birgit (2007): Schülerinnen und Schüler aus Leipzig auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Halle: Deutsches Jugendinstitut

Krahek, Nicole (2004): Karrieren jenseits von normaler Erwerbsarbeit. Wissenschaftliche Texte. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut

Michel, Andrea (2007): Wie kann der Schulausstieg verhindert werden? Gute Beispiele einer frühen Prävention. In: Hofmann-Lun, Irene u. a.: Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden der Prävention. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 13–72

Reißig, Birgit (2001): Schulverweigerung – Ein Phänomen macht Karriere. Arbeitspapier 5/2001. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut

Reißig, Birgit/Gaupp, Nora/Lex, Tilly (2008) (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Ricking, Heinrich/Neukäter, Heinz (1997): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. In: Heilpädagogische Forschung, Jahrgang 23, Heft 2, Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 50–70

Richter, Ulrike (2007): Die Vorbereitung abschlussgefährdeter Schülerinnen und Schüler auf Ausbildung und Beruf. In: Hofmann-Lun, Irene u. a.: Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden der Prävention. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 73–154

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2003): Mikrodaten-Tools: Umsetzung der Berufsklassifikation von Blossfeld auf die Mikrozensen 1973–1998. Mannheim: ZUMA, Methodenbericht 10

Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Skrobanek, Jan (2009): Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Wissenschaftliche Texte, München/Halle: Deutsches Jugendinstitut

Trautwein, Ulrich/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2007): Hauptschulen = Problemschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 28, 9. Juli 2007; S. 3–9

Wallraff, Günter (1985): Ganz unten. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Reihe „Übergänge in Arbeit“ im DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut

Bezug über den Buchhandel, es gelten die Bezugsbedingungen von VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (vormals Leske + Budrich, Opladen)



Thomas Gericke, Tilly Lex, Günther Schaub, Maria Schreiber-Kittl, Haike Schröpfer (Hrsg.)

Jugendliche fördern und fordern

Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit

Übergänge in Arbeit, Band 1
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006
ISBN 3-87966-404-8
EUR 14,50



Maria Schreiber-Kittl, Haike Schröpfer

Abgeschrieben?

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer

Übergänge in Arbeit, Band 2
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006

ISBN 3-87966-405-6
EUR 9,80



Thomas Gericke

Duale Ausbildung für Benachteiligte

Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben

Übergänge in Arbeit, Band 3
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006

ISBN 3-87966-407-2
EUR 8,90



Ulrike Richter (Hrsg.)

Jugendsozialarbeit im Gender Mainstream

Gute Beispiele aus der Praxis

Übergänge in Arbeit, Band 4
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2007
ISBN 3-87966-408-0
EUR 9,90



Tilly Lex, Günther Schaub

Arbeiten und Lernen im Jugendhilfebetrieb

Zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung

Übergänge in Arbeit, Band 5
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006
ISBN 3-87966-409-9
EUR 9,90



Heike Förster, Ralf Kuhnke, Jan Skrobanek

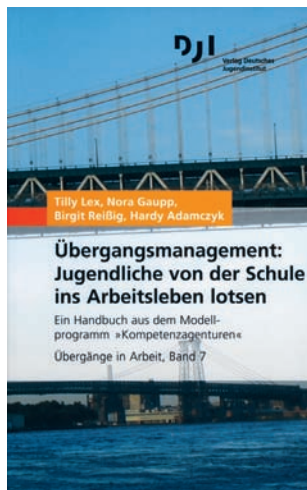
Am Individuum ansetzen

Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen

Übergänge in Arbeit, Band 6
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006
ISBN 978-3-87966-412-2
EUR 13,80

Reihe „Übergänge in Arbeit“ im DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut

Bezug über den Buchhandel, es gelten die Bezugsbedingungen von VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (vormals Leske + Budrich, Opladen)

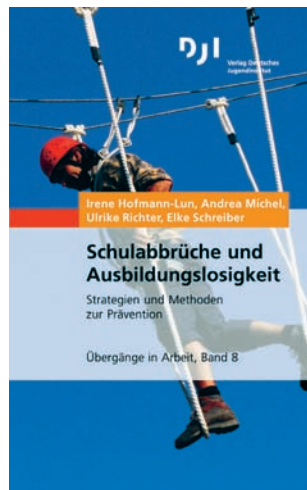


Tilly Lex, Nora Gaupp,
Birgit Reißig, Hardy Adamczyk

Übergangsmangement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen

Ein Handbuch aus dem Modell-
programm »Kompetenzagenturen«

Übergänge in Arbeit, Band 7
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006
ISBN 978-3-87966-413-9
EUR 9,80



Irene Hofmann-Lun,
Andrea Michel, Ulrike Richter,
Elke Schreiber

Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit

Strategien und Methoden
zur Prävention

Übergänge in Arbeit, Band 8
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2007
ISBN 978-3-8966-414-6
EUR 13,80



Birgit Reißig, Nora Gaupp,
Tilly Lex

Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt.

Übergänge in Arbeit, Band 9
Verlag Deutsches Jugendinstitut 2008

ISBN 978-3-87966-415-3
EUR 13,80