

**Unterstützungsangebote in Deutschland für
bildungsbenachteiligte Jugendliche beim
Übergang von der Schule in den Beruf**

Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg

Frank Braun, Ulrike Richter, Editha Marquardt

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Frank Braun, Ulrike Richter, Editha Marquardt

**Unterstützungsangebote in Deutschland für
bildungsbenachteiligte Jugendliche beim
Übergang von der Schule in den Beruf**

Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg

Die Expertise „Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf“ entstand im Auftrag der Université du Luxembourg. Die Université du Luxembourg erstellt unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Willems für das Luxemburger Bildungsministerium im Projekt „Youth in Transition“ einen Bericht über Hilfen für gering qualifizierte Jugendliche zwischen Schule und Berufswelt in Luxemburg.

© 2007 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“
Nockherstr. 2, 81541 München
Telefon +(0)89 62309-0
Fax +(0)89 62309-162

Außenstelle Halle/Saale
Franckeplatz 1, 06110 Halle
Telefon +(0)345 68178-0
Fax +(0)345 68178-47

www.dji.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	5
2	Förderangebote in der Pflichtschulzeit	8
2.1	Einführung	8
2.2	Frühe Prävention von Schulmüdigkeit	10
2.2.1	Problemdiagnose	10
2.2.2	Zielsetzungen	10
2.2.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	11
2.2.4	Methoden und Strategien	11
2.2.5	Effekte	14
2.3	Unterstützungsangebote vor der Ersten Schwelle	15
2.3.1	Problemdiagnose	15
2.3.2	Zielsetzungen	16
2.3.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	17
2.3.4	Methoden und Strategien	18
2.3.5	Effekte	26
2.4	Außerschulische Beschulung nicht beschulbarer Schülerinnen und Schüler	28
2.4.1	Problemdiagnose	28
2.4.2	Zielsetzungen	30
2.4.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	31
2.4.4	Methoden und Strategien	31
2.4.5	Effekte	37
3	Berufsvorbereitung zwischen Schule und Berufsausbildung	39
3.1	Einführung	39
3.2	Schulische Berufsvorbereitung	41
3.2.1	Problemdiagnose	42
3.2.2	Zielsetzungen	43
3.2.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	44
3.2.4	Methoden und Strategien	44
3.2.5	Effekte	46
3.3	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen	49
3.3.1	Problemdiagnose	49
3.3.2	Zielsetzungen	49
3.3.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	49
3.3.4	Methoden und Strategien	50
3.3.5	Effekte	50
3.4	Einstiegsqualifizierung (EQJ)	52
3.4.1	Problemdiagnose	52
3.4.2	Zielsetzungen	53
3.4.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	53
3.4.4	Methoden und Strategien	54

3.4.5	Effekte	54
3.5	Berufsvorbereitende Angebote von Trägern der Grundsicherung nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch	56
3.5.1	Problemdiagnose	56
3.5.2	Zielsetzungen	56
3.5.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	56
3.5.4	Methoden und Strategien	57
3.5.5	Effekte	58
4	Berufsausbildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche	60
4.1	Einführung	60
4.2	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen	61
4.2.1	Problemdiagnose	62
4.2.2	Zielsetzungen	62
4.2.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	62
4.2.4	Methoden und Strategien	63
4.2.5	Effekte	66
4.3	Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)	69
4.3.1	Problemdiagnose	69
4.3.2	Zielsetzungen	69
4.3.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	70
4.3.4	Methoden und Strategien	70
4.3.5	Effekte	71
4.4	Ausbildungsassistenz	72
4.4.1	Problemdiagnose	72
4.4.2	Zielsetzungen	72
4.4.3	Rechtliche Grundlagen und Finanzierung	72
4.4.4	Methoden und Strategien	73
4.4.5	Effekte	75
5	Individuelle Begleitung Jugendlicher beim Übergang Schule – Beruf	78
5.1	Einführung	78
5.2	Die Berufsberatung der Arbeitsagentur	80
5.2.1	Problemdiagnose	80
5.2.2	Zielsetzungen	81
5.2.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	82
5.2.4	Methoden und Strategien	82
5.2.5	Effekte	85
5.3	Fallmanagement der Träger der Grundsicherung	86
5.3.1	Problemdiagnose	86
5.3.2	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	86
5.3.3	Zielsetzungen	87
5.3.4	Methoden und Strategien	87
5.3.5	Effekte	90
5.4	Kompetenzagenturen	93
5.4.1	Problemdiagnose	93

5.4.2	Zielsetzungen	93
5.4.3	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	94
5.4.4	Methoden und Strategien	94
5.4.5	Effekte	98
6	Lokales Übergangsmanagement	99
6.1	Einführung	99
6.2	Problemdiagnose	102
6.3	Zielsetzungen	103
6.4	Rechtsgrundlagen und Finanzierung	103
6.5	Methoden und Strategien	106
6.6	Effekte	112
7	Fazit	113
	Literaturverzeichnis	114

1 Einführung

Die hier vorgelegte Expertise hat zum Ziel, einen umfassenden Überblick über die vielfältigen Unterstützungsangebote zu geben, durch die die Übergänge von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Deutschland von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit befördert werden sollen.

Einen zentralen Hintergrund für die große Vielfalt von Unterstützungsangeboten im Übergang Schule, Berufsausbildung und Erwerbsarbeit bilden längerfristige Tendenzen der Veränderung des für die Berufsausbildung in Deutschland lange Zeit bestimmenden Systems der betrieblichen Berufsausbildung, oder noch genauer: der dualen Ausbildung, bei der der quantitativ überwiegende, fachpraktische Ausbildungsanteil in privatwirtschaftlichen Betrieben erfolgt, der fachtheoretische Ausbildungsanteil in beruflichen Schulen.

Neun oder zehn Schuljahre beträgt die Schulpflicht seit mehreren Jahrzehnten in Deutschland. 15 oder 16 Jahre sind Jugendliche alt, wenn sie ihren Pflichtschulbesuch in den allgemein bildenden Schulen abgeschlossen haben. Nahmen sie anschließend eine – meist dreijährige – betriebliche Berufsausbildung auf, so konnten sie mit 18 als geschätzte Fachkräfte im Betrieb ihre Frau oder ihren Mann stehen, während Gleichaltrige im Gymnasium noch vor dem Abitur standen.

Die Abfolge von neun oder zehn Jahren Schule mit einer anschließenden betrieblichen Berufsausbildung und Facharbeit war lange Zeit in Deutschland der Königsweg von der Schule in das Arbeitsleben, der von 60 bis 70 % eines Altersjahrganges gegangen wurde. Die jungen Leute fanden früh Zugang zum Arbeitsmarkt. Weil sie im Betrieb praxisnah ausgebildet wurden, waren sie als Fachkräfte begehrt. Die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland war im Vergleich zu anderen Ländern relativ gering. Bedenklich war nur, dass knapp 15 % eines Altersjahrganges ohne Ausbildung blieben. Diese Jugendlichen fanden allerdings, solange die Wirtschaft boomte, relativ leicht Arbeit als Ungelernte.

Inzwischen ist der Weg ins Arbeitsleben ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung höchst problematisch geworden. Ungelernte Arbeitskräfte in allen Altersgruppen tragen ein hohes Arbeitsmarktrisiko. Der Abschluss einer Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf gilt als Mindestqualifizierung für Erwerbsarbeit.

Aber auch der Königsweg ins Arbeitsleben – Schule, Ausbildung, Facharbeit – ist holprig geworden. Noch immer haben Jugendliche im Alter von 15 oder 16 Jahren die allgemein bildende Schulpflicht abgeleistet. Das Durchschnittsalter beim Beginn einer betrieblichen Berufsausbildung beträgt allerdings inzwischen fast 19 Jahre. Was tun die Jugendlichen in den Jahren zwischen Ende der Schulpflicht und dem Beginn einer Berufsausbildung?

Auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung absolvieren viele Jugendliche Zwischenschritte in Schulen, in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und in Angeboten der Jugendhilfe. Diese Zwischenschritte sollen helfen, die Jugendlichen besser auf die Anforderungen einer Berufsausbildung vorzubereiten. Jugendliche riskieren aber auch in Maßnahmekarrieren

zu geraten, die sie nicht voranbringen und in deren Verlauf sie Bildungsanstrengungen aufgeben, weil sie subjektiv und objektiv ihre Aussichten, eine Berufsausbildung aufzunehmen und abzuschließen, nicht verbessert, sondern verschlechtert haben.

Kontrovers diskutiert wird die Frage, ob dieses zwischen Schule und regulärer Berufsausbildung eingerichtete und stark ausgeweitete „Übergangssystem“ (dies ist der Begriff, den der im Jahr 2006 erschienene erste Nationale Bildungsbericht für Deutschland benutzt) eine Folge einer unzureichenden Vorbereitung der Jugendlichen auf die Anforderungen der Berufsausbildung ist oder eine Konsequenz eines langjährigen Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen, der ein verändertes Auswahlverhalten der Betriebe und eine Verdrängung von Bewerberinnen und Bewerbern nach dem Kriterium der Zertifikatsqualität zur Folge hatte. Tatsache ist jedenfalls, dass insbesondere Schulabsolventinnen und -absolventen mit oder gar ohne Hauptschulabschluss eine Vielfalt zusätzlicher Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen bzw. in Anspruch nehmen müssen, damit ihnen der Einstieg in die Berufsausbildung gelingt. Unterstützungsangebote im Übergang Schule, Ausbildung, Erwerbsarbeit konzentrieren sich auf diese Gruppe von Jugendlichen. Unterstützungsangebote für diese Zielgruppe stehen darum auch im Mittelpunkt dieser Expertise.

Diese Expertise folgt dem Ablauf der Übergänge von Jugendlichen von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und dann weiter in die Berufsausbildung:

- Im zweiten Kapitel nach dieser Einführung werden Förderangebote behandelt, die noch während des Pflichtschulbesuches einer allgemein bildenden Schule ansetzen. Dies betrifft insbesondere präventive Angebote beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe, Unterstützungsangebote, die vor der ersten Schwelle - also zum Ende der Pflichtschulzeit - ansetzen, Förderangebote für Jugendliche, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen und Angebote des Übergangsmangements, die zum Ziel haben, Schulabsolventen in eine anschließende Berufsausbildung zu lotsen.

- Das Kapitel 3 hat Angebote der Berufsvorbereitung zum Thema, die zwischen allgemein bildender Schule und einer regulären Berufsausbildung angesiedelt sind. Behandelt werden berufsvorbereitende Angebote der beruflichen Schulen, die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, das Instrument der Einstiegsqualifizierung, neue Formen der Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und sogenannte Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches (SGB II).

- Das vierte Kapitel behandelt Förderangebote, die im Rahmen einer regulären Berufsausbildung in Anspruch genommen werden. Das wichtigste Instrument sind dabei Ausbildungsgänge, die nicht in Betrieben, sondern in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen absolviert werden. Darunter behandelt wird auch eine besondere Form der außerbetrieblichen Ausbildung, die kooperativ zwischen außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen und Betrieben organisiert ist. Abschließend behandelt werden zwei die Berufsausbildung flankierend begleitende Instrumente: die ausbildungsbegleitenden Hilfen und Ausbildungsassistenz.

- Ein Kennzeichen der Wege bildungsbenachteiligter Jugendlicher von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit ist, dass sie eine häufig komplexe Abfolge von Schritten absolvieren müssen, damit dieser Übergang gelingt. Gegenstand des fünften Kapitels sind darum Institutionen und Verfahren, die zum Ziel haben, zum Gelingen dieser Abfolge von Schritten beizutragen. Dies sind insbesondere die Beratungsangebote der Bundesagentur für Arbeit, das Fallmanagement durch die Träger der Grundsicherung für Jugendliche, die sich im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches befinden und das im Rahmen eines Modellprogramms des Bundesjugendministeriums erprobte Instrumentarium der „Kompetenzagenturen“.

- Die Komplexität der Wege, die bildungsbenachteiligte Jugendliche von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit gehen müssen, ist Ausdruck einer Vielfalt von Zuständigkeiten für die Bildungsangebote und Bildungsinstitutionen, durch die diese Übergänge verlaufen. Für Initiativen und Strategien, die aus dieser Vielfalt von Zuständigkeiten resultierenden Risiken für die Übergangsverläufe der Jugendlichen zu minimieren, wurde der Begriff des lokalen oder regionalen Übergangsmagements geprägt. Dieses lokale bzw. regionale Übergangsmangement ist Gegenstand des sechsten und letzten Kapitels dieser Expertise.

Die Darstellung der einzelnen Methoden, Strategien und Instrumente zur Unterstützung des Übergangs von der Schule in Ausbildung bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen erfolgt jeweils in einer sich wiederholenden Abfolge von Schritten:

- In einem ersten Schritt wird die Problemdiagnose behandelt, die dem Unterstützungsangebot zu Grunde liegen.
- Der zweite Schritt behandelt die Zielsetzungen und Zielgruppen für das jeweilige Unterstützungsangebot.
- In einem dritten Schritt werden Rechtsgrundlagen und Formen der Finanzierung für das Unterstützungsangebot skizziert.
- Der vierte Abschnitt behandelt die Methoden und Strategien dieses Unterstützungsangebots.
- In einem fünften Abschnitt werden – soweit diese vorliegen – die wichtigsten Befunde zur Wirksamkeit des Unterstützungsangebots zusammengefasst und es wird ein kurzes Fazit im Hinblick auf die Relevanz des Ansatzes, seine zukünftige Bedeutung und seine mögliche Übertragbarkeit gezogen.

2 Förderangebote in der Pflichtschulzeit

2.1 Einführung

Die Vorgeschichten von Schwierigkeiten, mit denen Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung konfrontiert sind, lassen sich häufig in sehr frühe Phasen ihres Bildungsverlaufs zurück verfolgen. So wird z. T. die mangelnde Sprachförderung für Kinder aus Zuwandererfamilien als eine Ursache für spätere schulische Schwierigkeiten und für Schwierigkeiten beim Eintritt in eine Berufsausbildung diagnostiziert. Daraus wird z. B. der Schluss abgeleitet, dass eine verbesserte Sprachförderung im Vorschulalter eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Schul- und Ausbildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ist.

Selbst wenn es für eine solche Diagnose und eine solche Förderstrategie gute Argumente gibt, will diese Expertise nicht so weit die Bildungsbiographien der Kinder zurückverfolgen. Eingesetzt werden soll vielmehr mit Beginn der Sekundarstufe I, also mit dem Zeitpunkt des Übergangs der Kinder von der Primarstufe in die Sekundarstufe. Dieser erfolgt in fast allen Bundesländern im Anschluss an das vierte Schulbesuchsjahr, nachdem die Kinder sich auf Sekundarschulbildungsgänge von unterschiedlicher Qualität und unterschiedlicher Dauer aufteilen (abweichend von der Mehrzahl der Bundesländer gibt es in Berlin und in Brandenburg eine sechsjährige gemeinsame Grundschulzeit):

- Eine fünf- oder sechsjährige Hauptschule oder eine Hauptschulzug an Gesamtschulen (bzw. in Ostdeutschland: ein Hauptschulzug an Sekundar- oder Mittelschulen), an deren Ende ein einfacher oder qualifizierter Hauptschulabschluss erworben werden kann, der generell als Mindestausstattung für den Eintritt in eine Berufsausbildung angesehen wird;
- eine sechsjährige Realschule (in Ostdeutschland heißt sie auch Sekundarschule oder Mittelschule), in der ein mittlerer Bildungsabschluss erworben wird;
- ein acht- oder neunjähriges Gymnasium, in dem die Hochschulreife erworben wird.

Ein Kennzeichen dieses dreigliedrigen Schulsystems ist sein selektiver Charakter. Der Zugang zu Realschulen und Gymnasien ist (bei unterschiedlichen Regelungen zwischen den Ländern) in der Regel an Leistungs- und Notenvoraussetzungen geknüpft. Zusätzlich haben die ersten Jahre in Realschulen und Gymnasien zum Teil offiziell, zum Teil nur faktisch den Charakter von „Probejahren“, in denen die Jugendlichen, die als für die besuchte Schulform vermeintlich oder tatsächlich nicht „geeignet“ identifiziert werden, an die nächst niedrigere Sekundarschulform „weitergereicht“ werden.

Die Endstation solcher Abstiege zwischen den verschiedenen Sekundarschulen ist in der Regel die Hauptschule (z. T. auch, wenn entsprechende Diagnosen gestellt werden, die Förder- bzw. Sonderschule). Dabei sind die

Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft der Hauptschulen zwischen Bundesländern und Regionen groß. In ländlichen Regionen von Bayern und Baden-Württemberg besucht nach wie vor gut ein Drittel eines Altersjahrgangs die Hauptschule. In den Stadtstaaten wie Hamburg, Bremen und Berlin, aber auch in Ballungsräumen in Ostdeutschland liegt der Anteil der Hauptschüler an einem Altersjahrgang kaum über und zum Teil sogar unter zehn Prozent. Insbesondere in den Ballungsräumen Westdeutschlands sind die Hauptschulen die Schulen der Migrantinnen und Migranten, die z. B. im letzten Hauptschuljahr in Stuttgart einen Anteil von rund 80 % aller Hauptschülerinnen und Hauptschüler stellen (Gaupp/Prein 2007). In den Stadtstaaten hat die Hauptschule einen „Restschulcharakter“, sie ist die Schulform, in der sich die Kinder aus sozial schwachen und stark bildungsbenachteiligten Familien konzentrieren.

Vor dem Hintergrund des lang anhaltenden Mangels an Ausbildungsplätzen sind die Absolventinnen und Absolventen der Hauptschulen (neben den Absolventen der Förder- oder Sonderschulen) diejenigen, denen – wenn auch bei großen regionalen Unterschieden – ein unmittelbarer Einstieg in die Berufsausbildung nach Ende der Pflichtschulzeit in der Regel nicht gelingt.

Aus diesem Grunde konzentriert sich die Darstellung von Förderangeboten in der Pflichtschulzeit insbesondere auf Angebote, die in Hauptschulen angesiedelt sind. Dies geschieht einmal, weil die Schülerinnen und Schüler dieser Schulform in besonderer Weise einer zusätzlichen Unterstützung bedürfen, soll der Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit gelingen. Dies geschieht zweitens aber auch deshalb, weil sich Förderangebote in der Pflichtschulzeit in besonderer Weise auf diese Schulform konzentrieren (daneben allerdings auch auf die Förder- und Sonderschulen). Der Entwicklung solcher Förderangebote in der Pflichtschulzeit liegt als gemeinsame Diagnose zu Grunde, dass das Erreichen des Schulabschlusses der Hauptschule die Mindestvoraussetzung für das Gelingen des Übergangs in eine anschließende oder auch spätere Berufsausbildung darstellt. Eine zweite Diagnose lautet, dass über den Hauptschulabschluss hinaus die Jugendlichen zusätzliche Kompetenzen benötigen, um die Hürde, die der Wechsel vom allgemeinbildenden Schulsystem ins System der beruflichen Ausbildung darstellt, erfolgreich zu bewältigen. Insofern sind Förderangebote dann auch darauf gerichtet, den Erwerb dieser Kompetenzen zu unterstützen.

2.2 Frühe Prävention von Schulmüdigkeit

2.2.1 Problemdiagnose

Das Deutsche Jugendinstitut hat vor einigen Jahren eine Befragung von rund 350 Jugendlichen durchgeführt, die, obwohl sie der Schulpflicht unterlagen, wiederholt bis regelmäßig die Schule nicht besuchten. Auf die Frage nach dem zeitlichen Beginn von massiven Schulpflichtverletzungen gaben 12 % der Befragten die Altersspanne von neun bis elf Jahren an, 61 % ein Alter zwischen 12 und 14 Jahren. Massive Schulpflichtverletzungen setzten bei diesen Jugendlichen also zu einem relativ frühen Zeitpunkt ein. Zumindest bei einem Teil der Jugendlichen war dies der Zeitpunkt des Wechsels von der Primarstufe zur Sekundarstufe (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 125).

Laut Michel ist „dieser Übergang (...) die erste markante Schwelle in der Schulkarriere der Kinder. Sich bereits abzeichnende (Schul-)Probleme können hier verstärkt werden, da die Kinder bei diesem Übergang große Veränderungen bewältigen müssen. Sie 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. Das bedeutet für die Kinder, dass sie plötzlich vor veränderte Bedingungen gestellt werden, z. B. was die Beziehungen zu Klassenkameraden und Lehrkräften oder was Unterrichtsformen, Fächer und Schulgebäude sowie Schulwege angeht. Sie müssen den Abschied von vertrauten Personen und den jahrelang aufgebauten Beziehungen bewältigen und sich neu orientieren. Selbst wenn die Kinder sich in diesem Alter den Erwartungen der Lehrkräfte und Eltern konform verhalten, sind zum Teil schulmeidende Verhaltensweisen hier bereits zu erkennen und manifestieren sich später in deutlichen Schulproblemen und Schuldistanz“ (Michel 2007, S. 23).

2.2.2 Zielsetzungen

Unterstützungsangebote zu einer frühen Prävention von Schulmüdigkeit zielen darauf, in einem engen Zeitraum nach dem Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe einer sich zunehmenden Entfernung der Kinder bzw. Jugendlichen von der Schule und ihren Anforderungen präventiv zu begegnen. Zu diesem Zweck sollen einerseits „Risikokinder“ frühzeitig identifiziert werden, für die durch eine Kombination von Einzelfallhilfen und Einzelförderung verhindert wird, dass diese sich sukzessive zurückziehen und schließlich durch lang anhaltendes Schulschwänzen auf ein Misslingen der Bewältigung schulischer Anforderungen reagieren. Eine zweite Zielsetzung einer frühen Prävention von Schulmüdigkeit zielt darauf, durch eine Veränderung schulischer Strukturen und Prozesse die Rahmenbedingungen für den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe so zu gestalten, dass generell das Risiko eines Rückzugs der Kinder und Jugendlichen gegenüber schulischen Anforderungen verringert wird.

2.2.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Die Verantwortung für das allgemeinbildende Schulwesen liegt in Deutschland bei den Bundesländern. Insofern liegt auch die Zuständigkeit für die Einrichtung von Unterstützungsangeboten, durch die dem Entstehen von Schulmüdigkeit präventiv begegnet werden kann, bei den Kultusministerien der Länder. Umfassende Landesprogramme, die sich mit diesem Problem systematisch auseinandersetzen, sind uns allerdings nicht bekannt. Zwar gab es vor dem Hintergrund einer intensiven Diskussion über das Thema Schulschwänzen/Schulverweigerung eine Reihe von Initiativen auf Landesebene, die Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern systematischer zu erfassen und auf dieser Basis Ursachenforschung zu betreiben (Ehmann/Rademacker 2003). Initiativen zu einer frühen Prävention gingen aber eher von einzelnen, innovativen Schulen aus, die sich die zusätzlichen Ressourcen zur Umsetzung neuer Konzepte teils über Stiftungen (z. B. im Rahmen des Programms „Coole Schule“ der Deutschen Bank-Stiftung) oder aus Landesprogrammen der Jugendhilfe für Nordrhein-Westfalen (vgl. Hofmann-Luhn/Krahek 2004) verschafften.

Insofern haben wir eine Reihe von guten Beispielen, die den Charakter von Modellversuchen haben. Eine umfassende und systematische Herangehensweise auf Landesebene in Zuständigkeit der Kultusminister ist daraus jedoch nicht entstanden, so dass auch eine flächendeckende Bearbeitung des Problems nicht erfolgt.

2.2.4 Methoden und Strategien

2.2.4.1 Einzelfallhilfen

Einzelfallhilfen zur Prävention von Schulmüdigkeit suchen nach Antworten auf die folgenden Fragen: Wie können gefährdete Kinder identifiziert werden? Wie kann eine möglichst präzise Diagnose von Ursachen und Zusammenhängen erstellt werden? Was ist über familiäre Ursachen und Hintergründe bekannt? Wie können Eltern in Prozesse der Problemlösung einbezogen werden? Wie kann eine präventive Intervention im Einzelfall aussehen?

Ein erster wichtiger Schritt besteht darin, Probleme frühzeitig und genau zu erkennen. Um dies zu leisten, werden in innovativen Schulen die folgenden Verfahren praktiziert:

- Der Austausch zwischen Lehrkräften wird intensiviert. Dies gilt sowohl für den Austausch zwischen den abgebenden Primarschulen und den Sekundarschulen als auch unter den Lehrern innerhalb der Sekundarschule. Auf diese Weise werden Informationen über bereits längerfristig bekannte Probleme übermittelt. Durch gemeinsame Fallbesprechungen zwischen den Sekundarlehrern werden Auffälligkeiten, aber auch Potenziale der Kinder, die sich in unterschiedlichen Unterrichtsfächern ergeben, bekannt. Zuspitzungen von Konflikten zwischen den Kindern und einzelnen Lehrkräften werden frühzeitig identifiziert, so dass Abhilfe geschaffen werden kann.

- Das Wissen über die Lebenswelt der Kinder wird verbessert. Häufig wissen die Lehrkräfte wenig über die außerschulischen Lebensumstände

ihrer Schülerinnen und Schüler, so dass sie außerhalb der Schule liegende Problembelastungen nicht erkennen können. Gemeinsame Besprechungen mit Fachkräften von Jugendämtern und sonstigen sozialen Diensten ermöglichen es, Problembelastungen der Kinder zu identifizieren und integrierte Unterstützungsansätze zu entwickeln.

- Verfahren der Problemidentifikationen werden systematisiert. Dazu werden Kriterienkataloge entwickelt, anhand derer gefährdete 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 in dem Klassenverband, Rückzugsverhalten.

Zentrale Verfahren der Prävention von Schulmüdigkeit in Form von Einzelfallhilfen sind:

- Eine verbesserte Kooperation zwischen Fachkräften: Durch eine verbesserte Kooperation sowohl zwischen den Lehrkräften der besuchten Schule als auch zwischen Lehrkräften der besuchten und der abgebenden Schule und Fachkräften der Jugendämter bzw. der sozialen Arbeit ist es möglich, Probleme systematischer und umfassender zu erkennen und integrierte Problemlösungen zu entwickeln, die die Gesamtheit der Lebensumstände der Kinder berücksichtigen.

- Elternarbeit: Da die schulischen Probleme der Kinder in vielen Fällen auch in einem Zusammenhang mit schwierigen Lebensumständen der Herkunftsfamilie stehen, neigen Schulen teilweise dazu, Eltern eher als Teil des Problems denn als Teil der Problemlösung zu sehen und folglich sie an der Entwicklung von Problemlösungen nicht zu beteiligen. Demgegenüber ist es ein Prinzip von Ansätzen einer präventiven Einzelfallhilfe, Eltern – soweit irgendwie möglich – systematisch und verbindlich zu beteiligen. Dafür werden Verfahren einer aufsuchenden Elternarbeit eingesetzt, die Verfahren der Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften werden verbindlich und schriftlich geregelt (unter Angabe von Rechten und Pflichten beider Seiten), Eltern werden zu „Koproduzenten“ einer gelingenden Schullaufbahn ihrer Kinder gemacht (Michel 2007, S. 40–42).

- Kennzeichen präventiver Einzelfallhilfen sind schließlich Verfahren eines systematischen Case Managements: Eine Fachkraft (sei es eine Lehrkraft, sei es eine Kraft der sozialen Arbeit) ist verbindlich dafür zuständig, den Ablauf der Einzelfallhilfe kontinuierlich und systematisch zu begleiten. Eingesetzt werden Verfahren der Förderplanung, in denen unter Beteiligung von Kindern und Eltern Schritte zur Lösung von Problemen gemeinsam entwickelt und ihre Umsetzung überprüft wird. Das Case Management dient insbesondere auch dem Zweck sicherzustellen, dass Beiträge und Interventionen unterschiedlicher Akteure (Schule, Jugendamt, soziale Dienste) systematisch aufeinander abgestimmt werden (Michel 2007, S. 42–48).

- Intensive Förderung in kleinen Lerngruppen: Der Rückzug von schulischen Anforderungen und eine problematische Integration in den Klassenverband geht in vielen Fällen mit Leistungseinbrüchen der Kinder einher. Um zusätzliche Fördermöglichkeiten zu schaffen, erhalten die Kinder zeitweise eine intensive Förderung in kleinen Lerngruppen. Auf diese Weise

können Defizite beseitigt und Rückstände aufgeholt werden, ohne dass die Kinder aus dem Klassenverband herausgenommen werden (Michel 2007, S. 49–51).

2.2.4.2 Veränderungen von Strukturen und Prozessen in den Schulen

Über die Bearbeitung von Einzelfällen hinaus gehen Interventionen, die auf eine Veränderung von Verfahren und Strukturen zielen, durch die das Risiko eines Rückzugs der Kinder insbesondere an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe erhöht wird. Im Mittelpunkt stehen dabei die folgenden Veränderungen und Verbesserungen:

- Ein verbessertes Übergangmanagement zwischen Primarstufe und Sekundarstufe: Dies beinhaltet einmal eine verbesserte Kooperation zwischen Lehrkräften beider Schulstufen. Darüber hinaus werden systematisch Verfahren der Vorbereitung der Kinder auf die veränderten sozialen Situationen in der Sekundarstufe implementiert. Der Erleichterung des Übergangs wird insofern Aufmerksamkeit gewidmet, als vermieden wird, ohne Not Freundschaften auseinander zu reißen. Bei der Gestaltung der ersten Unterrichtswochen in der Sekundarstufe wird ein gleitender Übergang von Gemeinschaftsunterricht hin zu dem für die Sekundarstufe charakteristischen Fachunterricht praktiziert. Erst nach einer Einführungs- und Orientierungsphase werden Klassen gebildet. Auf diese Weise werden auch den Schülerinnen und Schülern Spielräume zur Mitgestaltung eingeräumt (Michel 2007, S. 53–55).

- Unnötige soziale Verunsicherung vermeiden: Strategien setzen hier insbesondere auf eine Entwicklung der sozialen Bezüge in den neuen, in der Sekundarstufe gebildeten Lerngruppen. Durch eine Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule wird die Sensibilität der Lehrkräfte für soziale Prozesse im Unterricht verbessert (Michel 2007, S. 55–57).

- Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wird stärker in den Unterricht einbezogen: Dies bedeutet, dass die Lebenszusammenhänge und Erfahrungen der Kinder stärker auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Durch Kooperation mit schulexternen Partnerinnen und Partnern, (Künstler im Stadtteil, öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Vereine) unterstützen Schule und Unterricht die Kinder darin, ihre verschiedenen Lebensbereiche produktiv aufeinander beziehen zu können (Michel 2007, S. 57–63).

2.2.5 Effekte

Systematische Evaluationen von Ansätzen zu einer frühen Prävention von Schulmüdigkeit hat es bisher nicht gegeben. Insofern sind Einschätzungen von Effekten auf die mehr oder weniger systematischen Beobachtungen der beteiligten Fachkräfte angewiesen. Positiv zu vermerken ist, dass durch eine Vielzahl von Systematisierungen (Checklisten zur Identifizierung von „Risikokindern“, Verfahren der Supervision und ähnliches) in einem begrenzten Umfang brauchbares Beobachtungsmaterial zur Verfügung steht. Grundsätzlich wäre es notwendig, in einem systematischen Vergleich unterschiedliche Ansätze der frühen Prävention von Schulmüdigkeit zu evaluieren. Dies setzt eine Bereitschaft der verantwortlichen Stellen voraus, in eine solche Evaluation auch Mittel zu investieren.

Aus empirischen Untersuchungen über Schulschwänzen haben wir belastbare Informationen darüber, dass ein Ausstieg von Kindern aus der Schule häufig zum Beginn der Sekundarstufe I (zum Teil sogar deutlich früher) beginnt. Strategien, einem solchen Ausstieg frühzeitig präventiv zu begegnen, haben daher ihre Berechtigung. Für Einzelfallhilfen spricht dabei, dass sie relativ schnell und unaufwendig eingerichtet werden können. Sie ermöglichen es, Risikofälle zu identifizieren und gezielt Probleme so zu bearbeiten, dass einem Ausstieg der Kinder begegnet werden kann. Veränderungen in den Verfahren und Strukturen der Schulen selbst sind eher grundsätzlicher Natur. Sie zielen schließlich auf die Veränderung von Unterricht und Lernprozessen, durch die der Schulerfolg für möglichst alle Kinder sichergestellt werden soll. Solche Veränderungen sind in der Regel nur als Ergebnis längerfristiger Prozesse der Schulentwicklung zu erreichen.

Ein Problem der deutschen Schullandschaft ist, dass solche Prozesse der Schulentwicklung, wie sie hier erforderlich wären, bisher eher Ausnahmeharakter haben. Die Situation stellt sich so dar, dass Schritte der Schulentwicklung in einer relativ kleinen Zahl von Schulen in allen möglichen Feldern (und so auch in der frühen Prävention von Schulmüdigkeit) gegangen werden, Schulen, die Leuchtturmcharakter haben, während in der Mehrzahl der Schulen sich wenig bewegt.

Einzelfallhilfen, wie sie oben skizziert worden sind, mögen auf den ersten Blick unzureichend erscheinen. Es besteht aber die Möglichkeit, sie als Auslöser zu Prozessen der Schulentwicklung zu nutzen. Dafür brauchen Schulen allerdings deutlich mehr Unterstützung (z. B. auch von der Schulverwaltung), als sie bisher im Regelfall erhalten.

2.3 Unterstützungsangebote vor der Ersten Schwelle

2.3.1 Problemdiagnose

Die Mehrheit der Schüler/innen an Hauptschulen möchte nach Beendigung der Schule eine Berufsausbildung beginnen. Das ergab eine Befragung des DJI von 4000 Hauptschülerinnen und Hauptschülern in den Abgangsklassen (DJI Übergangspanel). Jedoch finden die meisten der Befragten keine entsprechende Ausbildungsstelle, sie absolvieren berufsvorbereitende Maßnahmen oder entschließen sich, weiter die Schule zu besuchen. Der Weg über die Erste Schwelle ist für die meisten Hauptschüler/innen ein Lauf mit vielen Hindernissen. Der Wunsch, nach der Schule übergangslos eine Berufsausbildung zu beginnen, bleibt oft unerfüllt. Weshalb scheitern so viele junge Hauptschulabsolventen an der Ersten Schwelle? Verschiedene Gründe sind dafür anzunehmen:

- a. In Deutschland mangelt es an betrieblichen Ausbildungsplätzen. Schüler/innen mit höheren Schulabschlüssen bewerben sich gemeinsam mit Hauptschulabsolventen um diese Ausbildungsplätze. Die Unternehmen stellen bevorzugt Schüler/innen mit einem höheren Schulabschluss ein.
- b. Hauptschüler/innen sind oft nicht ausreichend über das mögliche Berufsspektrum informiert, sie kennen die Tätigkeitsprofile und Anforderungen nicht und bewerben sich auf die Top Ten der Berufe. Oft sind ihre Berufsvorstellungen unrealistisch.
- c. Hauptschüler/innen werden in der Schule nicht ausreichend vorbereitet. Ihnen fehlt es an Wissen und Kenntnissen in Mathematik und Deutsch, an persönlichen und sozialen Fähigkeiten sowie an Bewerbungsstrategien.

Wenn bereits Schüler/innen mit einem Hauptschulabschluss Schwierigkeiten haben, den Übergang in die Berufsausbildung zu meistern, so ist der Übergang für Schüler/innen, die die Schule abbrechen oder ohne Schulabschluss die Schule verlassen, umso problematischer. Etwa 9 % eines Abgangsjahres verlassen in Deutschland die Schule ohne einen Abschluss (BMBF 2007, S. 88). Diese Gruppe von Schülern kann als „Risikoschüler“ identifiziert werden, für die im Vergleich zu den anderen Jugendlichen das Risiko besonders hoch ist, an der Ersten Schwelle zu scheitern, weil sie keinen Schulabschluss – die Mindestvoraussetzung für den Eintritt in die Berufsausbildung – vorweisen können.

Zur Risikogruppe zählen Jugendliche, die in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik einen Notendurchschnitt von vier und schlechter haben. Ebenso weisen Klassenwiederholungen darauf hin, dass schwerwiegende und langfristige schulische Probleme bestehen, die durch ein Wiederholungsjahr oftmals nicht gelöst worden sind, sondern sich auch langfristig in schlechten Noten zeigen. Insbesondere das Fernbleiben vom Unterricht ist ein weiterer Indikator, der Hinweise auf die Motivation und Lernbereitschaft der Schüler/innen geben kann.

Eine Untersuchung des DJI über Risikogruppen in Hauptschulen zeigte, dass die befragten Hauptschüler/innen verschiedene schulische, soziale und gesundheitliche Belastungsmerkmale aufweisen, die bei Jungen und Mädchen unterschiedlich ausgeprägt sind. Sieht man sich die schulische und soziale Situation der Zielgruppe an, so ergibt sich folgendes Bild: Risikoschüler/innen haben häufiger Schuljahre wiederholt. Ihre Motivation, die Schule zu besuchen, ist gering. Sie schwänzen häufiger und weisen mehr schulische Fehltage auf. Umgekehrt gehen deutlich mehr Nichtrisikoschüler/innen gern zur Schule. Es handelt sich also bei den Risikoschülerinnen und -schülern, die über ihre schlechten schulischen Leistungen im letzten Schulbesuchsjahr definiert wurden, um eine Gruppe, die häufiger zusätzliche schulische Belastungsmerkmale aufweist. Bei der weiteren Auswertung der Ergebnisse zeigt sich, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen der Schule deutlich positiver gegenüber stehen und seltener Schuljahre wiederholt haben. Dabei entsprechen sich Mädchen und Jungen in ihrem Schwänzverhalten weitgehend. Risikoschüler/innen machen sich deutlich häufiger Sorgen um ihre Zukunft als ihre Mitschüler/innen (Hofmann-Lun 2007, S. 184f.).

2.3.2 Zielsetzungen

Die intensive Vorbereitung auf die Arbeitswelt ist ein generelles Ziel von Hauptschulen. Sie ist jedoch „keine schulische Extraveranstaltung, die zusätzlich zu den allgemeinbildnerischen Aktivitäten durchgeführt werden muss, sondern sie ist eine Kernfunktion schulischer Bildungsprozesse“ (Butz 2005, S. 7–9). Ein erfolgreicher Schulabschluss und die Vorbereitung auf eine Ausbildung oder Beschäftigung sind Hauptanliegen aller Hauptschulen in Deutschland, da der Hauptschulabschluss die Minimalvoraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung darstellt.

- a. Deshalb lautet das generelle Ziel: „Alle Schüler verlassen die Schule mit einem Schulabschluss.“ Diesem Leitziel sind folgende differenziertere Ziele zugeordnet, die sich direkt aus den Problemlagen ergeben.
- b. Persönlichkeit stärken: Die Schüler/innen sollen soziale Kompetenzen erwerben und in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden.
- c. Motivation wecken: Durch praxisorientierte Formen des Lernens sollen Jugendliche wieder an schulisches Lernen herangeführt werden.
- d. Berufsorientierung: Bereits in der Schule soll auf die Berufswelt vorbereitet werden. Die Ausbildungs- und Vermittlungsfähigkeit der Jugendlichen soll erhöht werden. Gleichzeitig sollen neue unterrichtsorganisatorische und inhaltliche Ansätze entwickelt und erprobt werden, indem das Lernen in der Schule und in Unternehmen besser aufeinander abgestimmt wird (Richter 2007, S. 84–87).

Darüber hinaus gibt es Modelle, die auf den Hauptschulabschluss von vorn herein verzichten, weil die Jugendlichen das erforderliche Bildungsniveau nicht erreichen werden (Bayerische Praxisklassen). Dieser Ansatz setzt auf eine hohe Vermittlungsquote, die durch Langzeitpraktika bewirkt werden soll. Dadurch soll erreicht werden, dass die Schüler/innen Lernstrate-

gien und Freude am Lernen entwickeln und somit aus dem Kreis der Misserfolge aussteigen (Richter 2007, S. 142).

2.3.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Die Kultusministerien der Bundesländer sind aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland für die allgemeinbildende Schule inhaltlich und personell verantwortlich. Dagegen sind die Kommunen als Schulträger für die räumliche und sächliche Ausstattung verantwortlich. Jedes Land hat ein eigenes Schulgesetz. Die in den einzelnen Bundesländern existierenden Schulformen unterscheiden sich in ihrer Bezeichnung, inhaltlich und in ihren Abschlüssen und Prüfungsanforderungen. In einzelnen Ländern gibt es seit einigen Jahren neue Schularten, in denen die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule didaktisch und organisatorisch zusammengefasst werden; dazu gehören die Mittelschule, die Regelschule, die Sekundarschule, die Integrierte Haupt- und Realschule, die Verbundene Haupt- und Realschule, die Regionale Schule und die Erweiterte Realschule.¹

Die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sind Inhalte des Unterrichts in der Sekundarstufe I an allen allgemeinbildenden Schulen. Forciert werden diese Anliegen durch spezielle Förderprogramme für Projekte und Modellvorhaben. Als Förderer treten nicht nur die Bundesländer auf, sondern auch die Kommunen (als Träger der allgemeinbildenden Schulen und der Jugendhilfeeinrichtungen) und der Bund. Im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“, dem Ganztagschulprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurden neben weiteren Bereichen auch die Konzepte zur Berufsorientierung mit außerschulischen Partnern neu erarbeitet. Das Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ hat maßgeblich dazu beigetragen, den Übergang Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung zu verbessern. Dazu sind seit dem Programmstart im Herbst 1999 bis Juni 2007 in allen Bundesländern sowie bei den Sozialpartnern insgesamt 46 innovative Projekte gefördert worden. Die Projekte bearbeiten auf unterschiedlichen Wegen die zahlreichen Orientierungs-, Kompetenz- und Koordinationsprobleme an der sogenannten Ersten Schwelle zwischen Schule und Wirtschaft.²

Ein weiteres Programm des BMBF „Kompetenzen Fördern“ – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm) zielte darauf, die Prävention zu verstärken und die Strukturen der Förderung für benachteiligte Jugendliche zu verbessern.³

In Deutschland gibt es vielfältige Kooperationsprojekte an Schulen mit Trägern der Jugendsozialarbeit, die durch engagierte Personen in der Verwaltung wie auch an den Schulen und Jugendsozialhilfeeinrichtungen initiiert wurden. Der Umfang und die Vielfalt solcher Projekte sind nicht zu überblicken. Dazu tragen auch die unübersichtlichen Förderstrukturen auf der Bundes- und der Länderebene sowie vielfältige regionale Initiativen bei.

1 <http://www.bildungserver.de> (2.10.07)

2 http://www.swa-programm.de/swa_programm (2.10.07)

3 <http://www.kompetenzen-foerdern.de>

Vierorts werden ähnliche Konzepte unabhängig voneinander entwickelt. Durch einen intensiven Austausch von Erfahrungen und Konzepten sowohl auf der Ebene der Förderung als auch auf der Ebene der Umsetzung könnte hier effizienter gearbeitet werden, weil „das Rad immer wieder neu erfunden wird“. Eine ebenenübergreifende Vernetzung könnte Abhilfe schaffen.

2.3.4 Methoden und Strategien

2.3.4.1 Förderunterricht

Um sicherzustellen, dass auch leistungsgeminderte Schüler/innen den Hauptschulabschluss erreichen, bedarf es zunächst einer individuellen schulischen Förderung. Die zentrale Säule des Förderangebots bildet in solchen Angeboten der Unterricht in kleinen Lerngruppen. Dazu werden abschlussgefährdete Schüler/innen zu Förderklassen oder Lerngruppen mit geringer Teilnehmerzahl zusammengefasst, um so einem erhöhten Betreuungsbedarf gerecht zu werden. Die häufigste Form des Förderunterrichts ist ein zusätzliches Angebot zum Unterricht am Nachmittag. Meist wird nach einem modifizierten Curriculum, insbesondere in den prüfungsrelevanten Fächern, unterrichtet. Die Stundenzahl für den Fachunterricht ist zu Gunsten von handlungsorientiertem Unterricht, Arbeit in Werkstätten, Betriebspraktika und sozialpädagogischer Betreuung herabgesetzt.

Die Zusammensetzung der Kleingruppe bleibt auch über den schulischen Unterricht hinaus bestehen. Die Gruppen arbeiten auch gemeinsam in der Werkstatt oder werden sozialpädagogisch betreut, z. B. im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit. Darüber hinaus ist die Struktur des Tages an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst. So wird gemeinsam gefrühstückt und das Mittagessen eingenommen. Es gibt zeitliche Modifizierungen des Unterrichts jenseits des üblichen 45-Minuten-Takts. Ebenso gehören Sport, erlebnispädagogische und Freizeitangebote am Nachmittag dazu. Der Unterricht in den Fördergruppen stellt an die Lehrer/innen neue und andere Anforderungen als der übliche Fachunterricht in Hauptschulklassen. Die Individualisierung fordert von den Lehrkräften umfangreiche Methodenkenntnis u. A. Projektmethode, Epochenunterricht, die Fähigkeit zu klassenstufenübergreifendem Unterricht, Kreativität sowie ein erweitertes Rollenverständnis (Richter 2007, S. 98f.).

2.3.4.2 Praktika

Im Rahmen der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen sind alle Schüler/innen verpflichtet, an Schülerbetriebspraktika teilzunehmen. Schülerpraktika sind fester Bestandteil des Unterrichts ab der 7. Klassenstufe und zählen zu den handlungsorientierten Formen des berufsorientierenden Unterrichts im Fach Arbeitslehre. Diese Angaben werden im DJI Panel bestätigt. 96 % der Hauptschüler/innen absolvierten mindestens ein Praktikum, eine große Zahl der Schüler/innen jedoch mehrere Praktika im Laufe ihrer Schulzeit (Hofmann-Lun 2007, S. 186).

Je nach Bundesland sind die Rahmenbedingungen, Dauer und Häufigkeit unterschiedlich geregelt. Wenn Schüler/innen Praktika in Betrieben absol-

vieren, dann sollen sie einerseits Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln und betriebliche Abläufe kennen lernen. Andererseits bietet es den Unternehmen die Möglichkeit, ihre zukünftigen Auszubildenden vorab kennen lernen zu können. Insbesondere für abschlussgefährdete Schüler/innen stellt dieser Kontakt oft die einzige Chance dar, trotz mangelhafter schulischer Leistungen mit ihren praktischen Fertigkeiten zu überzeugen und auf diesem Weg einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten (Richter 2007, S. 110).

Im Hinblick auf den Übergang in Ausbildung ist die gezielte Akquise von geeigneten Praktikumsbetrieben für die Jugendlichen fester Bestandteil der Konzepte. Betriebliche Praktikumsstellen bieten gegenüber außerbetrieblichen für die Berufsorientierung und die nachfolgende Vermittlung in eine Ausbildung mehr Optionen. Praktika in Unternehmen bieten auch den größtmöglichen Ernstcharakter: Die Jugendlichen lernen Abläufe, Anforderungen, Tätigkeiten und Betriebsmitarbeiter/innen kennen.

Durch Lernen und Arbeiten unter betrieblichen Bedingungen gewinnen insbesondere schuldistanzierte Jugendliche durch handlungsbezogenes Lernen und in Folge erlebter Lernfortschritte wieder neue Motivation (Richter 2007, S. 126). Das Spektrum der Berufe ist in Betrieben breiter als in den außerbetrieblichen Werkstätten, in denen zudem nach wie vor die „klassischen Benachteiligtenberufe“ Maler/Lackierer, Tischler, Hauswirtschaft – dominieren. Für die Jugendlichen bedeutet das breitere Angebot auch meist ein höheres Maß an Übereinstimmung mit ihren beruflichen Interessen und Neigungen (Gericke 2003, S. 17f.).

Zwei erfolgreich praktizierte Konzepte sind regelmäßige Praxistage als Jahrespraktikum innerhalb eines Schuljahres (ein Tag bis drei Tage pro Woche über einen Zeitraum von einem halben Jahr bis zu zwei Jahren) und Blockpraktika (bis zu sechs Wochen am Stück). Das Praktikum wird in der Schule begleitet. Während Schülerpraktika an allen allgemeinbildenden Schulen eingeführt sind, bestehen noch große Lücken in der didaktischen Verzahnung von Praktikum und Unterricht. Wie kann der Lernort Betrieb mit dem Unterricht besser aufeinander abgestimmt werden? Wie können Schülerpraktika für die Berufsvorbereitung besser genutzt werden? Wie sollten die Praktika vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden?

Für die Zielgruppe der abschlussgefährdeten Schüler/innen wird ein frühzeitiger Beginn des Langzeitpraktikums in Betrieben ab der 7. Klasse angestrebt. Der Einstieg erfolgt über ein Schnupperpraktikum, dem sich dann ein Langzeitpraktikum von mindestens sechs Monaten anschließt. An ein bis zwei Tagen pro Woche absolvieren die Schüler/innen ihr Praktikum, das selbstverständlich zum Schulalltag gehört. Die Jugendlichen suchen sich ihren Praktikumsplatz selbst. Sie entwickeln dabei eigene Akquisestrategien und präsentieren sich am Telefon, vor Ort und in der schriftlichen Bewerbung. Die selbständige Suche nach Praktikumsplätzen bereitet die Schüler/innen auf die schwierige Ausbildungsplatzsuche vor: die Frustrationsschwelle wird erhöht, Hemmungen werden überwunden, und die Schüler/innen gewinnen an schriftlichem und mündlichem Ausdrucksvermögen (vgl. Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2005, S. 20). Unterstützung erhalten die Schüler/innen vor allem bei der Reflexion ihrer Erfahrungen durch Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen und auch durch die Mitschü-

ler/innen. Die im Praktikum geleisteten Tätigkeiten, gezeigten Fähigkeiten, Ergebnisse und Produkte werden vom Schüler selbst sowie von den betrieblichen Anleitern in einem Portfolio oder einem Berichtsheft dokumentiert.

Zur Dokumentation von berufsbezogenen Tätigkeiten und Fähigkeiten werden in Deutschland unterschiedliche Portfolioinstrumente (z. B. Jobmappe, Profilpass, Berufswahlpass) eingesetzt. Der Berufswahlpass ist eines dieser Instrumente, der große Verbreitung vor allem in Haupt- und Realschulen gefunden hat. Dort werden Zertifikate über Praktika, PC-Führerschein, Klassensprecher, Sprachkenntnisse, Gruppenleiterpass, Sanitäterausbildung etc. abgelegt, hinzukommen Selbst- und Fremdrelexionen zum Kompetenzprofil.

Unterricht und Praktikum werden inhaltlich miteinander gekoppelt, indem die Schüler/innen auf ihren Einsatzort abgestimmte Lernaufträge erhalten. Diese Aufgaben verbinden die Unterrichtsinhalte mit den praktischen Tätigkeiten. Solche „besonderen Lernaufgaben“ sollen Reflexionen über Arbeitsprozesse anregen, die Übertragbarkeit von Unterrichtsinhalten in die Praxis fördern und das Betriebspraktikum als wichtige nonformale Lernsituation erfahrbar machen. Die Kopplung von Unterricht und Praktikum setzt voraus, dass sich die Lehrkräfte mit den betrieblichen Anleitern intensiv fallbezogen austauschen. Beachtet werden müssen die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, vor allem die dafür benötigte Zeit und personellen Ressourcen zur Koordinierung der Zusammenarbeit mit den Betrieben und zur Entwicklung des Schulprogramms. Weiterhin begünstigen begleitende Weiterbildungsangebote die Implementierung des arbeitsweltbezogenen Curriculums. Die Lehrer/innen müssen wissen, welche Aufgaben die Schüler in den Betrieben erledigen, was die Betriebe fordern und inwieweit diese bereit sind, ihre Praktikanten zu unterstützen. Einige Betriebe bieten für Lehrkräfte spezielle Praktika an, um sie mit betrieblichen Abläufen und den Anforderungen der Wirtschaft bekannt zu machen. Ebenso gilt dieser Informationsbedarf für die Praktikumsbetriebe; auch sie möchten wissen, welche schulischen Anforderungen bestehen. Die betrieblichen Anleiter gewinnen oft eine von der Schule abweichende Sicht auf die Schüler/innen. Gemeinsam mit der Einschätzung der Lehrkräfte kann diese zu einem umfassenderen Stärken-Schwächen-Profil der Schülerin/des Schülers beitragen. In Verbindung mit Kompetenzfeststellungsverfahren und sozialpädagogischer Betreuung werden Schüler/innen in die Lage versetzt, ihr Praktikum für ihre Berufsvorbereitung zu nutzen (Richter 2007, S. 151).

Für die erfolgreiche Vermittlung der Jugendlichen in ein betriebliches Praktikum oder in eine betriebliche Ausbildung ist es wichtig, die Interessen der Unternehmen zu kennen und die Widerstände ernst zu nehmen. Angefragt werden Unternehmen, die bisher nicht ausbildeten, Kleinbetriebe, die in der Region verwurzelt sind oder Betriebe in Branchen mit weniger Ausbildungsabbrüchen und hohen Übernahmequoten. Ausgewählt werden möglichst Betriebe, bei denen angenommen werden kann, dass sie die wohl aufwändigere Betreuung der/des Jugendlichen leisten können. Der persönliche Kontakt zwischen Projektmitarbeiterinnen/-mitarbeitern, Betrieb und Bewerber/in bildet die Basis für einen schnellen Informationsaustausch. Die Praktika ermöglichen, dass Betriebe Jugendliche ohne weiterführende Verpflichtungen kennen lernen können. Die Fachkräfte kümmern sich auch um

die passgenaue Bewerberauswahl. Angebote in diesem Feld tragen dazu bei, dass Jugendliche trotz schwieriger Berufsprognosen in eine Ausbildung vermittelt werden. Die Projektträger unterstützen die Betriebe bei der Suche nach geeigneten Auszubildenden. Die Leistungen für Betriebe können die Eignungsfeststellung, die gezielte Berufsvorbereitung, Vermittlung von Praktikanten, die sozialpädagogische Begleitung von Jugendlichen, das Schlichten bei Konflikten zwischen Betrieb und Jugendlichen und die Unterstützung des Ausbildungsplans und die Organisation einer Verbundausbildung sein (Richter 2007, S. 126). Die Ansprache von ausländischen Unternehmen bietet Möglichkeiten, Jugendliche mit Migrationshintergrund gezielter zu vermitteln. Von Vorteil können dabei die Zweisprachigkeit und der kulturelle Hintergrund der Jugendlichen sein. In diesem Fall benötigen die zukünftigen Ausbildungsbetriebe Informationen zum Ausbildungssystem, Unterstützung bei der Antragstellung für Fördermittel und wenn nötig auch Begleitung in der ersten Zeit.

Die Einbindung der Förderangebote in regionale Netzwerke zur Berufsorientierung hilft, die eigenen Konzepte zu verbreiten, Verbündete zu finden und den eigenen Aktionsradius zu erweitern. Den Netzwerken gehören Vertreter aller für die Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung wichtigen Institutionen und Initiativen an: Unternehmensverbände, Arbeitsagentur, Jugendamt, Träger der Jugendsozialarbeit, Gewerkschaft, Schulen etc.

Durch persönliche Kontakte und individuelle Ansprache von Betrieben und Unternehmen über Verbündete in Netzwerken gelingt es, Jugendliche, die als nicht ausbildungsfähig gelten, in eine betriebliche Ausbildung zu vermitteln und dafür neue Ausbildungsplätze zu akquirieren (Richter 2007, S. 127).

2.3.4.3 Praxisklassen

In einigen Bundesländern wurden sogenannte Praxisklassen für eher „praktisch begabte“ Schülerinnen und Schüler eingerichtet. Praxisklassen sind beispielsweise in Bayern und Baden-Württemberg, Hamburg, Thüringen und Hessen im Schulgesetz verankert. Eine flächendeckende Verbreitung als Ort des schulischen Lernens wird angestrebt. In Nordrhein-Westfalen gibt es ebensolche besonderen Klassen mit vergleichbaren Inhalten im Rahmen der Initiative „Betrieb und Schule“ (BUS-Klassen). Des Weiteren wurden regional alternative Lernformen an außerschulischen Lernorten unter dem Namen Praxisklassen eingerichtet.

Das Angebot der Praxisklasse richtet sich an Schülerinnen und Schüler in Haupt-, Förder- und Gesamtschulen, die die Schule – zum Teil nach mehrfacher Wiederholung einzelner Schuljahre – ohne Perspektiven für ihre berufliche Zukunft verlassen würden, die keine Aussicht haben, einen Schulabschluss zu erwerben. Mittels der Verknüpfung eines einjährigen betrieblichen Praktikums mit einem speziell auf dieses Praktikum ausgerichteten schulischen Curriculum soll abschlussgefährdeten Jugendlichen der Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung ermöglicht werden. Ziel ist ein nahtloser Übergang vom letzten Pflichtschuljahr in eine Ausbildung oder eine Beschäftigung des ersten Arbeitsmarktes. Darüber hinaus stehen Hilfen

zur beruflichen Orientierung sowie für die persönliche und soziale Stabilisierung der Schüler/innen bereit.

Der Unterricht erfolgt in besonderen Klassen an zwei bis drei Wochentagen und orientiert sich an den Anforderungen der Arbeitswelt. An zwei oder drei Wochentagen befinden sich die Schüler/innen im betrieblichen Praktikum unter fachlicher Anleitung. Die betrieblichen Praktikumsplätze werden vorwiegend durch die jeweiligen Lehrkräfte akquiriert. Ziel ist es, die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen mit den Ausbildungsangeboten der Betriebe in Einklang zu bringen. Hierzu erhalten die Lehrer/innen vor Ort Unterstützung durch die zuständigen Kammern, die Arbeitsverwaltung sowie durch die Jugendsozialarbeit. Während der betrieblichen Praxisphasen sind die Lehrkräfte Ansprechpartner für die Betriebe. Träger der Jugendsozialarbeit wurden für die Begleitung der Jugendlichen gewonnen. Nach Ablauf des Schuljahres halten die Lehrkräfte noch weitere Monate Kontakt zu den Jugendlichen, um deren beruflichen und persönlichen Werdegang zu begleiten und zu unterstützen (Richter 2007, S. 142).

Die Betriebe, die im Rahmen der des Programms „Betrieb und Schule“ in Nordrhein-Westfalen einen Jahrespraktikumsplatz zur Verfügung stellen, erhalten für den damit verbundenen zusätzlichen Aufwand einen finanziellen Zuschuss. Diese Mittel werden vom Land Nordrhein-Westfalen und der Europäischen Union zur Verfügung gestellt.⁴

Die Praxisklassen in Thüringen setzen zeitlich früher an. Die Praxisklassen sind ein Angebot für Schüler/innen der Klassenstufe sechs, die sich bereits im 7. Schulbesuchsjahr befinden und die erneut versetzungsgefährdet sind. Für diese Schüler/innen muss die Prognose gestellt worden sein, dass sie die Schule ohne Abschluss verlassen werden. Im Schulversuch soll erreicht werden, dass die Schüler/innen für das schulische Lernen motiviert werden, dass sie am Unterricht regelmäßig teilnehmen und dass sie die Regelschule mit einem Schulabschluss beenden. Der Schulversuch ruht auf drei Pfeilern:

- Intensive Beratung mit abschließenden Vereinbarungen, in denen der/die Jugendliche und dessen/deren Eltern Verpflichtungen eingehen sowie alle am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten schulischen und außerschulischen Partner mitwirken.

- Ein handlungs- und projektorientierter Unterricht in den Klassenstufen 7 und 8, der insbesondere handwerklich-technische Fähigkeiten für Lernerfolge nutzt.

- Eine systematische Vernetzung mit außerschulischen Partnern im Rahmen von Kooperationsverträgen auf regionaler Ebene, um Jugendlichen, die nicht am Unterricht teilnehmen, ein Erfolg versprechendes Angebot unterbreiten zu können.

- Auf Grundlage der Lehrpläne erfolgt der Unterricht nach einer modifizierten Stundentafel. Unterrichtet wird täglich in drei Blöcken zu je zwei Stunden. Dabei wird besonderer Wert auf den Erhalt der Kernfächer Deutsch und Mathematik gelegt, daneben erfolgt eine Zusammenfassung von Sachfächern, wobei die besondere Betonung auf den Wirtschaft-

⁴ http://www.mags.nrw.de/02_Arbeit/003_ausbildung/005_Jugendliche/003_bus/index.php

Technik-Bereichen liegt. Eine feste Struktur, die täglich praktische Arbeit vorsieht, soll den besonderen Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen und sie für schulisches Lernen motivieren.⁵

Die Praxisklassen in Bayern wurden im Rahmen eines Schulversuchs innerhalb der Bildungsoffensive Bayern seit dem Schuljahr 1999/2000 eingerichtet. In Praxisklassen lernen durchschnittlich 17 Jugendliche mit großen Leistungsdefiziten und Motivationsproblemen, die sich im letzten Jahr der Vollzeitschulpflicht (9. Schulbesuchsjahr) befinden und keine Aussicht auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses haben. Die Praxisklasse ist ein freiwilliges einjähriges Angebot zur individuellen Förderung der Schüler/innen. Durch Kürzung des schulischen Unterrichts zu Gunsten eines hohen Praxisanteils sollen die Jugendlichen wieder für Lernen und Arbeiten motiviert werden. Entscheidendes Merkmal der Praxisklasse ist die Kooperation von Schule, Jugendhilfe, Wirtschaft und Agentur für Arbeit. Praxisklassen unterstützen nicht nur Jugendliche mit Lern- und Leistungsproblemen, sondern sind auch für die Regelklassen eine große Entlastung (vgl. Feilbauer 1999, S. 170).

Mittlerweile sind die Praxisklassen als feste Einrichtung im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz verankert: „Die Hauptschule spricht Schüler an, die den Schwerpunkt ihrer Anlagen, Interessen und Leistungen im anschaulich-konkreten Denken und im praktischen Umgang mit Dingen haben. Das breite Feld von unterschiedlichen Anlagen, Interessen und Neigungen wird durch ein differenziertes Auswahlangebot neben den für alle Schüler verbindlichen Fächern berücksichtigt; hierfür ist die Bildung eigener Klassen und Kurse möglich, z. B. Praxisklassen, Klassen bzw. Kurse für Aussiedlerschüler und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (Bay-EUG).

Die Finanzierung der Praxisklassen liegt in staatlicher und kommunaler Verantwortung. Die Finanzierung der Lehrkräfte an den Schulen erfolgt über den Staatshaushalt. Die Kosten für die sozialpädagogischen Fachkräfte, für Meister und Ausbilder werden von der Kommune als Schulaufwandsträger übernommen. Dafür stehen Zuschüsse bis 80 % über den Europäischen Sozialfonds und in einem vom Freistaat eingerichteten Topf „Ausgaben für die Praxis an Hauptschulen und Schulen in sozialen Brennpunkten“ bereit. Diejenigen Betriebe können eine Förderung bis 2.500 Euro erhalten, die Absolventinnen/Absolventen von Praxisklassen ausbilden.

Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass ausreichend Spielraum für die individuelle Förderung der Schüler/innen zur Verfügung steht. Unterrichtet wird in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Sachfach, Ethik und Sport. Prinzipiell entfällt in den Praxisklassen das Fach Englisch. Der Unterricht im Sachfach erfolgt in Blöcken zusammengefasst (Epochenunterricht). Damit können sich die Schüler/innen mit einem Lerngebiet über mehrere Wochen konzentriert beschäftigen, der ständige Fachwechsel wird reduziert. Die Schüler/innen der Praxisklasse erhalten ein Halbjahres- und ein Jahreszeugnis ohne Vorrückungsvermerk. Das Zeugnis enthält die Benotung in

5 <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/ausbildungsfahigkeit/praxisklassen.pdf> (2.10.07)

den Pflichtfächern und eine Einschätzung des sozialen Verhaltens, des Lernverhaltens und den Leistungsstand im Unterricht und in der Praxis. In den Praxisklassen kann kein Hauptschulabschluss erworben werden, da der Unterricht die notwendigen Anforderungen der Jahrgangsstufe 9 (Fremdsprache Englisch entfällt) nicht erreicht.⁶

2.3.4.4 Schülerfirmen

Schülerfirmen sind Angebote an Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler Produkte produzieren und vermarkten oder Dienstleistungen anbieten. Die Jugendlichen sind in den gesamten Produktionsprozess involviert, von der Entwicklung der Produktidee und des Produktdesigns über Kalkulation und Produkterstellung bis zur Vermarktung. Zahlreiche Schülerfirmenprojekte an Haupt- und Förderschulen sind – u. A. gefördert durch Modellvorhaben wie dem Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung e. V. und Länderinitiativen – in den letzten Jahren im ganzen Bundesgebiet entstanden. Durch praktisches Lernen unter „Marktbedingungen“ sollen Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Lernmotivation der Jugendlichen gefördert werden. Schülerfirmen wollen die Lebenswelt der Jugendlichen in den Schulalltag integrieren, das Sozialklima in der Schule verbessern und mit der Öffnung der Schule nach außen Einblicke in Wirtschaftsabläufe und Arbeitssituationen ermöglichen. Ökologisches und ökonomisches Denken sollen miteinander verbunden werden. Durch produktionsorientiertes Lernen und Arbeiten in Schülerfirmen in Haupt- und Förderschulen sollen verschiedene Zielsetzungen realisiert werden:

- Die Jugendlichen sollen praxisnahe Erfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern sammeln, wodurch ihre berufsbezogene Orientierung gefördert werden soll.
- Sie sollen die Zusammenarbeit im Planungs-, Arbeits- und Verkaufsteam erproben.
- Sie sollen Schlüsselqualifikationen erlernen und trainieren.
- Sie sollen Zusammenhänge von Schule und Wirtschaft im Schulalltag erfahren.
- Schulische Inhalte sollen konkret begreifbar werden, wodurch die Lernmotivation gesteigert werden soll.
- Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler soll gefördert werden.
- Die Schule wird zum Lebens- und Erfahrungsraum für Schülerinnen und Schüler.
- Die Schule soll nach außen geöffnet, außerschulische Partner sollen gewonnen werden.
- Häufig ist die Einrichtung von Schülerfirmen Bestandteil einer Weiterentwicklung des Schulkonzeptes (Hofmann-Lun/Richter 2007, S. 9).

In einer Schülerfirma bilden in der Regel entweder die Schüler/innen der letzten Jahrgangsstufen allein oder mit Lehrkräften eine Belegschaft, die den

⁶ <http://www.zbfs.bayern.de/esf/praxisklassen.html> (2.10.07)

Produktionsprozess gemeinsam plant und realisiert. In der Schülerfirma zu arbeiten, verlangt von den beteiligten Lehrkräften einen höheren Vorbereitungsaufwand als der reguläre Unterricht und ein besonderes Engagement. Die Rolle der Lehrkräfte verändert sich gegenüber ihrer Funktion als Wissensvermittler im regulären Unterricht. Sie sollen die Funktionen eines Moderators und Unterstützers und wenn notwendig eines Entscheiders übernehmen. Wichtig ist die Integration der Schülerfirma in das Schulprogramm. Voraussetzung ist eine Unterstützung des Projektes durch die Schulleitung und die Kooperation mit dem gesamten Kollegium. Neben der Kooperation innerhalb der Schule mit dem Lehrerkollegium hat sich eine Vernetzung mit anderen Schülerfirmen bewährt, die einen Erfahrungsaustausch und gegenseitige Hilfestellung ermöglicht, etwa durch die Organisation von Fortbildungen zu zentralen Themen der Arbeit in Schülerfirmen. Die Schülerfirma und ihre Leistungen benötigen eine breite Öffentlichkeit. Wichtige Kooperationspartner von Schülerfirmen sind Ausbildungsbetriebe, Wirtschaftsunternehmen in der Region, die Kommune und Wirtschaftsverbände (Hofmann-Lun/Richter 2007, S. 16).

Schülerfirmen können in Form von fächerübergreifenden Arbeitsgemeinschaften oder als Teil des Fachunterrichts in Haupt- und Förderschulen eingerichtet werden. In der Praxis wird die Arbeit in Schülerfirmen häufig als Teil des Unterrichts in der Arbeitslehre, im Wirtschaftsunterricht, im Werk-, Hauswirtschafts- oder Technikunterricht durchgeführt. Dafür wird eine begrenzte Schulstundenzahl reserviert. Der reguläre Fachunterricht findet weiter statt. Um alle Jugendlichen am Übergang Schule – Berufsausbildung fördern zu können, ist die Arbeit in der Schülerfirma häufig eine Pflichtveranstaltung für Schülerinnen und Schüler der letzten Jahrgangsstufen (Hofmann-Lun/Richter 2007, S. 10).

Wenn die gesamte Klasse an der Arbeit der Schülerfirma beteiligt ist, sichert das nicht nur die Kontinuität in der Schülerfirmenarbeit; es werden außerdem positive Effekte für das Klassenklima und die Lernmotivation und eine abschlussbezogene Förderung und Unterstützung bei der Berufsorientierung aller Jugendlichen erreicht (Hofmann-Lun/Richter 2007, S. 13).

Die Produktpalette ist abhängig vom Leistungsniveau der Jugendlichen sowie von der räumlichen und technischen Ausstattung der Schulen. Schulen haben in der Regel keine mit Maschinen und komplexen Werkzeugen ausgestattete Werkstätten. Darum orientieren sich die Schülerfirmen an der Ausstattung der Schule. Eine Schulküche bietet die Möglichkeit gastronomischer Angebote, Werkräume, die mit einfachen Werkzeugen und Maschinen ausgestattet sind, ermöglichen es, Produkte aus Holz, Metall, Papier, Stoff etc. herzustellen. Meist müssen sich die Lehrkräfte selbst in die Arbeit der Firma – vom Produktdesign bis hin zur Vermarktung – neu einarbeiten. Damit die Schülerfirma erfolgreich arbeiten kann,

- sollten für die Schülerfirmenarbeit kontinuierlich pro Woche mindestens drei bis fünf Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen;
- sollte in Eingangs- und Abschlussrunden der Arbeitstag gemeinsam geplant und ein zeitnahe Feedback ermöglicht werden;
- sollten die Schülerinnen und Schüler in der Schülerfirmenarbeit gefördert, jedoch nicht überfordert werden, indem sie je nach ihrer Teamfä-

- higkeit, ihren Fähigkeiten und Interessen in die Schülerfirmenarbeit eingebunden werden;
- sollten Schülerinnen und Schüler des letzten sowie des vorletzten Schulbesuchsjahres in die Schülerfirmenarbeit eingebunden werden, um sie frühzeitig mit Produktionsprozessen und wirtschaftlichen Abläufen vertraut zu machen und zu gewährleisten, dass sich nicht jedes Schuljahr das Arbeitsteam komplett erneuert;
 - sollten durch die Einbindung unterschiedlicher Jahrgangsstufen gegenseitige Hilfestellung und Teamarbeit der Jugendlichen untereinander gefördert werden;
 - sollte eine Beurteilung der Arbeit in der Schülerfirma auch in das Schulzeugnis eingehen;
 - sollten die Schülerinnen und Schüler ein qualifiziertes Arbeitszeugnis erhalten (Hofmann-Lun/Richter 2007, S. 11).

Die Produktion einer Schülerfirma orientiert sich häufig an Produkten und Dienstleistungen, die im sozialen Umfeld der Schule vermarktet werden können: auf Weihnachtsmärkten, Basaren, gelegentlich auch Privatkunden sowie im schulischen Umfeld. Es sind Angebote und Dienstleistungen im gastronomischen Bereich, Holzarbeiten, die mit einfachen Werkzeugen hergestellt werden können, Bastel- und Malarbeiten mit Stoff und Papier, aber auch künstlerische Aktivitäten (Zirkus, Theater). Dabei werden auch innovative und kreative Ideen realisiert (Hofmann-Lun/Richter 2007, S. 14).

Schülerfirmen sind pädagogische Projekte, die an einer (oder an mehreren Schulen im Verbund) realisiert werden und die sich an Unternehmensformen wie GmbHs, Genossenschaften, Aktiengesellschaften usw. orientieren, jedoch in einem zeitlich eng begrenzten Umfang arbeiten und geringe Umsätze und Gewinne erwirtschaften. Sie treten in keine Konkurrenz zu privatwirtschaftlichen Unternehmen. Die erwirtschafteten Gewinne werden zum Teil in notwendige Anschaffungen für die Schülerfirma investiert. Zahlreiche Schülerfirmen haben außerdem die Zielsetzung, einen gewissen Prozentsatz des Umsatzes zu spenden. Über besondere Freizeitaktivitäten werden die Jugendlichen für ihre Arbeit honoriert (Hofmann-Lun/Richter 2007, S. 16).

2.3.5 Effekte

Betriebspraktika in Unternehmen, betriebsförmiges Lernen in Schülerfirmen und praxisnahe Unterrichtsgestaltung sind die Kernelemente des praxisbezogenen Lernens in den Hauptschulen. Mehrere Ziele werden mit diesen Elementen verbunden: Das Erlernen von Grundfertigkeiten in verschiedenen Praxisbereichen, positive Effekte für die Berufsorientierung sowie die Vermittlung in betriebliche Ausbildung. Die im Unterricht besprochenen Inhalte sollen in der praktischen Tätigkeit, z. B. in der Schülerfirma bzw. im Betrieb aufgegriffen und vertieft werden, die Herstellung von Produkten und vorzeigbaren Ergebnissen und damit verbundene Erfolgserlebnisse sollen die Motivation der Jugendlichen verbessern.

Mit den beschriebenen arbeitsweltbezogenen Ansätzen von allgemeinbildenden Schulen soll erreicht werden, dass Jugendliche, die aufgrund ihrer

geringen Schulleistungen keine Chance auf einen Ausbildungsplatz haben, mit ihrem praktischen Geschick im Betriebspraktikum überzeugen. Mit den Praktika in Betrieben lernen sich Unternehmen und zukünftige Auszubildende schon vorab kennen. Die Praktika in Betrieben während der Schulzeit beabsichtigen einen sogenannten „Klebeffekt“ für die Jugendlichen. Dieser Klebeffekt kann mit Verbleibsdaten nachgewiesen werden. Das Erfassen dieser Daten liegt in der Hand der jeweiligen Schulen und fließt nur selten in eine kommunale oder landesweite Statistik ein. Daran ließe sich sogleich die Forderung anschließen, dass jede Schule die Übergänge ihrer Schülerinnen und Schüler erfasst und der lokalen statistischen Aufbereitung zur Verfügung stellt.

Das DJI hat in einer Befragung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im letzten Schulbesuchsjahr die Rolle der betrieblichen Praktika – insbesondere im letzten Schulbesuchsjahr – für das Gelingen des Übergangs in eine Berufsausbildung untersucht (Hofmann-Lun 2007, S. 186–199). In der Studie wurde nachgewiesen, dass Betriebspraktika zu Ausbildungsplätzen führen können. Es konnte ein starker Zusammenhang zwischen dem Absolvieren eines Praktikums und der späteren Aufnahme einer Berufsausbildung im selben Betrieb nachgewiesen werden, und zwar sowohl für alle Jugendlichen als auch für die Gruppe der Risikoschüler. Je geringer die formalen Voraussetzungen der Jugendlichen, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche, die sich nach der Schule in einer betrieblichen Berufsausbildung befanden, zuvor im selben Betrieb bereits ein Praktikum absolviert hatten.

Betriebspraktika, so die Ergebnisse, sind nach Einschätzung der Mehrheit der Jugendlichen ein wichtiges Instrument zur Planung der eigenen beruflichen Zukunft. Sie können sich dadurch Informationen über konkrete Berufstätigkeiten verschaffen und Klarheit darüber gewinnen, welche dieser Tätigkeiten ihren schulischen Voraussetzungen, ihren beruflichen Interessen und ihren Fähigkeiten entsprechen. Sie können darüber hinaus berufs- und arbeitsbezogene Kompetenzen trainieren, ihre eigene Arbeitsfähigkeit unter Beweis stellen und nützliche Kontakte zu Betrieben herstellen. Die als Gruppe der Risikoschüler identifizierten Jugendlichen bewerten den Nutzen von Praktika als Entscheidungshilfe positiver als Nichtrisikoschüler/innen. Deutlich mehr Jugendliche der Risikogruppe als der Vergleichsgruppe haben auch im letzten Schuljahr ein Praktikum oder mehrere Praktika absolviert. Praktika im letzten Schuljahr werden demnach insbesondere auch für Risikoschüler/innen gezielt als Förderinstrument eingesetzt. Die „Klebeffekte“ sind auch dann nachweisbar, wenn das Praktikum nicht im letzten Schulbesuchsjahr sondern bereits zu einem früheren Zeitpunkt stattfand. Das deutet darauf, dass diese Effekte über einen längeren Zeitraum hinweg wirksam werden können. Hier wird insbesondere zukünftig der Frage nachzugehen sein, ob solche „Klebeffekte“ auch dann auftreten, wenn die Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule erst einmal in ein Berufsvorbereitungsjahr oder in eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit eintreten.

Die Daten zeigen, dass gerade für Jugendliche mit schlechten formalen Voraussetzungen das Absolvieren von Praktika in Betrieben einen Schlüssel für den Zugang zur betrieblichen Berufsausbildung darstellen kann. Aller-

dings ist dies nur eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung. Die Daten aus dem DJI-Übergangspanel belegen, was auch die Ausbildungsstatistik zeigt: Schulabschlüsse von möglichst guter Qualität stellen die zentrale Voraussetzung für den Zugang zu einer betrieblichen Berufsausbildung dar. Liegen die nicht vor, kann ein betriebliches Praktikum zwar die Chancen auf Zugang zu einem betrieblichen Ausbildungsverhältnis verbessern, garantieren kann es diesen Zugang allerdings nicht. (Hofmann-Lun 2007, S. 199)

Alle weiteren genannten Ziele, die der Stärkung der Persönlichkeit, der Berufsorientierung, der Motivation sind nur mit aufwändigeren Verfahren beispielsweise im Kontrollgruppendesign zu überprüfen, die bisher nur punktuell angewendet wurden. Die von den Fachkräften aus den Projekten berichteten positiven Effekte basieren auf Einschätzungen, die einer systematischen Prüfung unterzogen werden sollten.

Ansätze für abschlussgefährdete Schüler/innen zielen darauf ab, diese Jugendlichen in den Schulfächern so zu fördern, dass sie die Schule mit einem Schulabschluss beenden werden. Eine Ausnahme bilden die Bayerischen Praxisklassen, die auf den Hauptschulabschluss zugunsten von erhöhten Praxisanteilen generell verzichten. Weil der Hauptschulabschluss im gegliederten Schulsystem die Mindestvoraussetzung für den Zugang zur Berufsausbildung darstellt, ist genau zu prüfen, ob die Vermittlungsquoten in betriebliche Ausbildung ohne Schulabschluss dieses Vorgehen rechtfertigen. Demgegenüber stehen andere Ansätze, die zeigen, dass durch hohe Praxisanteile Schüler/innen auch für schulisches Lernen wieder gewonnen werden können und in dieser Zeit den Schulabschluss erlangen können.

Die Maßnahmen der Berufsvorbereitung (Profiling, Berufsvorbereitungsjahr, Einstiegsqualifizierungen) beginnen erst nach Absolvierung der Vollzeitschulpflicht. Einige Schulen sind dazu übergegangen, Elemente der Berufsvorbereitung bereits in der allgemeinbildenden Schule anzubieten. Sie ziehen sie zeitlich vor und können damit Warteschleifen verhindern.

2.4 Außerschulische Beschulung nicht beschulbarer Schülerinnen und Schüler

2.4.1 Problemdiagnose

Schulverweigerung ist nicht nur zu einem schulischen, sondern auch zu einem bildungspolitischen Thema in Deutschland geworden. Bei dem Phänomen Schulverweigerung geht es in Abgrenzung zu den anderen gebräuchlichen Begrifflichkeiten wie Schulmüdigkeit, Schulverdrossenheit, Schuldistanz, Schulversäumnis usw. nicht mehr nur um sporadisches Schwänzen. Schulverweigerung beschreibt das längere Fernbleiben vom Unterricht: Wochen- oder monatelang erfolgt kein regelmäßiger Schulbesuch. Der Übergang vom gelegentlichen Schwänzen zur Schulverweigerung ist dabei fließend. Es beginnt mit Gelegenheitsschwänzen (Eckstundenschwänzen, sporadischem Schwänzen bei bestimmten Fächern und Lehrkräften) und

geht über in Regelschwänzen (bestimmte Fächer tageweise, regelmäßig bestimmte Tage, gelegentliches Langzeitschwänzen). Schulverweigerung entwickelt sich demzufolge in mehreren Etappen. Die Dauer des Rückzugs macht aus dem gelegentlichen Schwänzen eine Verweigerung. Gemeinsam ist Schulverweigerern, dass sie sich den Leistungsanforderungen des schulischen Unterrichts entziehen. Die Folgen sind zunächst schulisches Scheitern, gefolgt von mangelhaftem Schulabschluss bis hin zur beruflichen und sozialen Ausgrenzung.

Die Ursachen und Hintergründe von Schulverweigerung sind komplex und lassen sich nicht auf einen Faktor reduzieren. Durch eine jahrelange Abfolge von Misserfolgen in der Familie, im Freundeskreis und in der Schule, sind Schulschwänzer demotiviert, auch perspektivlos und von den sozialen Bindungen in der Klasse isoliert. Der unregelmäßige Schulbesuch hat beträchtliche Lern- und Wissensdefizite zur Folge. Der Mangel an schulischem Wissen ist jedoch nur ein Aspekt. So weisen schulferne Schüler/innen häufig einen Mangel an tragfähigen sozialen Bindungen auf. Gravierende Mängel in den sozialen Kompetenzen äußern sich in Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu antisozialem Verhalten (z. B. hohe Gewaltbereitschaft, Delinquenz, Suchtmittelmissbrauch). Beteiligt an diesem Prozess sind das Elternhaus, die Freunde, die Schule sowie das soziale Umfeld im weitesten Sinne (Schreiber 2007, S. 211). Eine Abkehr von der Schule hat für die Schulbiographien der betroffenen Jugendlichen zur Folge, dass:

- sie überdurchschnittlich häufig Schuljahre wiederholen müssen (Sitzbleiberkarrieren; Überalterung durch das Wiederholen meist mehrerer Schuljahre, so dass die Jugendlichen sich bei Ende des Schulpflichtbesuches erst in der 6., 7. oder 8. Klassenstufe befinden);
- mehrfacher Schulwechsel oder Klassenwechsel aus disziplinarischen oder familiären Gründen erfolgten (massive Schulpflichtverletzungen, Verweise, Erfahrungen von Schulausschluss);
- schlechte schulische Leistungen vorliegen, die einen Schulabschluss hochgradig gefährden;
- Schulverweigerer unter den Abgängern ohne Schulabschluss stark vertreten sind.

Die meisten schulverweigernden Kinder und Jugendlichen sind zwischen 13 und 16 Jahren alt. Untersuchungen belegen, dass sich eine ausgeprägte Verweigerungshaltung in der Regel bereits zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr manifestiert. In den letzten Jahren zeigt sich in diesem Zusammenhang die Tendenz, dass der allmähliche „Abschied“ aus der Schule immer früher beginnt. Zum einen befinden sich die jungen Menschen in einer entwicklungspsychologisch sensiblen Umbruchsphase von der Kindheit in die Erwachsenenwelt. Von ihnen wird erwartet, dass sie sich beruflich orientieren und Entscheidungen treffen sollen. Zum anderen stellen auch die Anforderungen der Geschlechteridentität für viele eine schwer zu bewältigende Schwelle dar. Diese Schritte zu gehen, bereitet ihnen große Schwierigkeiten. Diese biografische Station wirkt sich insbesondere bei sozial benachteiligten Jugendlichen problemverschärfend auf ihre Verhaltensstrategien aus. (Schreiber 2007, S. 216).

Massive Schulversäumnisse bis hin zum endgültigen Ausstieg sind in allen deutschen Schulformen anzutreffen. Betrachtet man die Schulstrukturen differenzierter, so sind Haupt- und Förderschulen von Schulversäumnissen am stärksten betroffen. Mit dem hohen Anteil der Hauptschulen trifft es also gerade die Schulform, in der die Abgänger ohnehin ein erhöhtes Risiko beim Übergang in den Beruf haben. Nicht zuletzt hat PISA darauf hingewiesen, dass das deutsche Schulsystem unterschiedliche Startchancen nicht ausgleicht, sondern eher noch verschärft (Schreiber 2007, S. 219).

2.4.2 Zielsetzungen

Ziel der außerschulischen Förderung ist es, von der Schule abgewandte Jugendliche, die zum Teil über Monate und Jahre der Schulpflicht nicht nachgekommen sind, wieder an einen geregelten, strukturierten Alltag zu gewöhnen und sie zu befähigen, ihr Leben wieder selbstbestimmt zu meistern und sich schulischen Anforderungen zu stellen. Sie bedürfen aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen sowohl einer schrittweisen Hinführung zur Wissensaneignung als auch der Hilfe zur Lebensgestaltung und -planung. Die Mehrschichtigkeit des Ursachengefüges von Schulverweigerung und die unterschiedlichen Ausgangslagen der betroffenen Jugendlichen erfordern dabei differenzierte Zielsetzungen und Inhalte der außerschulischen Unterstützungsangebote. Das können sein:

- die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht,
- der Abbau schulischer Defizite (insbesondere in den Grundlagenfächern),
- die Vorbereitung auf bzw. der Erwerb von schulischen Abschlüssen (Hauptschulabschluss),
- die Reintegration in die Schule/das Berufsvorbereitungsjahr,
- die Berufsorientierung,
- der Übergang/die Vermittlung in Ausbildung/Arbeit bzw. weiterführende Maßnahmen (Schreiber 2007, S. 221).

Methodische Grundlage der Arbeit ist dabei eine individuelle und auf die Ressourcen ausgerichtete Förderung und Begleitung der Jugendlichen. Ziele und Schwerpunkte sind:

- Abbau von Lern- und Schulaversion,
- Steigerung von Lern- und Leistungsbereitschaft,
- Steigerung des Durchhaltevermögens,
- zu lernen, sich auch schwierigen Anforderungen zu stellen, statt diesen auszuweichen,
- Korrektur von Selbstbild und Selbsteinschätzung,
- Steigerung des Selbstwertgefühls,
- Erhöhung der Frustrationstoleranz,
- Steigerung der Kritikfähigkeit,
- Verminderung von Aggressivität und Ängsten,
- Aneignung handwerklicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, insbesondere, um sich auf die Anforderungen der bevorstehenden Berufsvorbereitung, Berufsausbildung oder der Erwerbsarbeit vorzubereiten (Schreiber 2007, S. 232).

2.4.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Die rechtliche Grundlage für eine Teilnahme bildet in der Regel das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGB VIII). Die Teilnahme der Jugendlichen an den Projekten beruht auf Freiwilligkeit. Die Angebote werden dann als Hilfen zur Erziehung ausgewiesen und finanziert. Daher ist eine Aufnahme nur möglich, wenn die Erziehungsberechtigten einen Antrag auf Hilfen zur Erziehung stellen und dieser positiv beschieden wird. Des Weiteren bilden die Schulgesetze der jeweiligen Länder den Rechtsrahmen für eine Teilnahme. In einigen Bundesländern, wie beispielsweise Brandenburg oder Mecklenburg-Vorpommern, wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine außerschulische Beschulung erweitert und somit deren Zugang wesentlich erleichtert, da die Ableistung der Schulpflicht außerhalb der Schule einer besonderen Begründung bedarf (vgl. Brandenburgisches Schulgesetz und die Verordnung über Schulversuche, Versuchsschulen, abweichende Organisationsformen und Schulen mit besonderer Prägung, BbgSchG § 8 Abs. 5; Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern § 59a).

Formal bleiben die Jugendlichen in den meisten Fällen Schüler/innen der abgebenden Stammschule, in deren Zuständigkeit sie auch zurückkehren, wenn sie vor Vollendung der Schulpflicht das Projekt verlassen. Dieser Rechtsstatus ist bedeutend für den Nachweis der Schulpflichterfüllung, beim Abgangszeugnis und bei der Teilnahmebestätigung für die Projektzeit. Zum anderen bildet er die Grundlage für eine enge Kooperation zwischen Schule und Träger des Angebots – er bietet die Rahmenbedingungen für die Kooperation von Schule und Träger der Jugendsozialarbeit. Das umfasst gemeinsame Beratungsgremien, Lehrer/innen werden für den Projektunterricht bereit gestellt, Nutzung der schulischen Räumlichkeiten/Ausstattung, wie z. B. von Fachkabinetten in der Schule, Sporthallen, Teilnahme an schulischen Aktivitäten wie Exkursionen, Festen etc. (Schreiber 2007, S. 227f.).

2.4.4 Methoden und Strategien

Außerschulische Projekte kennzeichnet eine Kombination von sozialpädagogischer Betreuung mit schulischem Lernen und werkpraktischen Arbeiten. Es werden sowohl Allgemeinwissen und handwerkliche Grundlagen vermittelt, als auch soziale Kompetenzen trainiert. Die Besonderheit im Vergleich mit den Angeboten in der Hauptschule besteht in der intensiven Betreuung durch Sozialpädagogen. Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen Jugendlichen und Betreuer bildet die Basis für alle weiteren Förderangebote. Arbeits- und sozialpädagogische Elemente sind mit konventionellen Methoden der Stoffvermittlung verbunden. Theorie und Praxis, Lernen und Arbeiten, aber auch erlebnispädagogische und Freizeitaktivitäten bilden eine Einheit (Schreiber 2007, S. 225f.). Die Herangehensweise besteht in:

- der ressourcenorientierten Förderung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- der individualisierten Unterrichtsgestaltung in Kleingruppen,
- Angeboten zur Berufsorientierung,

- der sozialpädagogischen Hilfestellung bei Alltagsproblemen der Jugendlichen (Schuldnerberatung, Unterstützung bei der Wohnungssuche, der Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche),
- der Vermittlung in geeignete Angebote der Berufsvorbereitung nach Erfüllung der Schulpflicht und
- der Erarbeitung kurz- und langfristiger Lebensziele.

Die Verweildauer ist unterschiedlich – in der Regel von mehreren Monaten bis zu einem Jahr. Bei Erstkontakt mit dem Projekt weisen die meisten Schüler/innen bereits manifestes Wegbleiben vom Unterricht auf. Das wiederum beeinflusst, in welchem Zeitrahmen eine Neuorientierung und Hinwendung zum Lernen möglich ist.

Entsprechend der Zielstellungen und Schwerpunktsetzungen der Angebote gibt es Altersbegrenzungen für eine Teilnahme (Mindesteintrittsalter, Altersbegrenzungen in Abhängigkeit von den gesetzlichen Schulpflichtjahren der jeweiligen Bundesländer). Die Erfahrungen der Fachkräfte der Jugendhilfe lauten: Je eher interveniert wird, umso größer sind die Chancen einer gelingenden Wiedereingliederung in Schule, Ausbildung oder Arbeit. Der immer früher einsetzende „Abschied“ aus der Schule gibt dieser Forderung ein noch stärkeres Gewicht. Deshalb sollte aus Sicht der Fachkräfte der Zugang in ein alternatives Schulangebot wesentlich früher stattfinden, um einer Verfestigung der jeweiligen Problemlagen präventiv zu begegnen (Schreiber 2007, S. 230)

2.4.4.1 Lernorte

Kennzeichnend für die Jugendhilfeangebote im Handlungsfeld Schulverweigerung ist eine veränderte Lernortkonstellation – im Mittelpunkt steht in der Regel ein außerschulischer Lernort. Er ermöglicht schulfernen Jugendlichen bewusst den räumlichen Abstand zur Schule als dem Ort des bisherigen Versagens. Er ermöglicht ihnen gleichzeitig ein Lernen und Arbeiten unter „Gleichgesinnten“ innerhalb individueller Unterstützungsstrukturen.

In der Fachdiskussion, insbesondere seitens der Schulen wird der außerschulische Lernort als „Schutzraum“ bzw. „Zufluchtsstätte“ oftmals kritisch gesehen. Es wird gefragt, ob diese „Isolation“ einen erfolgreichen Wiedereinstieg in den regulären Schulalltag nicht eher erschwert bzw. sogar verhindert. Andererseits sehen die Schulen diese Angebote auch als Entlastung an, werden ihnen doch die Problemfälle „abgenommen“. Solange der Bedarf nach außerschulischen Hilfe- und Unterstützungssystemen besteht, bewältigen diese Angebote die Gratwanderung zwischen „Schutzraum“ und dem Alltag außerhalb des Projekts durch eine besondere Gewichtung von Kooperationsbezügen, um eine Wiedereingliederung der Jugendlichen nach Ende der Teilnahme zu befördern, z. B. durch den Kontakt zur Stammschule, Betriebspraktika, begleitete Reintegrationsbemühungen, vielfältige Kooperationsstrukturen etc. (Schreiber 2007, S. 226f.).

2.4.4.2 Sozialpädagogische Ansätze

Das soziale Lernen ist in den Gesamtablauf der Unterstützungsangebote

systematisch integriert. Hauptanliegen der Förderung ist es, von einer Defizitorientierung zu einem prozessorientierten, entwicklungsbetonten und ressourcenorientierten Ansatz überzugehen. Dabei ist der Blick auf die in jedem vorhandenen Potenziale, Kompetenzen und Stärken gerichtet. Die Förderung der Jugendlichen konzentriert sich individuell auf die Schülerin/den Schüler. Verfahren zur Klärung der individuellen Voraussetzungen (Kompetenzfeststellung, Eingangsgespräche, Schnuppertage) werden sowohl beim Eintritt als auch im weiteren Verlauf eingesetzt. Einer „Verzahnung“ mit Bewertungen und Beurteilungen vorangegangener Maßnahmen steht man eher skeptisch gegenüber: Man will sich ein eigenes Bild machen, die Jugendlichen sollen die Chance auf einen Neuanfang erhalten. Auch bisherige Zeugnisse und Beurteilungen werden eher beiläufig zur Kenntnis genommen. Das hat allerdings auch zur Folge, dass möglicherweise nützliche oder gar notwendige Informationen erst selbst gewonnen werden müssen oder auch nicht gewonnen werden.

Förderpläne sind als Arbeitsgrundlage und Richtlinie für die Förderung der Jugendlichen zum Standard in der Projektarbeit geworden. Sie werden während des Projektverlaufs laufend aktualisiert und gemeinsam mit den Jugendlichen ausgewertet.

Die Beziehung zwischen den Mitarbeitern und den Jugendlichen wird als Partnerschaft definiert. Die Jugendlichen sind weit reichend beteiligt. Dies betrifft unter anderem die:

- Mitsprache bei der Stundenplangestaltung,
- individuelle und situationsbezogene Festlegung der Tagesaufgaben und des Arbeitstempos,
- Schwerpunktsetzungen in den Förderplänen,
- eigenständige Suche nach Praktikumsplätzen,
- gemeinsame Entscheidung über den Zeitpunkt und den Verlauf der Reintegration in die Schule.

Dieser Spielraum, selbst entscheiden zu können, stärkt die Motivation der Jugendlichen, erfordert jedoch auch von ihnen die Übernahme von Verantwortung. Es sollen Entwicklungsfreiräume geschaffen werden. Über diesen Weg sollen die Mädchen und Jungen wieder an Formen eines sozial angemessenen Verhaltens herangeführt werden. Ohne Zweifel stellt diese Herangehensweise für die Betreuer teams eine beständige Herausforderung – oftmals auch Kraftprobe – dar, zumal diese Aktivierung als ein Prozess auch mit vielen Rückschlägen verläuft.

Die sozialpädagogische Arbeit stützt sich vor allem auf Gruppenarbeit und Einzelfallhilfe. Die Hauptziele hierbei sind die Entwicklung von persönlichen, sozialen, fachlichen Fähigkeiten. Grundvoraussetzung für diese Förderung ist die Beziehungsfähigkeit: Das Vertrauen in sich und andere soll gefördert werden. Die Jugendlichen erhalten in angstfreien Situationen die Möglichkeit, über sich und ihre Umwelt nachzudenken. In Einzel- und Gruppenarbeit wird der Umgang mit den eigenen Ängsten und Aggressionen geübt, die Gestaltung von alltäglichen Abläufen erlebt und lebenspraktische Fähigkeiten ausgebildet. Ein gemeinsam gestalteter Tagesablauf, erlebnispädagogische Angebote, Interaktionsspiele u. Ä. schaffen Kontinuität und Integration (Schreiber 2007, S. 234ff.).

2.4.4.3 Schulisches Lernen

Erstes Ziel des schulischen Lernens ist die Vermittlung zentraler Lehrplaninhalte bei gleichzeitiger Erfüllung der Schulpflicht. Da der Erwerb des Hauptschulabschlusses für den weiteren Lebensweg der Schüler/innen große Bedeutung hat, ist es in vielen Projekten ein angestrebtes Ziel, die Jugendlichen auf die Externenprüfung für den Hauptschulabschluss vorzubereiten. Hierzu wird die Stundenverteilung entsprechend der Kernfächer gewichtet, um Wissenslücken zu schließen. Dieses Ziel wird aufgrund der verfestigten Problemlagen nur von einem kleineren Teil der Schülerinnen/Schüler erreicht.

Der Unterricht orientiert sich generell an den Lehrplänen der entsprechenden Jahrgangsstufen. Dabei werden die Schüler/innen mit den Lerninhalten in zum Teil vereinfachter Form vertraut gemacht, je nach Entwicklungsstand und Belastbarkeit. Die Jugendlichen werden dort abgeholt, wo sie sich hinsichtlich ihrer Leistung beim Eintritt ins Projekt befinden. Die Vermittlung von Grundwissen sowie eine lebensweltorientierte Hinwendung prägen die Vermittlung schulischer Lerninhalte. Dabei wird den Kern-

fächern Deutsch, Mathematik und Sozialkunde besondere Bedeutung beigemessen.

Methodisch wird der Unterricht in Kleingruppen von vier bis sieben Schülern durchgeführt. Darüber hinaus erfolgt Einzelunterricht. So kann der unterschiedliche Leistungsstand der Schüler/innen berücksichtigt werden. Zum Teil werden verschiedene Fächer gemeinsam in Projekt- und Epochenform unterrichtet. Dadurch können über zwei bis drei Wochen hinweg fächerübergreifend Inhalte oder ein Thema am Stück bearbeitet werden.

Einige Projekte führen den Unterricht im 45-Minuten-Takt in Anlehnung an den regulären Schulalltag durch. Dies trifft insbesondere auf Angebote zu, deren Teilnehmer/innen gute Chancen auf eine Reintegration in die Schule haben. So soll ein möglichst unproblematischer Übergang in die Schule gewährleistet werden und „schulische Normalität“ trotz besonderer Betreuungsbedingungen erhalten bleiben. Die Mehrheit der außerschulischen Angebote hält sich jedoch nicht an dieses klassische Zeitschema und hat ihren Stundenrahmen den Bedürfnissen gemäß ausgerichtet. Unterrichtet wird in der Regel von examinierten Lehrkräften, die zum Teil bei den Trägern angestellt sind bzw. von den Schulen/Schulbehörden für den Unterricht in die Projekte abgeordnet werden (Schreiber 2007, S. 236ff.).

2.4.4.4 Werkpraktisches Arbeiten

Die werkpraktische Arbeit nimmt einen besonderen Platz während des Aufenthalts ein, was schon in der Namensgebung vieler Projekte („Werkstattschule“ oder „Schulwerkstatt“) zum Ausdruck kommt. Die werkpraktische Förderung wird sowohl in den trägereigenen Werkstätten als auch in Praktika bei Unternehmen/Betrieben der Region durchgeführt. Die Ausstattung der Werkstätten ist unterschiedlich – von der Bastelstube bis zur professionellen Metallwerkstatt oder Großküche, wo auch ausgebildet werden kann. Vorwiegend verfügen die Träger über Werkstätten in den Berufsfeldern Holz, Gartenbau, Hauswirtschaft und Metall. Die Jugendlichen sollen über die werkpraktische Arbeit Neigungen und Interessen (wieder) entdecken und neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen und anwenden. Dies umfasst folgende Ziele:

- Entwicklung von Vertrauen in eigene kreative und handwerkliche Fähigkeiten
- Erlernen von Kooperationsfähigkeit in der Gruppe
- Entwicklung von Durchhaltevermögen
- Aneignung von Kenntnissen über Techniken, Materialien und Arbeitsabläufe
- Vorbereitung auf die Verhaltensanforderungen der bevorstehenden Berufsvorbereitung, Berufsausbildung oder der Erwerbsarbeit

Ein wesentliches Ziel der werkpraktischen Arbeit ist die Vermittlung von Erfolgserlebnissen. Ganz bewusst wird als vorrangiges Arbeitsmaterial Holz gewählt. Dieser Werkstoff erlaubt es, ohne weit reichende Vorkenntnisse in relativ kurzer Zeit nützliche Produkte herzustellen. Zum Teil werden die erzeugten Produkte auch vermarktet. Über das Anfertigen von Gegenständen

den, die mit nach Hause genommen werden können, soll zugleich eine Verbindung zu den Eltern hergestellt werden. Objekte und Produkte sind jedoch nicht das Hauptziel handwerklichen bzw. gestalterischen Wirkens. Im Mittelpunkt steht die Möglichkeit, sich zu erproben, Begabungen zu entdecken und gemeinsames Handeln zu (er-)leben. Auch in den Werkstätten sind die Lern- bzw. Arbeitsgruppen klein.

Des Weiteren soll die werkpraktische Arbeit berufsorientierend wirken, indem gezielt handwerkliche Fähigkeiten entwickelt und erprobt werden können. Ziel der werkpraktischen Arbeit ist die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Anforderungen der bevorstehenden Berufswahl, die Berufsausbildung oder die Erwerbsarbeit. Dazu gehören auch das Lernen des Umgangs mit Behörden, Bewerbungstraining und Betriebspraktika.

Durch Betriebspraktika wird versucht, „... die Praxis- und Arbeitsmarkterfahrungen des Schulalltags zu überwinden und die Anwendung des Gelernten in Situationen mit Ernstcharakter zu ermöglichen“ (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 13). Praktika bieten zusätzlich zu den Werkstätten im außerschulischen Projekt die Möglichkeit, den Berufsalltag direkt zu erleben und Vorstellungen zur anschließenden Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung zu konkretisieren. Die Jugendlichen gehen zumeist selbstständig auf Praktikumsplatzsuche in den unterschiedlichen Branchen, wobei von den Betreuern Begleitung angeboten wird. Die Erfahrungen der Projektmitarbeiter/innen zeigen, dass Praktikumszeiten von den Mädchen und Jungen teilweise schwer angenommen werden. Mangelnde Kommunikationsfähigkeit und Kontaktängste, geringes Selbstwertgefühl, der Verlust des bisherigen „Schutzraumes“ und der dort vertrauten Bezugspersonen führen keineswegs generell zu freudiger Erwartungshaltung bezüglich des Praktikums. Dies verdeutlichen unentschuldigte Fehltag oder gehäufte Krankenschreibungen in diesen Zeiträumen. Im Einzelfall sind Praktikumsabbrüche die Folge, sowohl durch den Praktikumsbetrieb als auch durch die Praktikantin/den Praktikanten.

Bessere Möglichkeiten bieten der Besuch von Einrichtungen, die berufsvorbereitende Maßnahmen anbieten sowie Exkursionen in Betriebe und Einrichtungen, um Schwellenängste bei den Teilnehmern vor Praktikumsbeginn abzubauen und diesen Einsatz als Chance anzunehmen, sich beruflich zu orientieren, auszuprobieren und Einblick in den Arbeitsalltag zu gewinnen (Schreiber 2007, S. 238ff.).

2.4.4.5 Elternarbeit

Der Elternarbeit kommt während der gesamten Förderzeit eine wichtige Bedeutung zu, auch wenn das Unterstützungspotenzial der Erziehungsberechtigten von schulfernen Jugendlichen eingeschränkt ist. Die Eltern sollen nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden. Grundlage für die Aufnahme in die außerschulische Beschulung ist in der Regel der Antrag auf „Hilfen zur Erziehung“, den die Eltern stellen müssen. So wenden sich ein Teil der Eltern hilfeschend an die Projekte mit der Bitte um Unterstützung und Aufnahme ihrer Kinder. Sie sind folglich auch bereit, die Bemühungen der Fachkräfte und ihrer Kinder hilfreich zu unterstützen. Ein anderer Teil der Eltern von Schulschwänzern betrachtet das Fernbleiben vom Unterricht

nicht als Problem. Damit öffnet sich eine Kluft zwischen Eltern und Schule, da die Eltern ihrer gesetzlichen Pflicht nicht nachkommen, den Schulbesuch zu gewährleisten (vgl. Ricking 2003, S. 143). Ihre Möglichkeiten, die eigenen Kinder zu fördern, zu beraten und zu unterstützen, sind durch Krankheit, fehlende Ressourcen, Unwissenheit und durch eine Überlastung mit eigenen wirtschaftlichen und sozialen Problemen oftmals begrenzt. Umso notwendiger ist eine aktive und aktivierende Elternarbeit für eine erfolgreiche Rückführung ihrer Kinder zum schulischen Lernen. Ziel der Elternarbeit ist es demzufolge, in einem kommunikativen Prozess schrittweise Vertrauen aufzubauen, das es ermöglicht, ein gemeinsames Vorgehen im Interesse der Jugendlichen zu finden. Dies geschieht über Hausbesuche, Elternabende, Einzelgespräche, Elternbriefe. Aber auch die Tage der offenen Tür, Einladungen zum Besuch des Standorts, gemeinsame Projektaktivitäten wie Feste oder Exkursionen befördern diese Bemühungen. Oftmals gelingt die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern jedoch nicht. Die Hemmschwellen sind zu groß, die schlechten Erfahrungen mit der Schule zu verfestigt. Die Projektmitarbeiter/innen müssen auch erfahren, dass die Eltern kontraproduktiv auf die mühsam errungenen Erfolge der Kinder reagieren (Schreiber 2007, S. 243ff.).

2.4.5 Effekte

Außerschulische Lernorte zur Beschulung schulferner Jugendlicher können die Schule mit all ihren Möglichkeiten und Facetten nicht ersetzen, stellen jedoch eine wichtige Ergänzung im Schulsystem dar. In außerschulischen Projekten gelingt es, ehemals schulferne Jugendliche wieder an regelmäßiges Lernen heranzuführen.

Nach Auskunft der Fachkräfte, können bei allen Jugendlichen in unterschiedlichem Umfang positive Verhaltensänderungen festgestellt werden. Sowohl werden die Veränderungen der Jugendlichen in Förderplänen festgehalten, als auch der Übergang nach Abschluss als Vermittlung dokumentiert. Schwierigkeiten bestehen jedoch beim Nachweis, ob die Förderung ausreichte, langfristige Effekte zu erzielen. Was wird aus den Mädchen und Jungen nach Verlassen des Projekts? Können sie in Ausbildung oder Arbeit kommen bzw. in Maßnahmen der Berufsvorbereitung? Unbefriedigend bleibt in diesem Zusammenhang die Datenlage. Erfasste Daten zum Projektende geben lediglich Auskunft über den unmittelbaren Anschluss. Ob ein Neuanfang und Wiedereinstieg auch über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgreich war, bleibt in der Regel unbekannt. Informationen liegen nur für Jugendliche vor, die auch nach Verlassen des Projekts Kontakt zu den Mitarbeitern halten – dies sind in der Regel diejenigen, die wieder Fuß gefasst haben. Die Jugendlichen über einen längeren Zeitraum hinweg weiter zu begleiten, scheidet oftmals an den finanziellen Rahmenbedingungen.

Wurden schulferne Jugendliche in der Vergangenheit fast ausschließlich durch die Jugendhilfe betreut, so ist positiv zu verzeichnen, dass die Kooperation von Schule und Jugendhilfe insbesondere seit Beginn der 90er Jahre neue Formen annimmt. Gegenseitige Schuldzuweisungen von beiden Seiten haben damit allerdings nicht aufgehört: Die Jugendhilfe klagt, dass sie erst im akuten Fall hinzugezogen wird, wenn eine Reintegration der Schü-

ler/innen kaum noch möglich ist. Sie sieht sich gleichzeitig dem Vorwurf ausgesetzt, pädagogische Schonräume zu bieten, nach deren Verlassen die Jugendlichen wieder abgleiten würden, insbesondere wenn keine sicheren Anschlussmöglichkeiten in Ausbildung und Beruf gewährleistet sind. Die Schule klagt, dass sie beispielsweise bei den bestehenden Klassenstärken, ihrem Personalschlüssel und der Konzentration von Problemen in bestimmten Schulformen und Stadtteilen kaum auf Schulschwänzer frühzeitig und gezielt Einfluss nehmen könne. Hier habe die außerschulische Beschulung deutlich bessere Rahmenbedingungen für ihre Förderangebote.

Für viele Jugendliche ist der Erwerb eines Abschlusses auch nicht während ihres Projektaufenthaltes realisierbar. Somit stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit der Förderung. Die weitere Betreuung nach Ende der Förderung erfordert ein noch höheres Maß an Abstimmung aller zuständigen Stellen, damit der Einstieg in Ausbildung und Erwerbsarbeit wirksam begleitet werden kann.

Die außerschulischen Angebote werden vorrangig von Jungen wahrgenommen, Mädchen sind darin unterrepräsentiert. Dieser Gewichtung sollte bereits beim Zugang durch die zuweisenden Stellen verstärkt beachtet werden. Die Projekte der Jugendhilfe müssen insbesondere bei der Berufsorientierung/Berufsvorbereitung realistischer auf die Berufswünsche von Mädchen eingehen und ihre Angebote gendersensibel ausrichten.

Die Angebotspalette der Berufsorientierung/Berufsvorbereitung in den außerschulischen Angeboten sollte sich verstärkt am realen Arbeitsmarktbedarf orientieren und flexibler auf neue Anforderungen, aber auch Möglichkeiten für benachteiligte Jugendliche eingehen. Insbesondere im Dienstleistungssektor zeichnen sich Berufsfelder ab, die Jugendlichen mit schlechteren Startchancen den Einstieg in die Erwerbstätigkeit ermöglichen.

Eltern schulferner Jugendlicher reagieren oftmals hilflos auf die Bemühungen der Projektmitarbeiter/innen und werden so selbst zum Hemmnis der Förderung. Darum wird der Elternarbeit in den Projekten eine besondere Bedeutung beigemessen. Elternarbeit kann auch bei geringem Unterstützungspotenzial gelingen, wenn beispielsweise Unterstützungssysteme miteinander verzahnt werden (aufsuchende Familienhilfe, Einzelfallhilfen des allgemeinen sozialen Dienstes). Die Unterstützung benachteiligter Jugendlicher bedarf spezieller Qualifikationsprofile der beteiligten Fachkräfte. Bewährt hat sich hierbei, dass die Mitarbeiter/innen mit (sozialpädagogischen, psychotherapeutischen, familientherapeutischen) Zusatzqualifikationen der Vielfältigkeit und Verfestigung der Problemlagen der betreuten Mädchen und Jungen wesentlich wirkungsvoller entgentreten konnten.

3 Berufsvorbereitung zwischen Schule und Berufsausbildung

3.1 Einführung

Neun oder zehn Schuljahre beträgt die Schulpflicht in Deutschland. 15 oder 16 Jahre sind Jugendliche alt, wenn sie ihren Pflichtschulbesuch in den allgemein bildenden Schulen abgeschlossen haben. Das Durchschnittsalter beim Beginn einer betrieblichen Berufsausbildung beträgt allerdings inzwischen fast 19 Jahre. Was geschieht mit den Jugendlichen in den Jahren zwischen Ende der Schulpflicht und dem Beginn einer Berufsausbildung?

Eine Antwort auf diese Frage liefert der erste Nationale Bildungsbericht, den die Bundesregierung 2004 mit dem Ziel in Auftrag gegeben hat, systematisch Zahlenmaterial zum Zustand des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems zusammenstellen zu lassen. Ein zentrale Aussage des Nationalen Bildungsberichts lautet: Zwischen Schule und Berufsausbildung hat sich ein Übergangssystem herausgebildet, in das jährlich fast ebenso viele Jugendliche eintreten wie in die betriebliche Berufsausbildung. Dem Übergangssystem zugerechnet werden insbesondere Bildungsangebote an beruflichen Schulen, die nicht zu anerkannten Ausbildungsabschlüssen führen (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, ein- oder zweijährige Berufsfachschulen) und die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit. Dieses Übergangssystem hat sich in den letzten Jahren stark ausgedehnt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Der Weg von Jugendlichen durch dieses Übergangssystem kann gut oder auch problematisch verlaufen. Für die einen stellen die Angebote des Übergangssystems ein Bindeglied zwischen Schule und Berufsausbildung dar. Jugendliche, die am Ende ihrer Schulzeit die von Betrieben geforderten Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung noch nicht mitbringen, können diese in schulischen Berufsvorbereitungsjahren, im Berufsgrundbildungsjahr, in einjährigen Berufsfachschulen oder in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Arbeitsagenturen erwerben. Der Nationale Bildungsbericht sieht allerdings auch Risiken: Jugendliche könnten durch die Unsicherheit und die Verlängerung der Wege zwischen Schule und Berufsausbildung ihre Ausbildungsmotivation einbüßen. Aus diesem Grunde bewertet der Nationale Bildungsbericht die Expansion des Übergangssystems auch als „möglicherweise folgenreichste und problematischste Strukturverschiebung“ im System der beruflichen Bildung (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80): „Der starke Bedeutungsanstieg des Übergangssystems, der dessen Anteil an allen Neuzugängen zur Berufsausbildung zwischen 1995 und 2004 um etwa 8 Prozentpunkte auf etwa 40 % anschwellen ließ (...), stellt eine ernsthafte bildungspolitische Herausforderung dar. Für zwei Fünftel der Ausbildungsanfänger beginnt ihr Start ins Berufsleben mit Unsicherheit und ohne konkrete Berufsbildungsperspektive. Diese Sachlage verlangt den Jugendlichen ein hohes Maß an motivatio-

ner Stabilität ab. Man muss befürchten, dass je länger die Unsicherheit anhält, Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren. Hier könnte ein wichtiges Arbeitskräftepotenzial für die Zukunft verspielt und sozialer Ausgrenzung Vorschub geleistet werden“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 82).

Festzuhalten ist: Ein großer Teil der Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I geht nach der Schule längere Wege durch das Übergangssystem. Berufsvorbereitung befasst sich also nicht mit einer kleinen Randgruppe der heranwachsenden Generation. Ihre Leistungen werden von annähernd einem Drittel eines Altersjahrganges in der einen oder anderen Form in Anspruch genommen. Die Frage nach dem Nutzen dieser Leistungen ist also nicht marginal. Im Zuge der Neuausrichtung der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik wird Berufsvorbereitung derzeit grundlegend umgestaltet:

Die quantitativ bedeutsamste Angebotsvariante von Berufsvorbereitung stellen die schulischen Berufsvorbereitungsjahre dar, die in vielen Bundesländern Pflichtschuljahre für diejenigen sind, die nach Ende des Schulpflichtbesuchs der allgemein bildenden Schule keine weiterführende Schule besuchen, keinen Ausbildungsvertrag abschließen bzw. sich in keinem Arbeitsverhältnis befinden. Im Berufsvorbereitungsjahr gibt es einerseits Reformanstrengungen in Richtung auf eine „Dualisierung“, also einer stärkeren Nutzung von Betrieben als Orten fachpraktischen Lernen. Damit einhergehen Reforminitiativen in Richtung auf eine Modularisierung der Berufsvorbereitung durch „Qualifizierungsbausteine“.

Was die Zahl der angebotenen Plätze betrifft, so stehen die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit an zweiter Stelle. Das neue Fachkonzept für BvB-Maßnahmen vom 12.01.04 (nochmals revidiert 2005) knüpft an die Erfahrungen aus einem Programm des Bundesbildungsministeriums („Kompetenzen fördern“) an, in dem eine neue Förderstruktur („Förderung aus einem Guss“) erprobt wurde und strebt eine stärkere Ausrichtung der Förderung auf die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen an.⁷

Auf ein stärkeres Engagement von Betrieben zielt die im Ausbildungspakt 2004 verabredete Einführung einer neuen „Einstiegsqualifizierung“ mit Kammerzertifikat. Die Einstiegsqualifizierung soll sich ebenfalls an Qualifizierungsbausteinen orientieren, in Betrieben durchgeführt werden und eine Dauer von in sechs bis maximal zwölf Monaten haben. Sie soll für Jugendliche mit „aus individuellen Gründen eingeschränkten Vermittlungsperspektiven“ eine Brücke in die Berufsausbildung darstellen.⁸

Ebenfalls ein Schritt in die Richtung, Betriebe stärker zu Orten der Berufsausbildungsvorbereitung zu machen, wurde mit dem Einbezug der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz genommen. Gliederungsprinzip der betrieblichen Berufsausbildungsvorbereitung sollen aus

7 Neues Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen:

<http://www.arbeitsagentur.de/entrainer-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/A051-Jugendliche/Publikation/pdf/bvB-Fachkonzept-0306.pdf> (23.10.07)

8 Ausbildungspakt 2004 http://www.bmbf.de/pub/ausbildungspakt_2004.pdf (23.10.07)

den Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe abgeleitete Qualifizierungsbausteine sein, deren Erwerb von den Kammern zertifiziert werden wird.

Möglichweise werden sich im Vergleich zu diesen Reformüberlegungen weit einschneidendere Veränderungen des Berufsvorbereitungsjahres daraus ergeben, dass dessen Ausbaustand im Zusammenhang mit dem Angebot an Ausbildungsplätzen und dem Volumen der von der Bundesagentur für Arbeit angebotenen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen steht. Zwar gibt es Versicherungen von Seiten der Bundesagentur, bei den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen den derzeitigen hohen Ausbaustand aufrecht zu erhalten. Gleichzeitig bereiten sich die Kultusministerien darauf vor, Kapazitätsengpässe in der Berufsvorbereitung durch eine kurzfristige schnelle Ausweitung der Zahl der Plätze im Berufsvorbereitungsjahr aufzufangen.

3.2 Schulische Berufsvorbereitung

Grundsätzlich können in beruflichen Schulen die folgenden Typen von Bildungsangeboten mit berufsvorbereitendem Charakter unterschieden werden:

- Der quantitativ bedeutsamste und in der Diskussion des Übergangssystems am häufigsten behandelte Typ eines berufsschulischen Bildungsganges ist die zwischen Schule und regulärer Berufsausbildung angesiedelte Berufsvorbereitung von einjähriger Dauer. Meist wird die Bezeichnung Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) verwandt, aber auch andere Bezeichnungen finden Verwendung. In der Regel ist das Berufsvorbereitungsjahr ein Pflichtschuljahr für die Jugendlichen, die nach dem Besuch der allgemein bildenden Schule ihre Berufsschulpflicht noch nicht abgeleistet haben und sich in keiner Vollzeitschule und keiner betrieblichen Berufsausbildung befinden.

- Der zweite Typ eines berufsschulischen Bildungsganges mit berufsvorbereitender Funktion ist das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ). Es hat seine Herkunft in Reformbestrebungen der 1960er Jahre und diente (zumindest ursprünglich) dem Ziel, das erste Jahr der Berufsausbildung breiter (und zwar auf der Ebene nicht eines Einzelberufes sondern eines Berufsfeldes) anzulegen und in beruflichen Schulen anzubieten.

- Der dritte Typ eines berufsschulischen Bildungsganges mit teilweise berufsvorbereitender Funktion ist die Berufsfachschule. Die Berufsfachschule mit berufsvorbereitender Funktion ist in der Regel von zweijähriger Dauer, vermittelt Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in einem Beruf oder Berufsfeld, führt aber nicht zu Ausbildungsabschlüssen, die denen einer betrieblichen Berufsausbildung vergleichbar sind. Die Folge ist, dass Absolventen dieser Bildungsgänge zu späteren Zeitpunkten erneut vollwertige Ausbildungsplätze (betriebliche oder schulische) nachfragen und hoffen, dafür ihre Zugangschancen verbessert zu haben.

3.2.1 Problemdiagnose

Den drei skizzierten Formen von schulischer Berufsvorbereitung liegen unterschiedliche Problemdiagnosen zugrunde:

Das einjährige Berufsvorbereitungsjahr richtete sich ursprünglich an Absolventen von Haupt- und Förderschulen, die wegen ihrer ungünstigen Bildungsvoraussetzungen die Anforderungen für eine Berufsausbildung (noch) nicht erfüllten.

Es steht in der Nachfolge der früheren „Jungarbeiterklassen“, in denen junge Leute, die sich in einem Arbeitsverhältnis als ungelernete Arbeitskräfte befanden, an einem Tag in der Woche ihre Berufsschulpflicht ableisteten. Lehrstellenmangel und Jugendarbeitslosigkeit ab Mitte der 1970er warfen die Frage auf: Was tun mit der großen Zahl der Jugendlichen, die nach Abschluss des Besuchs von Haupt- und Realschulen keinen Ausbildungsplatz fanden und auch nicht als ungelernete Arbeitskräfte in den Betrieben unterkamen? Das Modell der Jungarbeiterklassen, die von den noch berufsschulpflichtigen jungen Ungelernten an einem Tag in der Woche besucht wurden, hatte plötzlich keine Grundlage mehr.

Diese historische Situation war die Geburtsstunde der breiten Einführung eines schulischen Berufsvorbereitungsjahres. Das Berufsvorbereitungsjahr wurde innerhalb weniger Jahre in fast allen Bundesländern zu einem Pflichtschuljahr für die Jugendlichen, die nach der Schule keinen Ausbildungsplatz fanden. Fanden sie auch nach dem Berufsvorbereitungsjahr keinen Ausbildungsplatz, so hatten sie ihre Berufsschulpflicht abgeleistet. Das befreite die Betriebe vom ungeliebten wöchentlichen Berufsschultag. Das wiederum sollte die Jugendarbeitslosigkeit verringern, weil ohne Berufsschulpflicht – so die Erwartung – Jugendliche als ungelernete Arbeitskräfte besser vermittelbar würden (Braun 1981).

Das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) hat seine Herkunft in Reformbestrebungen der 1960er Jahre und diente (zumindest ursprünglich) dem Ziel, das erste Jahr der Berufsausbildung breiter (und zwar auf der Ebene nicht eines Einzelberufes sondern eines Berufsfeldes) anzulegen und in beruflichen Schulen anzubieten. Eine Hintergrund dafür waren die hohen Zahl von Fehlentscheidungen bei der Berufswahl und die daraus resultierenden Ausbildungsabbrüche. Die hoffte man durch ein Hinausschieben der Entscheidungen für einen spezifischen Beruf innerhalb eines Berufsfeldes zu verringern.

Demgegenüber liegt die Herkunft der zweijährigen Berufsfachschulen in Ansätzen einer beruflichen Qualifizierung von Mädchen in beruflichen Schulen. Den Hintergrund bildeten hier weniger tatsächliche oder vermeintliche Bildungsdefizite der Mädchen als die Einsicht, dass das Spektrum Mädchen zugänglicher Ausbildungsberufe deutlich begrenzter war als bei den Jungen und Mädchen bei Bewerbungen um betriebliche Ausbildungsplätze bei vergleichbaren Voraussetzungen schlechtere Chancen hatten als Jungen. Zweijährige Berufsfachschulen sollten also hier Chancennachteile kompensieren (Braun/Gravalas 1980).

3.2.2 Zielsetzungen

Wie bei der Problemdiagnose ist auch bei der Zielsetzung von schulischer Berufsvorbereitung zwischen dem einjährigen Berufsvorbereitungsjahr (und vergleichbaren Angeboten) und der zweijährigen Berufsfachschule zu unterscheiden.

Das einjährige Berufsvorbereitungsjahr soll Wissenslücken in den allgemein bildenden Fächern beseitigen und durch berufsbezogene Förderung die Fähigkeit der Jugendlichen zur Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf verbessern. Dabei sollen in einem oder in mehreren Berufsfeldern erste berufliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden. Um dies leisten zu können, sind berufliche Schulen, die das Berufsvorbereitungsjahr anbieten, in der Regel mit Werkstätten, Übungsräumen, Küchen usw. ausgestattet, in denen die Schüler auch praktisch arbeiten können.

In den rund 30 Jahren seitdem das Berufsvorbereitungsjahr eingerichtet wurde, hat eine zweite Zielsetzung mal mehr, mal weniger Bedeutung gehabt: die Vorbereitung auf ungelernete Arbeit. Diese Zielsetzung wurde in einzelnen Ländern, teils vorübergehend, teils mehr oder weniger hervorgehoben, auch in Richtlinien verankert. Die Unentschiedenheit hinsichtlich dieser Zielsetzung lag in Beobachtungen begründet, die widersprüchlich waren. Einerseits gelang es nie, die Absolventen/innen des Berufsvorbereitungsjahres vollständig in einer anschließenden regulären Ausbildung unterzubringen, sondern ein Teil der Jugendlichen landete auf dem Arbeitsmarkt für Ungelernte. Andererseits gab es begründete Zweifel, dass es Jugendlichen gelingen könnte, als ungelernete Arbeitskräfte stabil durch Erwerbsarbeit ihren Lebensunterhalt zu sichern.

Für das Berufsgrundbildungsjahr gab es eine doppelte Zielsetzung: Das primäre Ziel war, durch eine Qualifizierung auf der gesamten Breite eines Berufsfeldes ein entsprechend breites Fundament für die anschließende Ausbildung in den einzelnen Berufen zu legen. Um dies leisten zu können, sind auch berufliche Schulen, die das Berufsgrundbildungsjahr anbieten, mit Werkstätten, Übungsräumen, Küchen usw. ausgestattet, in denen die Schüler arbeiten und lernen. Eine weitere Absicht für das BGJ war, die Entscheidungen Jugendlicher für einen Einzelberuf um ein Jahr hinauszuschieben und besser zu fundieren und so die Zahl von Fehlentscheidungen und daraus resultierenden Ausbildungsabbrüchen zu verringern. Mit dem zunehmendem Mangel an Ausbildungsplätzen gewann schließlich auch die Zielsetzung an Bedeutung, Jugendlichen einen Einstieg in die Berufsausbildung zu ermöglichen, der unabhängig vom betrieblichen Ausbildungsplatzangebot war. Dies hatte allerdings eine Entkoppelung von BGJ und betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten zur Folge.

Ursprüngliches Ziel der zweijährigen Berufsfachschule war, Mädchen eine Alternative zur betrieblichen Ausbildung anzubieten. In dem Maße, in dem deutlich wurde, dass die Ausbildung in der zweijährigen Berufsfachschule nicht als einer betrieblichen Ausbildung gleichwertig anerkannt wurde, verstärkte sich die berufsvorbereitende Zielsetzung. Indem sie in der Berufsfachschule sich Ausbildungsinhalte des ersten Ausbildungsjahres aneigneten, verbesserten die Mädchen ihre Chancen, Zugang zu einer be-

trieblichen Ausbildung zu erhalten (sie waren im Vergleich zu anderen Bewerbern im Ausbildungsbetrieb eher produktiv einsetzbar).

3.2.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Quantitativ stellen Bildungsgänge an beruflichen Schulen das bedeutsamste Segment der zwischen Schule und Berufsausbildung angesiedelten Berufsvorbereitung dar. Jahr für Jahr weisen die Berufsbildungsberichte der Bundesregierung Steigerungsraten für diesen Teil des Übergangssystems aus. Eine die Länder übergreifende präzise Bestimmung von Funktionen der einzelnen Angebotsformen im Übergangssystem und eine genaue Ermittlung der zugehörigen Schülerzahlen ist jedoch wegen der Länderzuständigkeit für diese Bildungsgänge und der daraus resultierenden Vielfalt von Angebotsformen und Bezeichnungen nicht möglich.

Für rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierung sind die Länder zuständig. Abgesehen von den oben genannten grundsätzlichen Zielsetzungen gibt es bei der konkreten Ausgestaltung eine große Variationsbreite. Die Länderzuständigkeit und eine nur begrenzte Abstimmung zwischen den Ländern bei der Ausgestaltung dieser Angebotsformen erschweren auch die Abstimmung mit den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

3.2.4 Methoden und Strategien

Auch hinsichtlich der Methoden und Strategien müssen das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr und die zweijährige Berufsfachschule getrennt behandelt werden.

Weil in dem schulischen Berufsvorbereitungsjahr der für die Beschulung von Auszubildenden charakteristische Berufsbezug fehlt, haben Bundesländer – und zum Teil auch einzelne berufliche Schulen – für die schulische Berufsvorbereitung sehr unterschiedliche Konzepte entwickelt:

- Ein Konzept besteht darin, mittels eines Durchgangs durch unterschiedliche Berufsfelder die Berufsorientierung ihrer Schüler zu verbessern. Dies geht allerdings an den Bedürfnissen derjenigen vorbei, die sich bereits für einen Ausbildungsberuf entschieden, in diesem aber keinen Ausbildungsplatz gefunden haben.

- Ein zweites Konzept sieht vor, den Jugendlichen zu ermöglichen, im Berufsvorbereitungsjahr den Hauptschulabschluss nachzuholen. Dies entspricht allerdings nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen, die diesen Abschluss bereits während ihrer allgemein bildenden Schulzeit erworben haben.

- Ein drittes Konzept zielt darauf, durch die intensive Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in einem spezifischen Ausbildungsberuf die Startchancen von Jugendlichen für eine Ausbildung in diesem Beruf zu verbessern. Davon profitieren allerdings wieder nur die Jugendlichen, die tatsächlich in diesem Beruf eine Ausbildung absolvieren wollen und können.

Um einen wirksamen Beitrag zur Verbesserung der Zugangschancen von Jugendlichen zur betrieblichen Berufsausbildung zu leisten, umfasst das Berufsvorbereitungsjahr idealtypisch die folgenden Gestaltungselemente:

- Da zentrales Ziel ist, die Jugendlichen für die Aufnahme einer Berufsausbildung fit zu machen, müssen sie aus der Sicht von Ausbildungsbetrieben attraktive Bewerber werden. Das bedeutet, dass die Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr sowohl berufsfeldspezifische Grundfertigkeiten, -fähigkeiten und -kenntnisse erwerben müssen als auch Eigenschaften, die mit dem altmodischen Begriff „Arbeitstugenden“ überschrieben werden können.

- Häufig wird den Jugendlichen der Erwerb des Hauptschulabschlusses oder des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses ermöglicht. Auch (vermeintlich oder tatsächlich) schulmüde Jugendliche wissen, dass der Hauptschulabschluss zwar nicht den Zugang zur betrieblichen Ausbildung garantiert, dass aber ohne den Hauptschulabschluss die Aufnahme einer Ausbildung nur schwer zu erreichen ist.

- Um Anschlüsse zu sichern, wird nicht aus daraufhin zu gearbeitet, dass die Jugendlichen das Berufsvorbereitungsjahr möglichst gut abschließen. Es werden darüber hinaus gezielt Strategien verfolgt, den Jugendlichen den Zugang zur betrieblichen Berufsausbildung zu bahnen.

- Ein gelungenes Betriebspraktikum stellt für die Jugendlichen eine Chance dar, in eine betriebliche Ausbildung zu gelangen. Als Praktikumsbetriebe werden nach Möglichkeit ausbildungsberechtigte Betriebe ausgewählt. Praktikumsbetriebe und Jugendliche sollen zueinander passen und werden im Idealfall mit Problemen nicht allein gelassen. Um Misserfolgserfahrungen sowohl auf Seite der Jugendlichen als auch auf Seiten der Betriebe zu verhindern, interveniert Praktikumsbetreuung bei Krisen intervenieren und erarbeitet gemeinsam mit Betrieb und Jugendlichen Problemlösungen erarbeiten.

- Das Gelingen der Förderung im Berufsvorbereitungsjahr steht und fällt mit der Frage, ob den Jugendlichen des Jugendlichen vermittelt werden kann, dass es attraktive (oder zumindest akzeptable) Anschlussperspektiven eröffnet. Eine solche Anschlussperspektive ist aus Sicht der Jugendlichen die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.

Damit schulische Berufsvorbereitung diese Ziele erreichen kann, wird die Rolle der Lehrkräfte erweitert. Sie müssen die Jugendlichen beim Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen wirksam unterstützen. Sie kümmern sich darüber hinaus aber auch um Anschlüsse außerhalb der Schule und begleiten und unterstützen die Jugendlichen im Übergangsprozess.

Das schulische Berufsvorbereitungsjahr soll als eine Art Scharnier zwischen Schule und Berufsausbildung dienen für die Jugendlichen, die den Anforderungen einer Berufsausbildung noch nicht gewachsen sind. Es könnte als Brücke zwischen Schule und Berufsausbildung auf den ersten Blick für Jugendliche attraktiv sein. Allerdings wird es unter Rahmenbedingungen angeboten, die eine effektive Förderung erschweren. Diese schwierigen Rahmenbedingungen liegen in den Vorgeschichten der Schüler des Berufsvorbereitungsjahres und in den Anschlüssen, die es nach seiner Beendigung zu eröffnen – oder genauer: nicht zu eröffnen – vermag.

Das Berufsgrundbildungsjahr hat zum Ziel, das erste Jahr der Berufsausbildung breiter (und zwar auf der Ebene eines Berufsfeldes) anzulegen. Bei einer anschließenden Berufsausbildung in einem Beruf des Berufsfeldes – so jedenfalls das ursprüngliche Konzept – sollte das BGJ als erstes Ausbildungsjahr angerechnet werden, die Dauer der betrieblichen Ausbildung sich also um ein Jahr verkürzen. Das setzte voraus, dass im BGJ eine der betrieblichen Erstausbildung im ersten Ausbildungsjahr gleichwertige Berufsausbildung vermittelt wurde. Für die Konstruktion sprach, dass eine solche berufliche Grundbildung, wie sie auch in den meisten Ausbildungsordnungen vorgesehen ist, insbesondere von Klein- und Kleinstbetrieben in der notwendigen Breite und Systematik nicht zu leisten ist. Insofern war das Konzept durchaus auch an betriebliche Interessenlagen angepasst, was unter anderem auch dadurch zum Ausdruck kam, dass für die Berufe des Bauhauptgewerbes per Tarifvertrag eine außerbetriebliche Grundausbildung (allerdings alternierend in beruflichen Schulen und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen) geregelt wurde.

Das Reformkonzept des Berufsgrundbildungsjahres geriet allerdings schnell unter Druck mit dem in den 1970er Jahren einsetzenden Lehrstellenmangel. Zwar wurde es in Teilen Niedersachsens für einzelne Berufe flächendeckend eingeführt, so dass auch die Anrechnung unproblematisch war. Ansonsten war die Anrechnungsverordnung für das BGJ für die Betriebe ein „Ausbildungshemmnis“, weil es insbesondere aus der Perspektive von Klein-, Kleinst- und Mittelbetrieben den Zeitraum verkürzte, in denen Auszubildende produktiv einsetzbar waren. Insofern wurde die Ausbildungsanrechnungsverordnung nach wenigen Jahren wieder aufgehoben.

Die zweijährigen Bildungsgänge an beruflichen Schulen haben eine Zwischenstellung zwischen allgemeiner Bildung und Berufsvorbereitung. Sie vermitteln Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse innerhalb eines Ausbildungsberufes, es kann aber in diesem Beruf kein anerkannter Abschluss erworben werden. Die Folge ist, dass die Absolventen anstreben, anschließend eine reguläre Berufsausbildung zu absolvieren.

Aus der Sicht der Jugendlichen macht diese Abfolge von Schritten Sinn: Einerseits erwerben sie in diesen Bildungsgängen z. T. höhere allgemein bildende Abschlüsse. Andererseits verbessern sie ihre Chancen, einen attraktiven betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden, weil sie aus der Sicht der Betriebe attraktive berufliche Kompetenzen bereits mitbringen. Eine Konsequenz sind allerdings erhebliche Verlängerungen von Ausbildungszeiten und ein suboptimaler Einsatz öffentlicher Ressourcen. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn in der Region wegen fehlender Ausbildungskapazitäten Jugendliche über Warteschleifen aus dem Ausbildungssystem herausfallen.

3.2.5 Effekte

Evaluationsuntersuchungen zur schulischen Berufsvorbereitung gibt es praktisch nicht. Eine der wenigen Ausnahmen ist eine Untersuchung von Teilnehmer/innen des Berufsvorbereitungsjahres im Rahmen des DJI-Übergangspanels. Die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Experteninterviews in beruflichen Schulen geben eine Reihe von Hinweisen

auf Stärken und Schwächen:

Ein Problem ist, dass Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Motiven im Berufsvorbereitungsjahr ankommen, das schulische Berufsvorbereitungsjahr aber in der Regel kein auf diese sehr unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse zugeschnittenes Angebot darstellt. Die Situation im schulischen Berufsvorbereitungsjahr wird zusätzlich dadurch kompliziert, dass es eine Art Auffangbecken für enttäuschte Jugendliche ist, deren Bewerbungen um Ausbildungsplätze erfolglos waren. Die Vorgesichten der Schüler sind in vielen Fällen durch Misserfolge und Erfahrungen des Scheiterns geprägt. Häufig haben sie die Hauptschule besucht, ohne dass es ihnen gelungen ist, den Hauptschulabschluss zu erwerben. In der Regel wollten sie nach der Hauptschule eine Ausbildung beginnen, haben aber keinen Ausbildungsplatz gefunden. Zum Teil wollten sie weiter zur Schule gehen, brachten dafür aber nicht die Voraussetzungen mit.

Das Berufsvorbereitungsjahr besuchen sie, weil Alternativen fehlen oder weil es für sie ein Pflichtschuljahr ist. Sie betrachten es als Notlösung, selbst wenn sie erst einmal froh sind, nicht auf der Straße zu stehen. Umso drängender stellt sich für die Jugendlichen die Frage, wie es nach dem Berufsvorbereitungsjahr weiter geht. Verbessern sich ihre Aussichten, eine Berufsausbildung zu beginnen? Einerseits können im Berufsvorbereitungsjahr gezielt Wissenslücken beseitigt werden. In den Werkstätten können berufliche Fertigkeiten erworben werden. Betriebspraktika können Zugänge zu Ausbildungsbetrieben eröffnen. Problematisch ist andererseits, dass sich im Berufsvorbereitungsjahr diejenigen konzentrieren, die es nicht geschafft haben.

Die schulische Berufsvorbereitung ist zusätzlich häufig gekennzeichnet durch Realitäts- und Marktferne. Es wird weiter Schule gemacht mit denjenigen, die mit Schule nur Erinnerungen an Misserfolge verbinden. Und die Ausbildungsbetriebe nehmen lieber Bewerber, die frisch von der Schule kommen, als solche, die aus einer vermeintlichen oder tatsächlichen Warteschleife kommen.

Was dem Berufsvorbereitungsjahr insbesondere fehlt, ist eine systematische Verknüpfung mit Anschlüssen, etwa in Form von sicheren Übergängen in eine reguläre betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung. Gewinnen die Jugendlichen den Eindruck, dass sich durch die Teilnahme am Berufsvorbereitungsjahr ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz nicht verbessern, gerät es in einen Negativkreislauf. Weil die Jugendlichen erkennen, dass sich ihre Chancen nicht verbessern, sind sie unmotiviert und resigniert. Weil sie unmotiviert und resigniert sind, leidet die Qualität des Unterrichts und ihre Chancen verschlechtern sich weiter.

Das Berufsgrundbildungsjahr, ursprünglich ein zentrales Konzept der Reformüberlegungen der 1960 und 1970er Jahre, hat die hohen Erwartungen nicht erfüllt. Zwar stand es mit dem Ende der Anrechnungspflicht nicht mehr im Zentrum der bildungspolitischen Kontroversen. Einen gesicherten Einstieg in die Ausbildung stellte es aber nur für eine Minderheit von Jugendlichen dar, die bereits vor seinem Beginn einen Ausbildungsvertrag für eine anschließende Berufsausbildung hatten abschließen können. Insofern hat das BGJ neben den zweijährigen Berufsfachschulen und dem Berufsvorbereitungsjahr quantitativ ein eher zu vernachlässigendes Nischendasein.

Ob sich daran im Zuge einer Europäisierung des deutschen Berufsbildungssystems, die in der Regel mit der Vorstellung ihrer „Modularisierung“ verbunden wird (Euler/Severing 2006), etwas ändert, bleibt abzuwarten.

Unbefriedigend ist auch die Forschungslage zur zweijährigen Berufsfachschule. Unklar ist bereits, welche Funktionen diese beruflichen Schulen (für wen) tatsächlich erfüllen: Dienen sie eher dem Erwerb allgemein bildender Schulabschlüsse, haben sie eine vorbereitende Funktion für den Einstieg in eine betriebliche Berufsausbildung oder stellen sie den Beginn einer schulischen Ausbildung dar (Krüger 2004)? Hierzu werden im kommenden Jahr Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel erwartet.

Perspektivisch könnten sich für die zweijährigen Berufsfachschulen die folgende Entwicklungsalternativen bieten:

- Sollen berufsschulische Bildungsgänge berufsvorbereitenden Charakter haben, so reicht eine einjährige Dauer aus. Dann müssen diese Bildungsgänge aber auch den Jugendlichen vorbehalten bleiben, die einer entsprechenden zusätzlichen Förderung bedürfen. Zudem müssen sie den im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Kriterien entsprechen: Es müssen Schulabschlüsse erworben werden können, und der Anschluss muss eine vollwertige Ausbildung sein.

- Die andere Alternative ist eine Umgestaltung zu vollwertigen schulischen Ausbildungsgängen oder anerkannten Berufsausbildungsgängen nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes. Dies erfordert jedoch eine Ergänzung durch betriebliche Ausbildungsanteile, damit hinsichtlich der Zulassung zur Kammerprüfung und der Bewältigung von Prüfungsanforderungen keine Hindernisse auftreten.

3.3 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen

3.3.1 Problemdiagnose

Gelingt Jugendlichen nach dem schulischen Berufsvorbereitungsjahr die Einmündung in Ausbildung nicht, und halten sie am Ziel fest, eine Ausbildung zu absolvieren, dann ist für sie eine BvB-Maßnahme der Arbeitsagentur die wahrscheinlich nächste Station.

Die BvB-Maßnahme ist ein Bildungsangebot der Arbeitsmarktpolitik. Die Grunddiagnose lautet, dass „noch nicht ausbildungsgerechte“ (§ 61, Abs. 4 (3) SGB III) Jugendliche die Schulen unzureichend vorbereitet für die Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung verlassen und darum einer zusätzlichen Förderung bedürfen, bevor sie eine Berufsausbildung aufnehmen können. Das Auf und Ab in den Angebotszahlen weist allerdings auf ein zweites Problem, das BvB-Maßnahmen abschwächen sollen: den Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen.

Die Bundesagentur für Arbeit, die sich mit diesen Angeboten seit Jahren auf hohem Niveau engagiert, betont, dass Berufsvorbereitung eigentlich eine Aufgabe des Bildungssystems sei. BvB-Maßnahmen (und ihre Vorläufer) haben seit Jahrzehnten den Charakter eines stabilen Provisoriums. BvB-Maßnahmen sind ein Bildungsangebot, sind aber nicht Teil des Bildungssystems und folglich auch nicht systematisch mit Angeboten des Bildungssystems verknüpft.

3.3.2 Zielsetzungen

Ähnlich wie beim schulischen Berufsvorbereitungsjahr ist vorrangiges Ziel die Vorbereitung auf die Aufnahme einer regulären Berufsausbildung. Allerdings wird auch hier als zweites Ziel immer wieder auch die Vorbereitung auf (ungelernte) Arbeit genannt.

3.3.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) sollen vorrangig auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereiten. „Noch nicht ausbildungsgerechte“ Jugendliche können teilnehmen, soweit nicht nach den Schulpflichtgesetzen der Länder die Teilnahme an einer schulischen Berufsvorbereitung Vorrang hat. Angeboten werden BvB-Maßnahmen als arbeitsmarktpolitische Maßnahmen nach dem Dritten Sozialgesetzbuch. Die Finanzierung erfolgt aus Beiträgen zur Arbeitslosenversicherung. Über das Platzangebot wird in den Gremien der Bundesagentur für Arbeit entschieden.

Durchgeführt werden BvB-Maßnahmen durch privatwirtschaftliche und gemeinnützige Bildungsträger bzw. Träger der Jugendsozialarbeit. Die Vergabe der Durchführung erfolgt auf der Grundlage öffentlicher Ausschreibungen. Ob bei diesem Verfahren der Vergabe Qualitäts Gesichtspunkte ausreichend berücksichtigt werden, ist Gegenstand einer lange dauernden Kontroverse zwischen Bundesagentur für Arbeit und insbesondere den gemeinnützigen Trägern.

3.3.4 Methoden und Strategien

Das Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)“ der Bundesagentur für Arbeit nennt als Eckpunkte der Weiterentwicklung der Berufsvorbereitung:

- die Auflösung der Maßnahmekategorien
- eine inhaltliche Gliederung der BvB in Qualifizierungsebenen sowie Förder- und Qualifizierungssequenzen
- eine Eignungsanalyse als Grundlage für eine erfolgreiche Qualifizierungsplanung
- Bildungsbegleitung
- die Stellenakquise und Vermittlung in Ausbildung und Arbeit
- eine Qualifizierungsvereinbarung
- die Förderung von kooperativen Qualifizierungsangeboten
- eine flächendeckende Implementierung betriebs- und wohnortnaher Qualifizierungskonzepte

Durch die Ausrichtung der Förderung auf die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen und die Möglichkeit, bedarfsgerecht zeitlich flexibel Qualifizierungsebenen durchlaufen zu können, soll passgenau an Vorkenntnissen, Zielen, Orientierungen und biographischen Stationen der Jugendlichen ansetzen. Die Dauer der Förderung soll sich am Bedarf orientieren. Die Gesamtdauer darf zehn Monate (bei jungen Menschen mit Behinderungen: elf Monate) nicht überschreiten. Zentrales Ziel dieser arbeitsmarktpolitischen Neuorientierung ist, junge Arbeitslose schneller und passgenauer in Ausbildung oder Erwerbsarbeit im ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln.

In BvB-Maßnahmen ist der Teilnehmerkreis noch heterogener als in der schulischen Berufsvorbereitung. Ein Teil der Jugendlichen absolviert in der BvB-Maßnahme bereits eine zweite Berufsvorbereitungsschleife. Eine curriculare Abstimmung zwischen schulischem Berufsvorbereitungsjahr und BvB-Maßnahmen findet wegen der unterschiedlichen Zuständigkeiten in der Regel nicht statt.

Das Fachkonzept für BvB-Maßnahmen trägt der Heterogenität in den Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Rechnung: Auf der Grundlage einer Kompetenzfeststellung durchlaufen die Jugendlichen die verschiedenen Stufen der Maßnahmen in einem individualisierten Tempo. Für einen optimalen Durchlauf sorgt eine Bildungsbegleitung, eine Funktion, die 2004 mit dem neuen Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen neu eingeführt wurde. Um den Sprung in eine reguläre betriebliche Berufsausbildung zu unterstützen, haben Betriebspraktika einen zentralen Stellenwert.

3.3.5 Effekte

2006 hat das DJI eine Befragung junger Erwachsener durchgeführt, die zu einem früheren Zeitpunkt ihrer Übergangsbio-graphie an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teilgenommen hatten und 2006 – in einem zeitlichen Abstand von zwei bis vier Jahren - erneut befragt wurden.

Positiv kann festgehalten werden, dass die Mehrzahl der Befragten zweite Chancen genutzt haben, soweit sie ihnen geboten wurden. Der Anteil der Personen ohne Schulabschluss hat sich von 44 % zu Beginn der Teilnahme an der berufsvorbereitenden Maßnahme bis zur Folgebefragung 2006 auf 15 % verringert. 24 % hatten nach der Berufsvorbereitung eine Berufsausbildung abgeschlossen, weitere 33 % befanden sich zum Zeitpunkt der Folgebefragung in Ausbildung.

Allerdings waren nach Abschluss der Berufsvorbereitung auch über die Hälfte der jungen Erwachsenen von Arbeitslosigkeit (56 %) betroffen, von diesen auch fast alle auch im Zeitraum nach dem 01.01.2005, also dem Zeitpunkt nach dem Inkrafttreten des Zweiten Sozialgesetzbuches (SGB II).

Was die Übergänge in anschließende Ausbildungsverhältnisse betrifft, sind berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen erfolgreicher als das schulische Berufsvorbereitungsjahr. Der Grund ist: Die BvB-Maßnahmen sind stärker darauf ausgerichtet, für die Jugendlichen Anschlüsse zu organisieren, also sie in Ausbildungsbetrieben oder in der außerbetrieblichen Berufsausbildung unterzubringen. Wo dies allerdings nicht gelingt (die Vermittlungsquote liegt unter 50 %), riskiert auch dieses Angebot den Charakter einer Warteschleife zu erhalten. Jugendliche werden enttäuscht und Betriebe werden abgeschreckt.

Hinsichtlich der Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher verfolgt die Bundesagentur grundsätzlich ein systematisches Konzept: Schon eine längere Tradition hat in den Förderstrategien der Arbeitsverwaltung eine strukturelle Verknüpfung von berufsvorbereitenden Maßnahmen und der außerbetrieblichen Ausbildung. Diese Verknüpfung beruhte auf der Einsicht, dass eine aus öffentlichen Mitteln oder Versicherungsbeiträgen geförderte Berufsvorbereitung dann eine Fehlinvestition darstellt, wenn an sie trotz Eignung der Jugendlichen keine Berufsausbildung anschließt, weil die Jugendlichen zwar den Anforderungen des Ausbildungsberufs aber nicht den Erwartungen der Ausbildungsbetriebe entsprechen.

Allerdings, eine Verknüpfung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung in Form einer Anschlussgarantie (also im Sinne eines Anrechts, wenn die Berufsvorbereitung erfolgreich abgeschlossen wurde) gibt es nicht. So weisen die BvB-Maßnahmen zwar deutlich bessere Anschlussquoten als die schulische Berufsvorbereitung auf. Gleichwohl ist der Anteil der Jugendlichen, die nach BvB-Maßnahmen keine Anschlüsse finden, unvertretbar hoch.

3.4 Einstiegsqualifizierung (EQJ)

Der im Juni 2004 zwischen Bundesregierung und Wirtschaft abgeschlossene Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs umfasst als ein neues Förderinstrument für benachteiligte Jugendliche die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQJ). Zu den Paktpartnern gehören für die Bundesregierung die Bundesministerien für Wirtschaft und Technologie, Arbeit und Soziales sowie Bildung und Forschung, für die Wirtschaft traten der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Bundesverband der Deutschen Industrie, der Zentralverband des Deutschen Handwerks und der Bundesverband der freien Berufe dem Pakt bei. Dabei handelt es sich um ein neues Angebot der Berufsvorbereitung. Zielgruppe sind insbesondere Jugendliche mit eingeschränkten Vermittlungsaussichten aufgrund fehlender oder niedriger schulischer Abschlüsse, Migrationshintergrund, sozialer Benachteiligung oder Lernbeeinträchtigung. Mit Hilfe eines 6- bis 12-monatigen Langzeitpraktikums lernen die Jugendlichen einen Betrieb und ein Berufsbild kennen. Außerdem werden erste Ausbildungsinhalte vermittelt.

Die Partner des Nationalen Ausbildungspakts verpflichten sich, allen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot zu machen. Neben der Zusage, neue Ausbildungsplätze einzuwerben, will die Wirtschaft 25.000 Plätze für Einstiegsqualifizierungen bereitstellen, um so neue Chancen zum Einstieg in die Ausbildung zu eröffnen.

Das Programm wurde zunächst für den Zeitraum von 2005 bis 2007 bewilligt, inzwischen aber für weitere drei Jahre bis 2010 verlängert. Für diese zweite Phase wurde auch der Bundesverband der Freien Berufe als Paktpartner gewonnen. Der verlängerte Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs enthält als Zusagen der Wirtschaft die Absicht fest, jährlich 60.000 neue Ausbildungsplätze bereitzustellen. Dafür sollen 30.000 neue Ausbildungsbetriebe gewonnen werden. Für die betrieblichen Einstiegsqualifizierungen wurde die Schaffung von 40.000 Plätzen als Ziel gesetzt. Die Bundesregierung hat diese Erhöhung der EQJ-Zahlen finanziell abgesichert. Die Durchführung des Programms wird durch die Bundesagentur für Arbeit übernommen.

3.4.1 Problemdiagnose

In jedem Jahr gibt es eine große Anzahl von Jugendlichen, die auch nach der bundesweiten Nachvermittlungsphase ohne Ausbildungsplatz bleibt. Das Sonderprogramm zur Einstiegsqualifizierung soll für diese Jugendlichen bis zu 25 Jahren neue Möglichkeiten bieten. Es wendet sich zum einen an Jugendliche mit schlechten Vermittlungsaussichten, z. B. aufgrund schlechter Zeugnisse, zum anderen sollen durch diese Maßnahme Betriebe, die bisher nicht ausbilden, für die Lehrlingsausbildung gewonnen werden, um so neue Plätze zu schaffen. Damit sollen die Einstiegsqualifizierungen ähnlich wie die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (s. 3.3) auf zwei Probleme reagieren – auf mangelhafte Vorbereitung der Jugendlichen auf Ausbildung sowie auf die zu geringe Zahl an Ausbildungsangeboten.

3.4.2 Zielsetzungen

Laut der Richtlinie zur Durchführung des Sonderprogramms Einstiegsqualifizierung Jugendlicher⁹ verfolgt das Programm zwei Ziele. Erstes Ziel ist es, allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen ein Angebot auf Ausbildung vorzulegen. Damit sollen auch für Jugendliche mit schlechten Vermittlungsaussichten Perspektiven eröffnet und der Übergang in Ausbildung erleichtert werden. Zur Verwirklichung dieses Ziels verpflichtet sich die Wirtschaft zur Bereitstellung von jährlich 25.000 Plätzen für EQJ-Maßnahmen. Das zweite Ziel umfasst die finanzielle Absicherung dieses Programms. Die Bundesregierung stellt Mittel für den Unterhalt von bis zu 40.000 Jugendlichen bereit. Die Betriebe übernehmen die Sach- und Personalkosten. Hervorgehoben wird, dass die Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildung Vorrang vor den Einstiegsqualifizierungen hat.

3.4.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Beim EQJ handelt es sich um ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis. Dazu wird mit dem Jugendlichen ein Vertrag nach § 26 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) abgeschlossen. Gefördert werden auch Angebote der Wirtschaft zum Berufseinstieg für sozial benachteiligte oder lernbeeinträchtigte Jugendliche (§ 68, Art. 1 BBiG). Vermittelt werden sollen Kenntnisse zur Vorbereitung auf einen Ausbildungsberuf. Die Inhalte werden durch den Ausbildungsbetrieb bescheinigt, die jeweilige Kammer stellt nach erfolgreichem Abschluss ein Zertifikat aus.

Die Einstiegsqualifizierungen gelten nicht als Berufsvorbereitungsmaßnahmen nach dem SGB III. Ihre Finanzierung erfolgt aus bereitgestellten Sondermitteln der Bundesregierung. Damit reagiert der Bund auf die Beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU.

Die Vermittlung der Jugendlichen erfolgt durch die Bundesagentur für Arbeit. Sie nimmt das Matching der zu vermittelnden Jugendlichen mit qualifizierungswilligen Betrieben vor. Außerdem bewilligt sie den Zuschuss zum Unterhalt des Jugendlichen in Höhe von bis zu 192 Euro monatlich zuzüglich eines Beitrags zum Sozialversicherungsbeitrag in Höhe von 99 Euro. Dieser Zuschuss wird für 6–12 Monate gewährt. Die Betriebe übernehmen die Sach- und Personalkosten. Zur Umsetzung des Programms arbeitet die Bundesagentur für Arbeit mit den nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen eng zusammen.

⁹ Bundesanzeiger Nr. 145 vom 5. August 2004, S. 17385; Bundesanzeiger Nr. 13 vom 19.1. 2007, S. 637

3.4.4 Methoden und Strategien

Die Einstiegsqualifizierung vermittelt dem Jugendlichen in Form eines Langzeitpraktikums Kenntnisse und Fertigkeiten in einem Handwerksberuf und bereitet damit auf eine konkrete Berufsausbildung vor. Deshalb wird ein Matching zwischen Berufswunsch und Betrieb angestrebt.

Als Grundlage für die Vermittlung der entsprechenden Kenntnisse wurden spezielle EQJ-Muster durch die DIHK bereitgestellt. Der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) bietet bundesweite Qualifizierungsbausteine für EQJ und Berufsvorbereitung an. Die in den Modulen vermittelten Inhalte sollen durch den jeweiligen Betrieb bescheinigt und am Ende des Praktikums durch die zuständige Kammer zertifiziert werden, damit sie bei Aufnahme einer Berufsausbildung anerkannt werden können. Damit wird erreicht, dass es sich bei der Einstiegsqualifizierung nicht um eine Warteschleife handelt, sondern dass die hier erworbenen Kenntnisse Vorteile in einer anschließenden Berufsausbildung bringen, z.B. durch die Verkürzung der Ausbildungszeit. Die Zertifizierung stellt damit ein wichtiges Instrument des EQJ dar, das allerdings bisher nur eingeschränkt genutzt wird.

Der Zugang der Jugendlichen zum EQJ erfolgt in der Mehrzahl der Fälle über die Berufsberatung der Agentur für Arbeit. Es gibt die Möglichkeit, während des Praktikums die Berufsschule zu besuchen. Fast die Hälfte der EQJ-Teilnehmer/innen nutzt inzwischen diese Gelegenheit (GIB 2006, S. 22).

Das EQJ umfasst die Möglichkeit, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Sozialpädagogen/innen oder Mentoren/innen begleitet werden. Allerdings wird diese Gelegenheit bisher wenig genutzt. Wichtig ist diese Art der Begleitung besonders für die Zielgruppe der sozial benachteiligten oder lernbeeinträchtigten Jugendlichen (§ 421 SGB III). Diese Zielgruppe wird jedoch bisher selten im EQJ gefördert.

Da die Einstiegsqualifizierung in einem Betrieb/einem Unternehmen absolviert wird, bietet sich zum einen die Möglichkeit für die Jugendlichen, ein Berufsbild in der Realität kennenzulernen. Zum anderen lernt aber auch das Unternehmen die Jugendlichen kennen und kann deren Potential für eine Ausbildung einschätzen. Auf diese Weise erhofft man sich, dass viele der Jugendlichen, die aufgrund schlechter schulischer Ergebnisse nur geringe Vermittlungschancen haben, doch Zugang zu einem Ausbildungsplatz finden.

Bisher wurde die Mehrheit der Praktika fristgerecht abgeschlossen. Die in 31,9 % der Fälle vorzeitige Beendigung des Vertragsverhältnisses (GIB 2006, S. 41) ist nicht immer negativ zu sehen, denn oft liegt der Beginn einer regulären Ausbildung zugrunde.

3.4.5 Effekte

Das EQJ-Programm wird von der Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung (GIB) wissenschaftlich begleitet. Für die Erstellung von Zwischenberichten wurden Daten aus einer von der Bundesagentur für Arbeit zur Verfügung gestellten Zufallsauswahl von Teilnehmerinnen und Teil-

nehmern des Programms sowie einer Kontrollgruppe genutzt. Weiterführend wurden Jugendliche und Unternehmen zum Programm befragt. Die präsentierten Zahlen entstammen dem 4. Zwischenbericht (GIB 2006).

Insgesamt stellt die Einstiegsqualifizierung ein wirksames Instrument dar, um neue Perspektiven und Zugänge zur Ausbildung zu eröffnen. Diese Wirksamkeit zeigt sich zum einen hinsichtlich der Zielgruppe. Da der Großteil der teilnehmenden Jugendlichen der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher (Migrationshintergrund, höchstens Hauptschulabschluss, bereits absolvierte Vorförderung) angehört, kann das EQJ als wichtiges Mittel für diese Gruppe gewertet werden. Bei 15,1 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer handelt es sich jedoch um unvermittelte Jugendliche ohne diese Einschränkungen. Insgesamt überwiegt der Anteil männlicher Jugendlicher, allerdings nahm die Zahl der Teilnehmerinnen im zweiten Jahr zu (GIB 2006, S. 8). Bei ca. einem Drittel der Jugendlichen lässt sich ein Migrationshintergrund finden. Außerdem handelt es sich bei einer hohen Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer um „Altbewerber“ aus dem letzten oder vorletzten Jahr.

Weiterhin entwickelt das EQJ-Programm eine hohe Wirksamkeit hinsichtlich des Übergangs in Ausbildung. Hier zeigt sich dieses Programm deutlich erfolgreicher als andere Maßnahmen im Übergangssystem. Im zweiten Jahr wurden mehr als zwei Drittel aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Ausbildung übernommen. Als wichtige Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Übernahme erweisen sich die reguläre Beendigung des Praktikums, der gleichzeitige Besuch der Berufsschule sowie die Größe des Unternehmens. So haben größere Betriebe oft eher Möglichkeiten für eine Ausbildung.

Die Ausbildung wird in der Regel unmittelbar im Anschluss an EQJ begonnen. Über eine tatsächliche Anrechnung der bereits erworbenen Kenntnisse und der somit bereits absolvierten Ausbildungszeiten, wie sie der Nationale Ausbildungspakt anstrebt, liegen noch keine gesicherten Ergebnisse vor, da darüber erst am Ende der Ausbildung entschieden wird. Bisher zeigt sich aber ein positiver Zusammenhang zwischen dem Besuch der Berufsschule und der Absicht der auszubildenden Betriebe, die folgende Ausbildung zu kürzen (GIB 2006, S. 46).

Ein weiteres positives Ergebnis bei der Begutachtung des Programms ist, dass die geschaffenen Kapazitäten voll ausgeschöpft wurden. Dieses hohe Interesse signalisiert, dass es sich hier um ein erfolgreiches Programm handelt.

Ein Instrument des EQJ-Programms wurde bisher noch nicht ausreichend genutzt. Dabei handelt es sich um die Zertifizierung der absolvierten Qualifizierungsbausteine oder Module. „Alle erfolgreichen Absolventen sollen ein Kammerzertifikat erhalten“ sagt der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2007–2010.¹⁰ Bisher wer-

10 Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2007-2010 (2007), S.6
<http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/M-O/nationaler-pakt-fuer-ausbildung-und-fachkraefte-nachwuchs-in-deutschland-2007-2010,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>

den jedoch oft weder Bescheinigungen der Betriebe noch Zertifikate der Kammern vergeben – trotz erfolgreicher Beendigung des Praktikums.

3.5 Berufsvorbereitende Angebote von Trägern der Grundsicherung nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch

Eine Besonderheit unter den Bildungsangeboten des Übergangssystems stellen die Arbeitsgelegenheiten („Ein-Euro-Jobs“) für Jugendliche dar. Arbeitsgelegenheiten sind Angebote der Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende (die ARGEn bzw. entsprechenden Einrichtungen in den Optionskommunen) und stehen darum nur Jugendlichen im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches offen. Das sind Jugendliche, die selbst Arbeitslosengeld II beziehen oder einer Bedarfsgemeinschaft mit Arbeitslosengeld II-Bezug angehören.

Mit dem Zweiten Sozialgesetzbuch wurden am Januar 2005 Rechtsvorschriften und Instrumente, die zuvor auf Arbeitsmarktrecht und -politik einerseits und Sozialhilferecht und Sozialpolitik andererseits aufgeteilt waren, in einem Gesetzbuch und einem Instrumentarium zusammengefasst. Für arbeitsfähige und dabei hilfebedürftige Personen entfiel die alte Unterscheidung von Leistungen aus der Arbeitslosenhilfe oder der Sozialhilfe.

3.5.1 Problemdiagnose

Die Grundphilosophie des Zweiten Sozialgesetzbuches lautet, dass Arbeitslose aktiviert und nicht etwa alimentiert werden sollen. Um der Verfestigung von Arbeitslosigkeit bei jungen Leuten zu begegnen, soll ihnen innerhalb von kurzer Zeit ein Angebot gemacht werden. Die Beratung und Betreuung erfolgt nicht auf freiwilliger Basis. Sie ist eine Pflichtveranstaltung für die jungen Leute.

3.5.2 Zielsetzungen

Eine zentrale Vorgabe des Zweiten Sozialgesetzbuches lautet, allen Jugendlichen innerhalb einer kurzen Frist ein Angebot zu machen. Je nach individuellem Stand sollen sie in eine Ausbildung oder Arbeit (in dieser Reihenfolge liegt auch die Prioritätensetzung) vermittelt werden. Den Trägern der Grundsicherung steht dafür ein breites Spektrum von Angebotsformen offen. Die Jugendlichen können abhängig von ihrem Bedarf Unterstützung bei der Bewerbung erhalten, an Bewerbungstraining, Arbeitsgelegenheiten, Qualifizierungsangeboten, aber auch an Sprachkursen und Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen teilnehmen.

3.5.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Mit dem Zweiten Sozialgesetzbuch wurden für Menschen, die sowohl ar-

beitsfähig als auch wirtschaftlich hilfsbedürftig waren, die zuvor zwischen Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe aufgeteilten Zuständigkeiten zusammengeführt. Angebote der „Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende“ verfolgen damit sowohl arbeitsmarktpolitische als auch sozialpolitische Intentionen, wobei die Integration in Arbeit höchste Priorität hat. In den Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches fallen junge Leute, wenn sie einer Bedarfsgemeinschaft angehören, unverheiratet sind, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und sich Leistungen zur Sicherung ihres Lebensunterhalts nicht aus eigenem Einkommen oder Vermögen beschaffen können“ (§ 7, 4 SGB II).

In der Regel haben die Träger der Grundsicherung eigene Arbeitseinheiten für die Betreuung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches geschaffen, um den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden. Die Träger der Grundsicherung sind verpflichtet, zu allen Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren, die in einer Bedarfsgemeinschaft leben, Kontakt aufzunehmen und sie zu einer Beratung einzuladen. Die Jugendlichen sind verpflichtet, diesen Beratungstermin wahrzunehmen. Ansonsten drohen Sanktionen. Die Finanzierung von Leistungen erfolgt aus dem Bundeshaushalt (mit Ausnahme von Wohn- und Unterbringungskosten).

3.5.4 Methoden und Strategien

Für junge Leute brachte das Zweite Sozialgesetzbuch über die reine Zusammenführung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe hinaus einen neuen rechtlichen Rahmen für Leistungen zu ihrer Integration in Ausbildung und Arbeit und zu ihren Mitwirkungspflichten bei den ihnen gemachten Angeboten und eingeleiteten Fördermaßnahmen:

- Erwerbsfähige Hilfebedürftige, die nicht Schüler sind und das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, sind unverzüglich nach Antragstellung auf Leistungen nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch in eine Arbeit, eine Ausbildung oder eine Arbeitsgelegenheit zu vermitteln. Kein Jugendlicher soll länger als drei Monate lang arbeitslos sein.

- Können Hilfebedürftige ohne Berufsabschluss nicht in eine Ausbildung vermittelt werden, soll die vermittelte Arbeit oder Arbeitsgelegenheit auch zur Verbesserung ihrer beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten beitragen (§ 3, 2 SGB II).

- Vorrangiges Ziel ist die Vermittlung in den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Ist dies nicht sofort möglich, stehen vielfältige Fördermöglichkeiten und -maßnahmen bereit: Bewerbungshilfen und finanzielle Hilfen bei der Aufnahme einer Arbeit bzw. Ausbildung, Vermittlung von Arbeitsgelegenheiten, Qualifizierungs- und Trainingsmaßnahmen sowie Weiterbildungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen.

- Das Prinzip für die Beratung und Betreuung der Jugendlichen im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches lautet Fördern und Fordern: Mit den Jugendlichen sollen Unterstützungsleistungen verabredet werden. Sie sind gleichzeitig verpflichtet, an Schritten zur eigenen beruflichen Integration aktiv mitzuwirken. Tun sie dies nicht, so drohen Sanktionen.

Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches sind vorrangig ein arbeitsmarktpolitisches und kein bildungspolitisches Instrument. Jedoch, soweit Jugendliche noch keine Ausbildung absolviert haben, soll in Arbeitsgelegenheiten auch Qualifizierung stattfinden. Sieht man der vorgeschriebenen zeitlichen Befristung von sechs Monaten für Arbeitsgelegenheiten ab, sind grundsätzlich die Spielräume für ihre Ausgestaltung groß. So ist es im Prinzip auch möglich, Abfolgen von Förderschritten zu konzipieren, über die Jugendlichen der Zugang zu und der Abschluss einer Berufsausbildung eröffnet werden kann.

3.5.5 Effekte

Das Zweite Sozialgesetzbuch weist den Trägern der Grundsicherung die Aufgabe zu, den Prozess der beruflichen Integration ihrer Kunden systematisch zu gestalten und dabei mit anderen Akteuren zu kooperieren. Hinzu kommt, dass die Träger der Grundsicherung über ein breites Spektrum von Fördermöglichkeiten verfügen und für das Anbieten solcher Fördermöglichkeiten auch finanziell gut ausgestattet sind.

Die Anwendung des Prinzips „Fördern und Fordern“ wird mit der Erwartung einer verbesserten und passgenauen Förderung verbunden. Expertinnen und Experten fürchten allerdings problematische Prozesse des Rückzugs und der Selbstaussgrenzung von Jugendlichen, die aufgrund schwerer individueller und sozialer Benachteiligungen von den neuen Instrumenten nicht zu profitieren vermögen. Angesichts der Vielfalt der mit der neuen Arbeitsmarktpolitik diskutierten Themen fehlt es an Aufmerksamkeit für das hier beschriebene Problem. Es ist dringend notwendig, sich der Situation dieser Zielgruppe mit bereits bisher problematischen Lebensverläufen und Lebensperspektiven zuzuwenden.

Zwiespältig können die Effekte des Prinzips einer möglichst schnellen Vermittlung sein: Einerseits erhalten die Jugendlichen schnell ein Angebot. Andererseits ist das schnell verfügbare Angebot nicht zwangsläufig auch das Angebot, das die Jugendlichen weiter bringt.

Über die Struktur und die Qualität der Förderangebote der Träger der Grundsicherung fehlen bisher systematische Informationen. Möglicherweise hängt es von den beruflichen Vorerfahrungen der Trägerverantwortlichen ab, ob sie auf das Spektrum bewährter und erprobter Angebotsformen zurückgreifen oder aber auch Maßnahmen neu erfinden. Quantitativ die wichtigste Angebotsform für Jugendliche im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches sind bisher Arbeitsgelegenheiten. Soweit den Jugendlichen, die an Arbeitsgelegenheiten teilnehmen, vor allem schulische Abschlüsse und berufliche Qualifikationen fehlen, werden Arbeitsgelegenheiten den Förderzielen des Gesetzes nur dann gerecht, wenn in ihnen die fehlenden Abschlüsse und Qualifikationen auch systematisch vermittelt werden.

Statische Analysen zur Zusammensetzung der Jugendlichen im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches deuten darauf, dass insbesondere in Westdeutschland Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen und ohne Ausbildungsabschluss überrepräsentiert sind. Daraus lässt sich die Anforderung ableiten, dass Abfolgen von Förderschritten benötigt werden, die über das Nachholen von Schulabschlüssen zum Abschluss einer aner-

kannten Berufsausbildung führen. Ein solches Vorgehen würde der Philosophie des Zweiten Sozialgesetzbuches, die Integration in den ersten Arbeitsmarkt systematisch zu betreiben, entsprechen.

Es gibt ein Hindernis für längerfristig angelegte Qualifizierungsstrategien: In der Regel ist nicht absehbar, wie lange Jugendliche sich im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches befinden und der Träger der Grundsicherung (ARGE oder Optionskommune) für ihre Förderung zuständig sein wird. Endet die Hilfebedürftigkeit der Bedarfsgemeinschaft, etwa weil ein Elternteil Arbeit findet, dann endet damit auch der Anspruch der Jugendlichen auf Teilnahme an Arbeitsgelegenheiten. Insofern fehlen klare Anreize für ARGEN oder Optionskommunen, Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche so zu konzipieren und in Förderketten einzubauen, dass der erfolgreiche Übergang in und Abschluss einer Berufsausbildung gewährleistet wird. Findet sich nach der Arbeitsgelegenheit aber kein passender Anschluss für die Jugendlichen, so war diese für die Jugendlichen möglicherweise verlorene Zeit und aus der Sicht der Betriebe ein Makel im Lebenslauf der Jugendlichen.

4 Berufsausbildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche

4.1 Einführung

Zwischen Schule und regulärer Berufsausbildung angesiedelte berufsvorbereitende Bildungsangebote waren die „traditionelle“ Antwort des deutschen Ausbildungssystems auf Zugangsschwierigkeiten bildungsbenachteiligter Jugendlicher in die betriebliche Berufsausbildung. Wenn Jugendliche am Ende der Pflichtschulzeit (noch) nicht über die Voraussetzungen für die Aufnahme einer regulären Berufsausbildung verfügten, so sollten sie sich diese in einem Zwischenschritt erwerben. Diese Zwischenschritte waren insofern in hohem Maße „systemkonform“, als sie an den Regelsystemen keine Veränderungen erforderten, Regelsystemen, die einerseits bildungspolitisch immer wieder auch umstritten waren, andererseits ihren Verteidigern als unantastbar galten: Das galt und gilt sowohl für das allgemein bildende Schulsystem, als dessen Stärke ja angesehen wurde, dass es die für diesen Weg geeigneten Jugendlichen in Haupt- und Realschulen gut auf die betriebliche Berufsausbildung vorbereitete. Das galt und gilt insbesondere für die betriebliche Berufsausbildung selbst, die im Ruf stand, fachlich fundiert, umfassend und gleichwohl praxisnah zu sein und darüber hinaus durch ihren hohen Ernstcharakter schul- und bildungsmüde Jugendliche wieder für systematisches Lernen motivieren zu können.

Berufsvorbereitende Zwischenschritte gerieten gleichwohl an zwei Punkten zunehmend in die Kritik:

- Der erste Kritikpunkt lautete, dass diese Zwischenschritte für einen Teil der Jugendlichen die reguläre Berufsausbildung ersetzen würden, also eine Art von Schmalspurqualifizierung unterhalb des Fachkräfteniveaus für bildungsbenachteiligte Jugendliche darstellen könnten. Berufsvorbereitende Zwischenschritte galten damit als ein potenzielles Hindernis für die Verallgemeinerung der Fachkräfteausbildung als Mindestqualifikation für den deutschen Arbeitsmarkt. Diese Vermutung wurde auch dadurch immer wieder aufs Neue bestätigt, dass Länder (für das Berufsvorbereitungsjahr), die Bundesagentur für Arbeit (für BvB-Maßnahmen) und die Träger der Grundsicherung („Ein-Euro-Jobs“) nach der Berufsvorbereitung die Vermittlung in Arbeit neben der Vermittlung in Ausbildung als (fast) gleichrangiges Ziel und Erfolgskriterium nannten (Braun 1982; Braun/Drexel 1979).

- Der zweite Kritikpunkt war erst ein „Verdacht“ und wurde später von Lex (1997) in einer größer angelegten quantitativen Untersuchung empirisch belegt. Er lautete, dass ein erheblicher Anteil der Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsangeboten nicht nur ein solches Angebot absolvierte sondern eine Abfolge einer größeren Zahl solcher Angebote mit der Konsequenz, dass sich Jugendliche über „Maßnahmekarrieren“ immer weiter vom Ziel der Aufnahme einer Berufsausbildung entfernten. Die dafür aufgewendeten Zeiten und Ressourcen – so die Argumentation – könnten ebenso gut dafür eingesetzt werden, um die Jugendlichen eine reguläre Berufsausbil-

derung absolvieren zu lassen. Und wenn dafür keine Ausbildungsplätze zur Verfügung stünden, so müsse man sie eben außerhalb der Betriebe schaffen.

Damit ist auch die Vorgeschichte der Anfang der 1980er Jahre vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft initiierten „Benachteiligtenausbildung“ skizziert. Ihr Kern war die „außerbetriebliche Ausbildung“, wie sie anfangs genannt wurde. Später trug sie die euphemistische Bezeichnung „Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen“, dann hieß sie – nun wieder realitätsnaher – „Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen“.

Die außerbetriebliche Ausbildung wurde kurze Zeit später um den Förderbaustein der „ausbildungsbegleitenden Hilfen“ ergänzt, die Betrieben auch die Ausbildung von Jugendlichen ermöglichen sollten, die für das Gelingen der Ausbildung zusätzlicher Hilfen benötigten.

Eine umfassendere Form der Unterstützung der betrieblichen Ausbildung bildungsbenachteiligter Jugendlicher, die „Ausbildungsassistenz“ wurde schließlich um die Jahrtausendwende in einem Modellprogramm des Bundesjugendministeriums entwickelt und erprobt und wird jetzt unter vielfältigen Bezeichnungen praktiziert.

4.2 Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

In der Grundstruktur bedeutet Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, dass die fachpraktischen Ausbildungsanteile der Berufsausbildung nicht in einem Ausbildungsbetrieb sondern bei einem Bildungsträger oder einem Träger der Jugendsozialarbeit absolviert werden. Die fachtheoretischen Ausbildungsanteile werden – wie auch bei der betrieblichen Ausbildung – per Teilzeitbeschulung in einer beruflichen Schule erworben. Allerdings kommen bei der Vermittlung der Fachtheorie bei der außerbetrieblichen Ausbildung noch „Stützlehrer“ zum Einsatz. Schließlich gibt es noch eine Betreuung und Begleitung durch sozialpädagogische Fachkräfte.

Über die Jahre hinweg und auch zwischen Ausbildungseinrichtungen gab es Variationen hinsichtlich der Rolle privatwirtschaftlicher Betriebe in der außerbetrieblichen Ausbildung. So galt formal lange Jahre als Vorgabe, dass die Auszubildenden „möglichst“ nach dem ersten Ausbildungsjahr von der außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtung in einen regulären Betrieb wechseln sollten. Faktisch blieb dies aber die Ausnahme und der Normalfall war und ist, dass über die gesamte Dauer die Ausbildungseinrichtung Träger der Ausbildung bleibt.

Variationen gab es auch hinsichtlich der Rolle betrieblicher Praktika in der außerbetrieblichen Ausbildung. Immer waren jährliche Betriebspraktika von mehrwöchiger Dauer vorgeschrieben. Allerdings gab es auch zeitliche Obergrenzen, die verhindern sollten, dass der Ausbildungsträger die Kosten der Ausbildung vergütet bekam, die Ausbildung aber überwiegend in Betrieben stattfand. In einer Kehrtwende gegenüber diesen Befürchtungen wurde schließlich das Konzept der Kooperativen Ausbildung entwickelt, bei dem die außerbetriebliche Ausbildungseinrichtung zwar formal Ausbil-

Träger ist, die fachpraktische Ausbildung überwiegend in Betrieben stattfindet.

4.2.1 Problemdiagnose

Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen richtet sich an „lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende, die wegen der in ihrer Person liegender Gründe“ einer Förderung bedürfen (§ 242 Abs. 1 SGB III). Angesichts dieser sehr allgemein gehaltenen Kriterien überrascht es nicht, dass die Teilnahmebedingungen einerseits über die Zeit sich häufig veränderten, andererseits zwischen Arbeitsagenturen auch variierten. Als generelle Zulassungskriterien gelten: der Besuch der Förderschule, das Fehlen eines Hauptschulabschlusses, die vorherige Teilnahme an einer BvB-Maßnahme, Herkunft aus einer Zuwandererfamilie.

Die Teilnahmebedingungen zielten auf individuelle Merkmale. Die so genannten „Marktbenachteiligten“, Jugendliche, denen die Fähigkeit zum Absolvieren einer betrieblichen Ausbildung attestiert wurde, sollten also nicht Zielgruppe sein. In Anbetracht der weichen Kriterien überrascht es aber nicht, dass in Regionen mit einer schlechten Versorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen (z. B. in Ostdeutschland) die Zahl der angebotenen außerbetrieblichen Ausbildungsplätze überdurchschnittlich hoch ist.

4.2.2 Zielsetzungen

Zielsetzung der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen ist der Abschluss der Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz. Soweit es sich um Jugendliche handelt, denen die Arbeitsagentur eine „Behinderung“ attestiert, kann die Ausbildung auch in einer „Werker- oder Behindertenausbildung“ erfolgen, die auf Grund einer Ausnahmeregelung im Berufsbildungsgesetz örtliche Kammern einrichten, sich genehmigen lassen und zertifizieren können. Merkmal solcher „Behindertenausbildungsgänge“ ist fast durchgängig, dass Theorieanteile der Ausbildung reduziert und die Ausbildungsdauern häufig reduziert wurden.

4.2.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Die außerbetriebliche Ausbildung wurde ursprünglich als flächendeckendes Programm des Bundesbildungsministeriums initiiert und wurde später in die Zuständigkeit der Bundesagentur für Arbeit überführt. Sie wird als Leistung nach dem dritten Sozialgesetzbuch geführt, steht den oben genannten Zielgruppen offen, ohne dass ein Rechtsanspruch auf die Teilnahme besteht. Die Teilnahme ist für die Jugendlichen kostenlos. Es wird eine (gegenüber den tarifvertraglichen Regelungen verminderte) Ausbildungsvergütung gezahlt. Bei Bedürftigkeit haben die Jugendlichen Anspruch auf eine Berufsausbildungsbeihilfe. Die Finanzierung erfolgt aus den Beiträgen zur Arbeitslosenversicherung.

Durchgeführt wird die außerbetriebliche Ausbildung von anerkannten Bildungsträgern oder Trägern der Jugendsozialarbeit. Die Aufträge zur Durchführung der Ausbildung werden per Ausschreibung vergeben.

4.2.4 Methoden und Strategien

Die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen erfolgt in einem breiten Spektrum von Ausbildungsberufen. Unter Hinweis auf Merkmale der Zielgruppe aber sicher auch weil die Ausstattung der Ausbildungseinrichtungen nach dem aktuellen Stand der Technik für unterschiedliche Ausbildungsberufe im unterschiedlichen Maße aufwändig und kostenträchtig ist, gibt es innerhalb dieses Berufsspektrum zum Teil auch problematische Schwerpunktsetzungen. Im Angebot stark vertretene Ausbildungsberufe sind: Berufe des Baunebengewerbes (Maler/Lackierer, Fliesenleger), Holz bearbeitende Berufe (Tischler), Berufe des Hotel- und Gaststättengewerbes (Hotel- und Restaurantfachkräfte, Köche, Beiköche), Berufe des Gartenbaus, hauswirtschaftliche Berufe, einfache Büroberufe, Altenpflege, Friseure usw. Die Verteilung der weiblichen und männlichen Auszubildenden auf die Ausbildungsberufe entspricht häufig Geschlechtsstereotypen. Allerdings finden sich Mädchen in der außerbetrieblichen Ausbildung häufiger in „untypischen“ Ausbildungsberufen (Tischler, Maler/Lackierer), als dies in der betrieblichen Ausbildung der Fall ist. Die Häufung von außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnissen beispielsweise in hauswirtschaftlichen Berufen erschwert z. T. die ausbildungsadäquate Vermittlung nach Ende der Ausbildung.

Die Methodik der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen wird im Folgenden unter drei Gesichtspunkten behandelt:

- a. der Einsatz des Fachpersonals
- b. die Verbindung von Arbeit und Lernen in der Ausbildung
- c. die Rolle des Lernortes Betrieb in der außerbetrieblichen Ausbildung

Zu a. Der Einsatz des Fachpersonals

Eine Besonderheit der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen ist das enge Zusammenwirken von drei Gruppen von Fachkräften:

- Ausbilderinnen und Ausbilder, also Fachkräfte mit Ausbildungsbefähigung (Meister, Gesellen mit Ausbildungsberechtigung), wie sie auch in der betrieblichen Berufsausbildung eingesetzt werden;
- Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bzw. sozialpädagogische Fachkräfte, wie sie insbesondere in Angeboten der Jugendsozialarbeit bzw. der Jugendberufshilfe eingesetzt werden;
- Stützlehrerinnen und Stützlehrer, die qualifiziert sind, fachtheoretische Inhalte der angebotenen Ausbildungsberufe und der ihnen zugrunde liegenden Fächer (Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften usw. zu vermitteln).

Zentrale Aufgabe der Ausbilder ist die Vermittlung der fachpraktischen Inhalte. Die Ausbilder verfügen in der Regel über Arbeitserfahrungen in den angebotenen Berufsfeldern in privatwirtschaftlichen Betrieben und haben in solchen Betrieben in der Regel auch als Ausbilder gearbeitet. Die fachpraktische Ausbildung erfolgt in Werkstätten, Büros, Kantinen, Gärten usw. der Einrichtung.

Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte ist die Bearbeitung von Problemen in anderen Bereichen der Lebensführung der Jugendlichen, die

das Gelingen der Ausbildung beeinträchtigen könnten. Als weitere Aufgaben werden genannt: Vermittlung sozialer Kompetenzen, Bearbeitung von Konflikten unter den Auszubildenden, Bewerbungstraining. Die sozialpädagogischen Fachkräfte verfügen in der Regel über Erfahrungen in der Arbeit mit der Zielgruppe aus Projekten der Jugendsozialarbeit.

Aufgabe der Stützlehrer ist die Bearbeitung von Lerndefiziten in allgemein bildenden Grundlagenfächern und die Vermittlung fachtheoretischer Inhalte ergänzend zum Unterricht in der Berufsschule, die die Auszubildenden (wie auch Auszubildende aus Betrieben) an einem bis zwei Tagen in der Woche besuchen. Hier werden zweifellos zumindest teilweise auch originäre Aufgaben der Berufsschulen wahrgenommen, was auch damit begründet wird, dass die Berufsschulen sich schwer tun, die Zielgruppen der außerbetrieblichen Ausbildung adäquat zu fördern. Eine Schlüsselaufgabe der Stützlehrer ist die Vorbereitung auf Zwischen- und Abschlussprüfungen. Stützlehrerinnen und -lehrer haben in der Regel eine Lehrerausbildung absolviert.

Die Kooperation zwischen der drei Fachkräftegruppen verläuft wegen der unterschiedlichen Stellung im Ausbildungsprozess (hier spielen die Ausbilder die wichtigste Rolle) und der unterschiedlichen Förderphilosophien (Ausbilder betonen die Notwendigkeit, sich mit fachlichen Anforderungen auseinander zu setzen, sozialpädagogische Fachkräfte haben mehr Verständnis für Bedürfnisse und Schwächen der Jugendlichen) selten ganz spannungsfrei. Andererseits ist die Kooperation zwischen den Fachkräftegruppen weit enger als beispielsweise zwischen betrieblichen Ausbildern und Berufsschullehrern. Auch gibt es gemeinsame Fortbildungen.

Zu b. Die Verbindung von Arbeit und Lernen in der Ausbildung

Der Ablauf der Ausbildung folgt den in den Ausbildungsordnungen vorgesehenen Schritten. Die Ausbildung ist damit in der Regel grundsätzlich umfassender und systematischer, als dies etwa in der Ausbildung im Arbeitsprozess eines Klein- oder Kleinstbetriebes zu leisten ist. Allerdings wird als Schwäche ein mangelnder Ernstcharakter der Ausbildungssituation kritisiert. Den Auszubildenden fehle der für viele Berufe charakteristische Umgang mit Kunden, es fehle die für die betriebliche Ausbildung normale Arbeit unter Zeitdruck und die Einhaltung von Qualitätsstandards, die zwingend sei, wenn für „den Markt“ produziert werde (Lex/Schaub 2004).

Schon seit längeren versuchen außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen dieser Kritik dadurch zu begegnen, dass sie ihre Ausbildung zumindest teilweise betriebsförmig organisieren, indem sie Produkte und Dienstleistungen anbieten, die Abnehmer auf realen Märkten finden müssen. Organisatorisch nutzen sie dafür die Form eines „Zweckbetriebes“ der im begrenzten Umfang Einnahmen erwirtschaften kann, ohne dass dadurch der gemeinnützige Status des Ausbildungsträgers gefährdet wird. Als „Jugendhilfebetriebe“ oder „Juniorenfirmen“ betreiben sie Hotels und Tagungsstätten, tischlern sie Möbel und Inneneinrichtungen für Jugendzentren und Kindergärten, bauen sie Spielplätze und pflegen sie Parkanlagen, führen sie Reparatur- und Renovierungsarbeiten in Schulen und Freizeiteinrichtungen durch (Hofmann-Lun/Richter 2007).

Eine Schwierigkeit liegt bei dieser betriebsförmigen Organisation der Ausbildung darin, dass sie (nachvollziehbarerweise) von der privatwirt-

schaftlichen Konkurrenz mit Misstrauen betrachtet wird, werden doch, kofinanziert aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit, Aufträge erfüllt, die auch von privatwirtschaftlichen Anbietern erbracht werden könnten. Konfliktvermeidung wird dadurch betrieben, dass die Ausbildungseinrichtungen sich auf Aufträge beschränken, die für privatwirtschaftliche Anbieter unattraktiv sind oder auch solche Aufträge in Kooperation mit ihnen erfüllen (was den zusätzlichen Vorteil hat, dass bei der gemeinsamen Arbeit mit Arbeitskräften aus Betrieben die Auszubildenden „normale“ Arbeitssituationen erfahren).

Vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführte Fallstudien liefern Hinweise, dass Auszubildende in außerbetrieblichen Einrichtungen von einer betriebsförmigen Organisation der Ausbildung profitieren. Allerdings gibt es einen differenzierenden Effekt: Je stärker die Orientierung am Markt und höher der Ernstcharakter der Ausbildungssituation, desto stärker profitieren die Leistungsträger unter den Auszubildenden. Damit einher geht gleichzeitig ein Risiko, das „schwächere Auszubildende“, die sich mit diesen Anforderungen schwer tun, Erfahrungen des Scheiterns und Versagens machen und der Erfolg ihrer Ausbildung gefährdet wird (Braun 1998; Lex/Schaub 2004; Hofmann-Lun 2007).

Zu c. Die Rolle des Lernortes Betrieb in der außerbetrieblichen Ausbildung

Die Durchführung von Betriebspraktika im Rahmen der außerbetrieblichen Ausbildung ist sein langen Jahren Standard. Allerdings gibt es hinsichtlich ihrer organisatorischen Einbindung in die Ausbildung große Unterschiede. Teils werden sie eher schematisch (nach dem Kalender) absolviert, teils wird versucht, sie systematisch an den Entwicklungsstand der Auszubildenden anzupassen.

Unterschiedliche Kriterien finden auch bei der Auswahl von Praktikumsbetrieben Anwendung. Teils wird gezielt nach Betrieben gesucht, die den Praktikanten gute Lernmöglichkeiten suchen. Teils gilt die Suche eher Betrieben, bei denen die Chance besteht, dass sie die Jugendliche als Auszubildende oder nach Abschluss der Ausbildung als Fachkräfte übernehmen. Im ersten Fall wird eine überschaubare Zahl „guter Praktikumsbetriebe“ als Kooperationspartner „gepflegt“, im zweiten Fall muss mit einer größeren Zahl von Betrieben kooperiert werden, um die Zahl potenzieller Übernahmen zu vergrößern.

Ein Sonderfall der Kooperation von außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen und Betrieben ist die Kooperative Ausbildung. Bei der Kooperativen Ausbildung wird in der Regel der Ausbildungsvertrag zwischen Jugendlichen und außerbetrieblicher Ausbildungseinrichtung abgeschlossen. Dort erfolgt auch die fachliche Grundbildung, wobei – so früh wie möglich und vertretbar – die weitere fachpraktische Ausbildung in einem kooperierenden privatwirtschaftlichen Betrieb erfolgt. Als positiv wird an diesem Modell bewertet, dass die Jugendlichen möglichst umfassend mit der betrieblichen Ausbildungssituation konfrontiert werden. Als problematisch gilt, dass der faktisch ausbildende Betrieb dafür die formale Verantwortung nicht übernimmt (den Ausbildungsvertrag nicht abschließt). Grundsätzlich wirft das Modell die Frage auf, ob es nicht zu Verdrängungseffekten führt,

weil es Betrieben die Vorteile der Lehrlingsausbildung bietet, ohne dass sie die Verantwortung für das Gelingen der Ausbildung und die mit der Ausbildung verbundenen Kosten übernehmen müssen. Hier könnte der unten beschriebene Ansatz der „Ausbildungsassistenz“ Vorteile haben.

4.2.5 Effekte

Angesichts der Größenordnung der außerbetrieblichen Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen und der Dauer von jetzt bereits mehreren Jahrzehnten, für die dieses Programm besteht, überrascht es, dass systematische Informationen über seine Auswirkungen nicht vorliegen. Eine vorliegende Datenbasis ist die Verbleibstatistik der Bundesagentur für Arbeit, die für alle von der Bundesagentur durchgeführten bzw. finanzierten Qualifizierungsmaßnahmen erstellt wird. Nach dieser Statistik ist das Risiko von außerbetrieblich ausgebildeten Jugendlichen, im unmittelbaren Anschluss an die Ausbildung arbeitslos zu werden, deutlich höher, als bei Jugendlichen, die betrieblich ausgebildet werden. Dieser Tatbestand ist allerdings insofern nicht überraschend, als der sicherste Übergang von der Ausbildung in die Facharbeit, die Übernahme des/der Ausbildungsabsolventen/in durch den Ausbildungsbetrieb im Anschluss an die Ausbildung, bei der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen nicht möglich ist. Insofern ist bei Jugendlichen, die in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen ausgebildet werden, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zwischen Ausbildung und anschließender Erwerbstätigkeit erst einmal mit einer Phase der Sucharbeitslosigkeit zu rechnen.

Aus einer in Ostdeutschland durchgeführten groß angelegten Längsschnittstudie gibt es allerdings Hinweise, dass sich die Unterschiede in den Arbeitsmarktrisiken zwischen betrieblich und außerbetrieblich ausgebildeten Jugendlichen mit zunehmender Zeitdauer nach Abschluss der Ausbildung ebnen. Allerdings sind bisher Ergebnisse aus dieser Untersuchung („Ostmobil“) bisher noch nicht publiziert worden, so dass zitierbare Belege fehlen.

Grundsätzlich spricht vieles für die Annahme, dass die unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen zwischen betrieblich und außerbetrieblich ausgebildeten Jugendlichen nicht so sehr vom Ort der Ausbildung abhängen als vielmehr vom Ausbildungsberuf. Generell gibt es Hinweise darauf, dass die Beschäftigungschancen von Ausbildungsabsolventinnen und Ausbildungsabsolventen zwischen Ausbildungsberufen stark variieren, was nicht zuletzt davon abhängig ist, in welchem Verhältnis sich die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze zum Fachkräftebedarf im entsprechenden Ausbildungsberuf befindet. Hier besteht zweifellos das Risiko, dass außerbetriebliche Ausbildungsplätze in Berufen angeboten werden, in denen sie sich mit relativ geringem Aufwand einrichten lassen (z. B. eher im Beruf Maler/Lackierer als in Metallberufen, bei denen eine Ausbildungseinrichtung mit kostspieligen Geräten und Maschinen ausgestattet werden muss). Dieses Risiko besteht bei der außerbetrieblichen Ausbildung per se schon deshalb, weil es keine Mechanismen gibt, über die das Angebot an Ausbildungsplätzen mit dem Fachkräftebedarf der Betriebe verbunden ist.

Allerdings gibt es eine solche Verknüpfung von Ausbildungsplatzangebot und Fachkräftebedarf auch keineswegs durchgängig in der betrieblichen Berufsausbildung, selbst wenn dies landläufigen Annahmen widerspricht. Eine solche Verknüpfung liegt am ehesten dann vor, wenn die Ausbildung für den Betrieb mit Kosten verbunden ist, so dass der Betrieb die Zahl der eingerichteten Ausbildungsplätze vom erwarteten Fachkräftebedarf abhängig machen wird. Anders sieht die Situation aus, wenn die im Verlauf der Ausbildung durch den Betrieb erwirtschafteten Erträge die Ausbildungskosten klar übersteigen, was zum Teil bei Berufen der Fall ist, in denen Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen überproportional vertreten sind (z. B. Friseure, Verkaufskräfte im Nahrungsmittel-Handwerk). Weil in diesen Berufen Auszubildende häufig schon frühzeitig produktiv einsetzbar sind und sich die Ausbildung auch dann rentiert, wenn der Betrieb die Auszubildenden später nicht als Fachkräfte übernimmt bzw. übernehmen kann, besteht in diesen Berufen ein erhöhtes Risiko, dass in ihnen insgesamt weit mehr Jugendliche betrieblich ausgebildet werden, als später als Fachkräfte Beschäftigung finden können. Insofern besteht in diesem Fall auch für betrieblich Ausgebildete – ebenso wie bei Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen aus außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen – ein erhöhtes Risiko, keine der Ausbildung entsprechende Beschäftigung als Fachkraft zu finden und Arbeit als angelernte und ungelernete Arbeitskräfte suchen zu müssen.

Auch zum Ausbildungsverlauf selbst in außerbetrieblichen Einrichtungen liegen überraschenderweise nur wenig systematische Informationen vor. Fallstudien des Deutschen Jugendinstituts haben gezeigt, dass in der außerbetrieblichen Ausbildung auch vermeintlich nicht ausbildungsfähige Jugendliche erfolgreich zum Erwerb von Ausbildungsabschlüssen geführt werden können (Lex/Schaub 2004). Nach Auskunft von im Rahmen solcher Fallstudien befragter Prüfungsverantwortlicher geben Prüfungsergebnisse Hinweise darauf, dass die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen in der Regel systematischer und umfassender angelegt ist, so dass Prüfungskomponenten, die auf diese Aspekte zielen, von den Jugendlichen zum Teil besser bewältigt werden als von betrieblich Ausgebildeten.

Schwächen zeigen die außerbetrieblichen Ausgebildeten dagegen eher bei Prüfungskomponenten, bei denen praktische Aufgaben unter Zeitdruck bewältigt werden müssen, wie dies ja der beruflichen Realität in den entsprechenden Tätigkeiten tatsächlich auch entspricht. Hier werde deutlich, dass die fachpraktische Ausbildung zu hohen Anteilen in pädagogischen Schonräumen stattgefunden hat, bei denen beispielsweise zeitliche Vorgaben kaum eine Rolle gespielt haben.

Insgesamt deuten die vorliegenden Informationen darauf, dass die generell angenommene klare Überlegenheit der betrieblichen Berufsausbildung gegenüber der außerbetrieblichen Berufsausbildung nicht gegeben ist. Beide Formen der Ausbildung zeigen Stärken und Schwächen: Die außerbetriebliche Ausbildung ist in der Regel umfassender und systematischer, als dies insbesondere in Klein- und Kleinstbetrieben der Fall ist, also Betrieben der Größenordnung, in denen in der Regel die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen (wenn überhaupt) stattfindet. Andererseits ist die Ausbildungssituation in Betrieben in der Regel realistischer, als dies in außerbe-

trieblichen Ausbildungseinrichtungen der Fall ist. Im Hinblick auf die berufliche Sozialisation der Jugendlichen ist es in Betrieben darüber hinaus bedeutungsvoll, dass die Qualität der erbrachten Leistungen und das gezeigte Arbeitsverhalten nicht von pädagogischen Fachkräften nach pädagogischen Gesichtspunkten bewertet werden, sondern von Kolleginnen und Kollegen bzw. Kunden. Auf diese Weise wird die Notwendigkeit der Einhaltung von Qualitätsstandards und Verhaltensweisen in sehr eindrücklicher Weise vermittelt.

Die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen hat diesen Befunden insofern schon seit längerem Rechnung getragen, als sie sich – wie oben beschrieben – einerseits zumindest teilweise betriebsförmig organisiert, andererseits Betriebe systematisch als Orte nutzt, in denen sich die Auszubildenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aneignen können, die in der außerbetrieblichen Situation nur schwer vermittelt werden können.

Andererseits hat insbesondere die Situation in Ostdeutschland, wo in vielen Regionen die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen wegen fehlender Betriebe durch betriebliche Ausbildung nur teilweise abgedeckt werden konnte und entsprechend außerbetriebliche Ausbildungskapazitäten eingerichtet werden mussten, zur Folge gehabt, dass die Diskussion über Stärken und Schwächen unterschiedlicher Ausbildungsorte weniger grundsätzlich und eher pragmatisch geführt werden konnte. Für die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen hatte dies z. B. auch zur Folge, dass man sich von der terminologischen Lebenslüge, die für diese Ausbildungsform jahrzehntelang gepflegt wurde, verabschiedet hat und sie nicht mehr euphemistisch als Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen bezeichnet, sondern als das was sie ist, Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (Braun 2002).

Tatsächlich sind auch inzwischen die Konstellationen von Lernorten in der Berufsausbildung weit vielfältiger, als es die Gegenüberstellung von betrieblich versus außerbetrieblicher Berufsausbildung suggeriert. Auf die lehrgangsförmige Organisation des ersten Ausbildungsjahres in den Bauhauptberufen ist oben verwiesen worden. Die Berufsausbildung in Großbetrieben wurde in vielen Fällen in Tochtergesellschaften ausgelagert, die als Bildungsträger auch für andere Betriebe Ausbildung organisieren. In Ausbildungsverbänden kooperieren Betriebe und Bildungsträger, um Ausbildungsanteile jeweils dort durchzuführen, wo dafür die besten Bedingungen bestehen.

Außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen und berufliche Schulen nutzen im Rahmen der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen im großen Umfang Betriebe als Lernorte, in denen die Auszubildenden das vermittelt bekommen, was außerbetrieblich nur schwer simuliert werden kann. Insofern ist zu hoffen, dass die alten Kontroversen über die Systemwidrigkeit der außerbetrieblichen Ausbildung eher der Vergangenheit angehören, und dass die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen weiterhin oder gar zunehmend in Kombination von Lernorten stattfindet, die für eine optimale Förderung geeignet sind.

4.3 Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)

Die ausbildungsbegleitenden Hilfen unterstützen Jugendliche oder junge Erwachsene dabei, ihre Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. Sie werden zu Beginn oder während einer betrieblichen Erstausbildung denjenigen gewährt, bei denen Probleme in der Ausbildung zu erwarten sind oder während einer solchen auftreten. Bei ausbildungsbegleitenden Hilfen handelt es sich um Stütz- oder Förderunterricht sowie um sozialpädagogische Begleitung. Sie unterstützen die betriebliche Ausbildung, gehen aber über die üblichen Inhalte hinaus und werden zusätzlich zur Ausbildung durchgeführt.

Zielgruppe sind damit v. A. Jugendliche mit Lernproblemen. Dazu gehören etwa Jugendliche aus einer Sonder- oder Förderschule, mit schlechtem Schulabschluss oder mit schlechten Leistungen in der Berufsschule. Hinzu kommen Auszubildende mit Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Außerdem helfen die abH denjenigen mit Problemen im lebenspraktischen Bereich, da dies oft die Qualität der Ausbildungsteilnahme negativ beeinflusst. Im Programm der ausbildungsbegleitenden Hilfen werden aber auch Jugendliche betreut, die vor einem Ausbildungsabbruch stehen.

4.3.1 Problemdiagnose

Die Abbruchzahlen im Ausbildungssystem sind hoch. In den Jahren 2000-2004 brachen mehr als 723.000 Jugendliche ihre Ausbildung ab, das sind jährlich mehr als 144.000 Abbrüche. Damit werden etwa 22 bis 38 % aller Verträge vorzeitig gelöst (Lang 2007). Ein Ausbildungsabbruch stellt einen wichtigen Bruch in der Biographie der Jugendlichen dar, der ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt merklich beeinträchtigt. Viele geben nach dieser Erfahrung das Streben nach einer Ausbildung ganz auf. So hat die Mehrzahl der Ungelernten einen Ausbildungsabbruch hinter sich (Solga 2002). Etwa ein Drittel der Ausbildungsabbrecher münden in Arbeitslosigkeit oder ungelernete Tätigkeiten ein (BMBF 2003, S. 98f.). Und auch für die Unternehmen stellen die vorzeitigen Vertragsbeendigungen eine Verlustsituation dar, haben sie doch bereits verschiedene Ressourcen in die Ausbildung investiert.

Für die Häufigkeit der Abbrüche gibt es verschiedene Gründe. Viele Auszubildenden erfüllen die gestellten Anforderungen nicht. Der Ausbildungsvertrag wird dann seitens des Unternehmens gelöst. Zugleich geben viele Jugendliche selbst auf, da sie mit ihrer Berufswahl oder der Situation im Betrieb unzufrieden sind (Deuer 2003). Hinzu kommt eine erhebliche Anzahl nicht geschaffter Prüfungen.

Gerade benachteiligte und lernbeeinträchtigte Jugendliche haben oft Schwierigkeiten, alle Anforderungen, die eine Ausbildung an sie stellt, zu erfüllen. Mit einer entsprechenden Begleitung lässt sich aber eine Stabilisierung erreichen und damit eine Vielzahl von Problemen lösen.

4.3.2 Zielsetzungen

Durch den Einsatz ausbildungsbegleitender Hilfen sollen in erster Linie

Ausbildungsabbrüche verhindert werden. Zum einen versucht man, gerade lernbeeinträchtigte Schüler zu einem erfolgreichen Lernverhalten zu bringen. Durch Stützunterricht in einer angenehmen Atmosphäre sollen negative Schulerlebnisse durch positive Lernerfahrungen ersetzt werden. Zum anderen werden Lehrlinge bei der Bewältigung lebenspraktischer Probleme, die die Fortsetzung einer Lehre behindern, unterstützt.

Außerdem sollen die ausbildungsbegleitenden Hilfen die hohe Zahl nicht geschaffter Prüfungen verringern helfen. Gezieltes Training kann auf die konkrete Prüfungssituation vorbereiten, um so die Angst vor ihr zu nehmen. Durch die zusätzlich zum Berufsschulunterricht stattfindende Durcharbeitung des Prüfungsstoffes können die Lernanforderungen bewältigt werden.

4.3.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Nach den Paragraphen 240–246 SGB III können zusätzliche Maßnahmen zur Berufsausbildung gefördert werden, um für förderungsbedürftige Jugendliche einen erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung zu gewährleisten. Als förderungsfähig gelten dabei Maßnahmen, die eine betriebliche Ausbildung „nach dem Berufsbildungsgesetz unterstützen und über betriebs- und ausbildungsübliche Inhalte hinausgehen (ausbildungsbegleitende Hilfen).“ (§ 241, 1 SGB III). Dazu zählen Maßnahmen zum Abbau von Sprachschwierigkeiten und Bildungsdefiziten, zur Unterstützung des Unterrichts in Theorie und Praxis sowie sozialpädagogische Betreuung.

Ausbildungsbegleitende Hilfen können durch Betriebe oder Auszubildende bei der zuständigen Agentur für Arbeit beantragt werden. Der Antrag kann zu Beginn oder während der Ausbildung gestellt werden. In der Regel wird die Förderung für ein Jahr gewährt, sie kann im Bedarfsfall aber auch verlängert werden, so dass sie während der ganzen Ausbildung in Anspruch genommen werden kann. Bei Vorhandensein der Voraussetzungen übernimmt die Bundesagentur für Arbeit die Finanzierung, so dass weder dem Betrieb noch dem/der Jugendlichen Kosten entstehen. Bei der Beantragung müssen sowohl der betriebliche Ausbildungsvertrag als auch eine Erklärung des Ausbildungsbetriebs über eine Zusammenarbeit mit dem abH-Träger vorgelegt werden.

4.3.4 Methoden und Strategien

Die ausbildungsbegleitenden Hilfen bieten Förder- oder Stützunterricht in Theorie und Praxis zum Abbau von Bildungs- und Sprachdefiziten sowie sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen. In der Regel wird in einem Eingangsgespräch ein individueller Förderplan erstellt, in dem die Arbeitsschwerpunkte festgelegt werden.

Der Förderunterricht wird in kleinen Gruppen oder auch in Einzelunterricht bei freien Trägern von Fachlehrern durchgeführt. Er umfasst drei bis acht Stunden pro Woche außerhalb der Ausbildungszeit. Durchgearbeitet wird der in der Berufsschule vermittelte fachtheoretische Lehrstoff. Hinzu kommen Angebote in Deutsch, Mathematik oder anderen Grundlagenfächern, um vorhandene Lücken zu schließen. Außerdem kann gezielt auf

anstehende Prüfungen vorbereitet werden, um Prüfungsangst vorzubeugen. Dies geschieht durch inhaltliche Vorbereitung, aber auch durch ein Prüfungstraining.

Durch die Arbeit in Kleingruppen und Einzelunterricht können insbesondere lernbeeinträchtigte Jugendliche und solche, die auf sehr schlechte Erfahrungen mit der Schule zurückblicken, erreicht werden. Die Atmosphäre unterscheidet sich von einer schulischen Umgebung, oft wird in Angeboten gerade auf angst- und stressfreies Lernen verwiesen. Die Schülerinnen und Schüler werden hier nicht bewertet, es gibt keine Noten, sondern im Gegenteil wird an den individuellen Lernproblemen gearbeitet und nach Lösungsstrategien gesucht.

Neben dem Unterricht bieten die ausbildungsbegleitenden Hilfen auch die Möglichkeit zu sozialpädagogischer Begleitung. In persönlichen Gesprächen können die jeweiligen Schwierigkeiten am Arbeitsplatz oder in der Berufsschule thematisiert und Strategien für lebenspraktische Probleme erarbeitet werden.

4.3.5 Effekte

Zu den Effekten der ausbildungsbegleitenden Hilfen gibt es keine wissenschaftliche Begleitforschung. Jedoch scheint es sich hier um eine ausgesprochen erfolgreiche Fördermaßnahme zu handeln. Durch die individuelle Beantragung und Gewährung werden die zur Zielgruppe gehörenden Jugendlichen erreicht. Etwa 10 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren Behinderte, wobei es sich in der Regel um Lernbehinderte handelt (Bundesagentur für Arbeit 1998). Die Erstellung persönlicher Förderpläne gewährleistet eine passgenaue Förderung, die den Bedürfnissen des einzelnen Teilnehmers/ der Teilnehmerin entspricht. Die Arbeit in Kleingruppen und Einzelgesprächen ermöglicht eine hohe Intensität.

Die ausbildungsbegleitenden Hilfen gibt es seit den 1990er Jahren. Bereits 1998 wird die Verbleibsquote mit 90 % als sehr hoch eingeschätzt (Bundesagentur für Arbeit 1998). Außerdem erhöht der zusätzliche Unterricht die Erfolge in den Abschlussprüfungen. So wird z. B. in Trier vom Verein VIA e.V., der abH anbietet, konstatiert, dass 98 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Jahr 2005/2006 ihre Prüfungen erfolgreich absolvierten (Bundesagentur für Arbeit 2007).

Zudem ermöglicht die Begleitung der Ausbildung durch abH einer Anzahl von Jugendlichen, z. B. Lernbehinderten, einen Zugang zur Ausbildung, die ohne diese Förderung keine Chance auf einen Ausbildungsplatz hätten, da sie allein die Ausbildung nicht schaffen würden. Durch die Unterstützung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen sind Unternehmen in schwierigen Fällen eher bereit, einen Lehrvertrag abzuschließen. Positiv ist hierfür auch zu sehen, dass den Unternehmen keine zusätzlichen Kosten entstehen.

4.4 Ausbildungsassistenz

4.4.1 Problemdiagnose

Die Ausgangsthese für Ausbildungsassistenz lautet, dass man die Gründe, die Ausbildungsbetriebe benennen, warum sie Jugendliche mit bestimmten Merkmalen oder generell nicht mehr ausbilden, ernst zu nehmen sind. Gründe, die insbesondere Kleinst-, Klein- und Mittelbetriebe für den Verzicht auf eine Ausbildung von Fachkräftenachwuchs anführen, sind:

- Die Betriebe finden keine geeigneten Bewerber.
- Sie fühlen sich durch den bürokratischen Aufwand der Berufsausbildung überfordert.
- Die Betriebe fürchten das Risiko, dass sie durch Schwächen der Auszubildenden im fachtheoretischen Bereich und im Verhaltensbereich mit Problemen konfrontiert werden, die sie aus eigener Kraft nicht lösen können (Gericke 2004).

Viele Betriebe haben sich nach negativen Erfahrungen in der Ausbildung aus der Berufsausbildung zurückgezogen. Betriebliche Abläufe wurden gestört. Ressourcen für Konfliktbewältigung gebunden und letztlich reichten die betrieblichen Möglichkeiten der Problemlösung nicht aus. So sind insbesondere in Kleinst-, Klein- und Mittelbetrieben zum Teil die Erfahrungen und Routinen der Berufsausbildung verloren gegangen, weil sie nicht die Bewerberinnen und Bewerber fanden, die sie erfolgreich ausbilden konnten. Betroffen von diesem Rückzug waren insbesondere Jugendliche mit schlechten Startchancen, die traditionell eher in Betrieben dieser Größenordnung ausgebildet wurden und werden (Gericke 2003).

4.4.2 Zielsetzungen

Zielsetzung von Ausbildungsassistenz ist, Betriebe für die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen (wieder) zu gewinnen. Dazu sollten die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass für Betriebe und Jugendliche eine solche Ausbildung erfolgreich verlaufen kann. Ein weiterreichendes Ziel besteht darin, generell einer größeren Zahl ausbildungsberechtigter Betriebe Ausbildung zu erleichtern und zu ermöglichen, um auf diese Weise zumindest partiell dem Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen zu begegnen. Auch hier ist das Konzept mit der Erwartung verbunden, dass ein besseres, auswahlfähiges Lehrstellenangebot nicht zuletzt auch den Jugendlichen zu Gute kommt, die bei einem Mangel an Ausbildungsplätzen die geringsten Chancen haben, in eine Berufsausbildung einzumünden.

4.4.3 Rechtliche Grundlagen und Finanzierung

Das Konzept der Ausbildungsassistenz wurde – damals noch unter dem Etikett der „flankierenden Ausbildungsbegleitung“ – erstmals in den Jahren 1998 bis 2002 im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

systematisch entwickelt und erprobt. Die Erprobung fand deutschlandweit in sieben Modellversuchen statt. Ein Ergebnis dieses Modellprogramms war, dass Ausbildungsassistenz grundsätzlich im Rahmen der bestehenden rechtlichen Bedingungen implementiert werden kann. Die für Ausbildungsassistenz zu erbringenden zusätzlichen Leistungen, so wurde festgestellt, könnten im Prinzip im Rahmen der bestehenden Regelprogramme zur Förderung bildungsbenachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule/Beruf erbracht werden. Insbesondere für geeignet gehalten wurde das Instrument der ausbildungsbegleitenden Hilfen, die für Ausbildungsassistenz flexibilisiert werden müssten, insbesondere um auch die Dimension der Intervention bei verhaltensbedingten Problemen integrieren zu können (Gericke 2001).

Trotz der im Modellversuch und seiner Evaluation belegten Stärken des Ansatzes ist er seit der Modellversuchsphase nicht flächendeckend, sondern eher punktuell und unsystematisch implementiert worden. Aufgenommen wurde er in das Bundesprogramm „Jobstarter“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in dem dieses alle seine auf die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze gerichteten Teilprogramme zusammengefasst hat.

4.4.4 Methoden und Strategien

Betriebe – so das Grundkonzept von Ausbildungsassistenz – können für Ausbildung dann gewonnen werden, wenn ihre Voraussetzungen und Bedürfnisse zur Kenntnis genommen werden, und wenn ein Angebot entwickelt wird, das die latente Bereitschaft zur Berufsausbildung aktiviert. Die Bereitschaft von Kleinst-, Klein- und Mittelbetrieben (wieder) auszubilden wächst, wenn Betriebe ein Stückweit von möglichen Problemen und Risiken der Berufsausbildung entlastet werden. Gemeint sind Probleme und Risiken wie:

- Falsche Bewerberauswahl: Auszubildende und Betrieb passen nicht zueinander.
- Die Auszubildenden haben Schwierigkeiten mit der Bewältigung der fachtheoretischen Anteile der Ausbildung.
- Das Sozialverhalten der Auszubildenden entspricht nicht den Erwartungen und Anforderungen des Betriebs.
- Konflikte und Krisen in anderen Bereichen der Lebensführung der Jugendlichen führen zu Fehlverhalten im Betrieb (Unzuverlässigkeit, Unpünktlichkeit usw.).

In der Umkehr bedeutet das, dass eine Unterstützung der Betriebe bei der Auswahl von geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern das Risiko verringert, dass die Jugendlichen an den Anforderungen der Ausbildung scheitern. Eine Unterstützung bei der Lösung von Konflikten kann die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe stärken.

Für die passgenaue Vermittlung (passgenau bedeutet hier ein möglichst großes Maß an Übereinstimmung von Erwartungen und Voraussetzungen zwischen Betrieb und Jugendlichen) steht ein umfangreiches Instrumentarium zur Verfügung. Dabei geht es insbesondere auch um die Ermittlung von Kompetenzen, die von den Schulen nicht oder nicht umfassend dokumen-

tiert werden: Die Fähigkeit zur Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken, soziale Kompetenzen und sonstige Kompetenzen, die von den Jugendlichen außerhalb des Bildungssystems erworben wurden.

Mithilfe eines Kompetenz-Feststellungsverfahrens wird gemeinsam mit den Jugendlichen der Bedarf an Vorbereitung auf die Ausbildung und an Ausbildungsbegleitung bzw. Ausbildungsassistenz ermittelt. Parallel dazu beginnt der Vermittlungsprozess, um den Ausbildungsbetrieb zu identifizieren, der von seinen Erwartungen und Voraussetzungen für die betreffenden Jugendlichen als der am besten geeignete erscheint. Der eigentlichen Vermittlung ist in der Regel ein Praktikum vorgeschaltet, das Betrieb und Jugendlichen die Möglichkeit zum kennen lernen bietet.

Bestandteil des Vermittlungsprozesses ist die Einigung aller Beteiligten über die Ausbildungsbegleitung. Sowohl die Jugendlichen, vor allem aber auch die Betriebe müssen wissen, auf welche Unterstützung sie im Bedarfsfall zurückgreifen können. Wichtig ist, dass der Zeitaufwand für die Begleitung nicht ausschließlich auf Kosten der Betriebe geht und dass die Ausbildungsbegleitung nicht das Einziehen einer zusätzlichen, sozialpädagogischen Intervention im Betrieb bedeuten darf. Ein positiver Nebeneffekt: Durch eine flankierende Begleitung der betrieblichen Ausbildung kann sich deren Qualität sichern und verbessern lassen.

Kernbereiche der Ausbildungsbegleitung selbst sind: Die Ausbildungsbegleitung sorgt für die Bereitstellung ausbildungsbegleitender Hilfen, wenn sich im Verlauf der Ausbildungsschwächen der Jugendlichen bei der Bewältigung der fachtheoretischen Ausbildungsanteile (insbesondere in der Berufsschule) ergeben. Darüber hinaus nimmt die Ausbildungsbegleitung häufig auch eine Vermittlungsfunktion gegenüber der Berufsschule wahr, in der in vielen Fällen (eher als im Ausbildungsbetrieb selbst) sich auslösende Entwicklungen für ein Scheitern der Ausbildung ergeben. Eine zweite wichtige Funktion der Ausbildungsbegleitung besteht darin, bereitzustehen für Situationen, in denen durch Konflikte im Betrieb oder durch Konflikte in anderen Bereichen der Lebensführung der Jugendlichen der Ausbildungserfolg gefährdet wird.

Neben der Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Jugendlicher und deren am Bedarf ausgerichteter Begleitung während der Ausbildung kann die Entlastung von den Formalien der Berufsausbildung, die Hilfe beim Erlangen der Ausbildungsberechtigung oder auch die Unterstützung beim Zugang zu einer finanziellen Förderung wichtig sein. Die Bedürfnisse der Betriebe sind hier so unterschiedlich wie die Betriebe selbst.

In einem Leipziger Pilotprojekt wurden die Leistungen der Ausbildungsassistenz für die betriebliche Ausbildung von Jugendlichen in drei Modulen systematisiert. Das Modul Betriebsbetreuung umfasst folgende Leistungen:

- Ausbildungsbedarfsermittlung,
- Auswahl geeigneter Ausbildungsberufe,
- Informationen über Rechtsvorschriften und Fördermittel,
- Kostenberechnungen zur Ausbildung,
- Hilfe bei der Auswahl der Bewerber/innen,
- Vertragsmanagement,

- Erledigung von administrativen und organisatorischen Aufgaben.

Zur Unterstützung der Ausbildungsleistung des Betriebs wurden in einem zweiten Modul bedarfsabhängig folgende Leistungen erbracht:

- Unterstützung bei der Zulassung als Ausbildungsbetrieb,
- Erarbeitung der betrieblichen Ausbildungspläne,
- Hilfe bei der Auswahl der Ausbildungspartner,
- Koordination der Ausbildungsabschnitte,
- Coaching der betrieblichen Ausbilder,
- Organisation der Verbundausbildung (soweit die Ausbildung im Verbund unterschiedlicher Kooperationspartner durchgeführt wird).

Ein drittes Leistungsmodul ist die Auszubildenden-Betreuung. Diese umfasst:

- Zusammenarbeit mit den Berufsschulen,
- Organisation der beruflichen Zusatzqualifikationen,
- Angebote zur ausbildungsbegleitenden Qualifizierung,
- Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung,
- Hilfe beim Übergang in die Berufstätigkeit¹¹.

4.4.5 Effekte

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ hat das Deutsche Jugendinstitut eine Befragung von ca. 300 Ausbildungsbetrieben durchgeführt, die im Rahmen des genannten Bundesmodellprogramms, aber auch im Rahmen des von Landesprogrammen benachteiligte Jugendliche mit unterschiedlichen Formen einer unterstützenden Begleitung durch Dritte durchgeführt haben (Gericke 2004).

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung sollen folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Ausbildungsassistenten stellen ein wirksames Instrument dar, um insbesondere Kleinst-, Klein- und Mittelbetrieben die betriebliche Ausbildung zu ermöglichen. Dies gilt nicht nur für die betriebliche Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen, sondern für die Ausbildung generell. Die Probleme, die Betriebe dieser Größenordnung bei der betrieblichen Berufsausbildung haben, gelten nicht nur für Jugendliche mit beispielsweise ungünstigen Bildungsvoraussetzungen. Sie sind nicht so sehr den Merkmalen der Jugendlichen, sondern mindestens im vergleichbaren Umfang der Rahmenbedingungen dieser Betriebe als auch den Anforderungen der Berufsausbildung geschuldet. Bestimmte Konfliktfelder zwischen Jugendlichen und Betrieben ergeben sich nicht zwangsläufig aus Benachteiligungsfaktoren, sondern aus der Tatsache, dass die Jugendlichen sich in einer Lebensphase befinden, zu der Konflikte (beispielsweise mit der Herkunftsfamilie oder in Beziehungen) dazu gehören. Interessanterweise fiel es Betrieben, die sowohl

11 Deutsches Jugendinstitut: Datenbank PRAXIMO, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=25>

„benachteiligte“ als auch „nicht benachteiligte“ Jugendliche auszubilden, schwer zu unterscheiden, welche der Auszubildenden die benachteiligten Jugendlichen seien, die Gegenstand der Befragung sein sollten.

- Während es zum Zeitpunkt vor Beginn der Ausbildung aus der Sicht der Betriebe wichtig war, Gewissheit darüber zu haben, dass flankierende Unterstützung im Bedarfsfall bereitstehen würde, fiel die Inanspruchnahme solcher Leistungen deutlich geringer aus. Aus der Sicht der Betriebe war es also wichtig, im Bedarfsfall Unterstützung zu haben. Es gab demgegenüber in vielen Betrieben kein Interesse daran, ständig mit der Ausbildungsbegleitung konfrontiert zu werden.

- Die untersuchten Betriebe waren in ihren Merkmalen höchst heterogen. Es gab Betriebe unterschiedlicher Größenordnungen und unterschiedlicher Branchen. Neben Betrieben, die über langjährige Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung verfügten, gab es andere Betriebe, die erst vor wenigen Jahren gegründet worden waren und erstmals auszubildeten. Entsprechend unterschiedlich waren auch die Erwartungen der Betriebe insbesondere was die Bereitstellung von Leistungen bei der Bewältigung formaler Anforderungen der Berufsausbildung betraf.

- Die Befragung der Betriebe fand zu einem Zeitpunkt statt, zu dem sich die Mehrzahl der Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr befand. In ihrer überwiegenden Mehrheit erwarteten die Betriebe, dass die benachteiligten Jugendlichen ihre Ausbildung erfolgreich abschließen und entweder im Ausbildungsbetrieb selbst oder aber auch in anderen Betrieben als Fachkräfte erfolgreich eingesetzt werden könnten. Allerdings gab es für ein Drittel der Auszubildenden auch skeptische Prognosen, was den zukünftigen Erfolg auf den Arbeitsmarkt betrifft.

Insgesamt liefert die zitierte Betriebsbefragung vielfältige Hinweise darauf, dass Ausbildungsassistenz ein wirksames Mittel darstellt, Betriebe für die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen (wieder) zu gewinnen. Darüber hinaus dürfte das Instrument geeignet sein, generell Klein-, Klein- und Mittelbetriebe, die aus verschiedenen Gründen ihre Ausbildungsanstrengungen eingestellt haben, bei der Durchführung einer betrieblichen Berufsausbildung wirksam zu unterstützen.

Die Evaluation hat erneut die Annahme bestätigt, dass der Ausbildungsverzicht von Betrieben nicht allein mit Merkmalen von Jugendlichen zusammenhängt, sondern dass ein Konglomerat von Faktoren zu Grunde liegt, zu dem Merkmale der Jugendlichen, betriebliche Rahmenbedingungen, Anforderungen der Berufsausbildung und nicht zuletzt die Rolle der beruflichen Schulen bei der Berufsausbildung gehören. Ausbildungsassistenz als Konzept passt insofern in eine Entwicklung, bei dem die bisherige Dualität der Berufsausbildung in Deutschland erweitert wird um Akteure, die über Betrieb und beruflicher Schule hinaus für das Gelingen der Ausbildung Leistungen erbringen bzw. erbringen müssen. Im untersuchten Fall waren dies Träger der Jugendsozialarbeit bzw. Bildungsträger. Genauso gut ist allerdings vorstellbar, dass berufliche Schulen ihre Aufgabe weiter fassen, als dies bisher in der Regel der Fall ist und Funktionen der Ausbildungsassistenz wahrnehmen.

5 Individuelle Begleitung Jugendlicher beim Übergang Schule – Beruf

5.1 Einführung

Angebote der individuellen Übergangsbegleitung sollen Jugendliche befähigen, eine tragfähige berufliche Entscheidung zu fällen. In diese Entscheidung fließen unterschiedliche Faktoren mit ein. Einerseits persönliche Faktoren, wie Fähigkeiten, Interessen, die Lebensplanung und die Schulleistungen. Andererseits beeinflussen äußere Faktoren die Berufsentscheidung: die Anforderungen und Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, die Vorstellungen der Eltern, finanzielle Ressourcen sowie Unterstützungsmöglichkeiten. Insbesondere gilt es für Jugendliche mit Benachteiligungen, den Arbeitsmarkt gut zu kennen und die eigenen Berufschancen realistisch einschätzen zu können. Aufgrund des schnellen Wandels der Arbeitswelt wird das einmal erworbene Wissen in einem erlernten Beruf nicht lebenslang für die eigene Existenzsicherung ausreichen. Wichtig ist zunächst, den Arbeitsmarkt kennen zu lernen und darüber hinaus auch Anpassungsfähigkeiten an die Veränderungen des Arbeitsmarktes zu erwerben. Gefordert werden Kompetenzen, die ein lebenslanges Lernen ermöglichen. Jugendliche müssen darauf vorbereitet werden, dass sie wahrscheinlich ihren erlernten Beruf nicht lebenslang ausführen werden, dass ihre Berufsbiographie aus unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen, aus Phasen von Arbeitslosigkeit und Selbstständigkeit bestehen kann und dass sie möglicherweise auch Brüche in ihrer beruflichen Karriere zu verarbeiten haben. Deshalb muss eine erste Berufsentscheidung auch Anschlusswege eröffnen.

Gelingt es Jugendlichen nicht, direkt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule einen Ausbildungsplatz zu erhalten, müssen sie längere Abfolgen von Qualifizierungsschritten, Praktika in Betrieben, berufsvorbereitende oder berufsschulische Bildungsgänge, Jobs, Maßnahmen der Arbeitsagenturen oder ARGEN absolvieren. Häufig müssen sie dabei wiederholt und unter unklaren Rahmenbedingungen Entscheidungen über nächste Schritte treffen. Die berufliche Integration kann dabei durch Umwege, Abbrüche und Sackgassen gefährdet werden. Diese können eintreten, wenn es Jugendlichen in diesem unübersichtlichen System von Bildungsinstitutionen und -angeboten nicht gelingt, passende, an ihren Voraussetzungen, Zielen und Lebenslagen anknüpfende, Anschlüsse zu finden.

Basierend auf den Ergebnissen des DJI-Übergangspanels¹² konnten die Übergänge von Jugendlichen aus Hauptschulen in Ausbildung und Beruf

12 Im DJI-Übergangspanel wurden im März 2004 bundesweit rund 4.000 Hauptschülerinnen und -schüler im letzten Jahr der Hauptschule in 126 Schulen nach ihrer Herkunft, ihren Schulerfahrungen, ihren Bildungs- und Ausbildungszielen und ihren Plänen für die Zeit unmittelbar nach Ende des laufenden Schuljahres befragt. Diese Jugendlichen wurden anschließend in halbjährlichen Abständen zu ihren weiteren Wegen durch das Bildungs- und Ausbildungssystem interviewt.

nachgezeichnet werden: Erfolgreiche Wege, aber auch Warteschleifen und Sackgassen. Es konnten die Punkte bestimmt werden, an denen durch eine individualisierte Unterstützung das Gelingen der beruflichen und sozialen Integration befördert werden kann, aber auch die Stellen, an denen die berufliche und soziale Ausgrenzung droht, wenn eine entsprechende Unterstützung fehlt. Eine individuelle Übergangsbegleitung unterstützt junge Menschen, indem es für sie eine Lotsenfunktion – insbesondere auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung – anbietet.

Zu den äußeren Unterstützungsangeboten gehört die an dieser Stelle vorgestellte individuelle Übergangsbegleitung, die von unterschiedlichen Akteuren angeboten wird.

- a. Berufsberatung der Arbeitsagentur
- b. Fallmanagement für Jugendliche unter 25 Jahren bei den Trägern der Grundsicherung
- c. Kompetenzagenturen

Darüber hinaus sind weitere kommunale Anbieter und Träger der Jugendsozialarbeit im Feld der Berufsorientierung und Beratung für benachteiligte Jugendliche beteiligt. Dazu zählen das Münchener Programm Jobmentoren, Jugendberatungseinrichtungen, die Berufswegebegleitung, Projekte von kurzer Dauer mit Aktionscharakter sowie auch langfristige Partnerschaften. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen beispielsweise fördert das Arbeitsministerium die Übergangsbegleitung im Rahmen des Programms „Regionales Übergangsmanagement Schule – Beruf“ vorerst bis zum Ende 2007. Finanziert aus Mitteln des Landes und des Europäischen Sozialfonds (ESF) werden landesweit eine Reihe von Projekten mit dem Ziel gefördert, den Übergang Schule – Beruf zu verbessern und den Schulen geeignete Instrumente zur Berufswahlorientierung und Berufsvorbereitung zur Verfügung zu stellen.

Die „BerufsWegeBegleitung“ des Kreises Offenbach stellt ein weiteres Beispiel im Bereich des Übergangsmanagements dar.¹³ Gefördert wurde dieses mittlerweile verstetigte Projekt durch das BQF-Programm „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

13 <http://www.kompetenzen-foerdern.de/2524.php>

5.2 Die Berufsberatung der Arbeitsagentur

5.2.1 Problemdiagnose

Jugendliche müssen spätestens zum Ende ihrer Schulzeit die wichtige Entscheidung über ihren zukünftigen Beruf treffen. Der Beruf sollte den Neigungen entsprechen und soll den Lebensunterhalt sichern. Diese Entscheidung ist eng mit ihrer Lebensplanung verknüpft. Welcher berufliche Weg gewählt wird, hängt ab von den Interessen, den schulischen Leistungen und der Eignung des Jugendlichen. Zu den persönlichen Voraussetzungen kommen die Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes hinzu, die bei der Berufswahl berücksichtigt werden müssen. Bei der Berufsfindung hilft die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (BA).

Als problematisch stellt sich das eingeschränkte Berufsspektrum der von Mädchen und Jungen genannten Ausbildungsberufen heraus. Bei den Berufswünschen der Jugendlichen für eine duale Ausbildung stehen jedes Jahr Berufe an der Spitze, die – wie beispielsweise Friseurin, Verkäufer, Mechaniker oder Arzthelferin – ganz offensichtlich von der Erfahrungswelt des täglichen Lebens geprägt sind. Mädchen sind bei ihren Berufswünschen deutlich eingeschränkter als Jungen. Auf die Top Ten der weiblichen Wunschberufe bewerben sich 84 von 100 jungen Frauen, während 69 von 100 jungen Männern einen der zehn bei jungen Männern am stärksten nachgefragten Berufe erlernen möchten (Bundesagentur für Arbeit 2007a)

Das Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen reicht nicht aus, um jeden Jugendlichen in eine Ausbildung in seinem Wunschberuf zu vermitteln. Über alle Berufe betrachtet kamen im Beratungsjahr 2005/2006 auf 100 gemeldete Ausbildungsplätze 166 Bewerber. Unter den 20 Berufen, für die sich die meisten Jugendlichen interessierten bzw. für die die meisten Ausbildungsplätze gemeldet wurden, gab es Ende September 2006 nur bei Bank- und Versicherungskaufleuten einen Überhang an gemeldeten Stellen. Den zehn besonders nachgefragten Berufen steht nicht immer ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsstellen gegenüber. Am weitesten klappt diese Schere bei den Berufen Friseur, Maler/Lackierer, KFZ-Mechatroniker und Arzthelferin auseinander. Zu Beginn des Ausbildungsjahres 2006 weist die Statistik etwa 200.000 unversorgte Bewerber auf. Im September 2006 standen 763.100 Bewerbern 459.500 der Bundesagentur für Arbeit gemeldete freie Ausbildungsstellen gegenüber. Etwa 100.000 Jugendliche finden ihre Ausbildungsstelle selbst, ohne die Vermittlung der BA.

Neben den Ungleichgewichten zwischen bestimmten angestrebten Berufsausbildungen und den dafür tatsächlich vorhandenen Stellen bestehen regionale Unterschiede beim Angebot und der Nachfrage nach Ausbildungsstellen. So kamen im Jahr 2006 beispielsweise in Baden-Württemberg und Bayern rechnerisch 1,45 bzw. 1,49 Bewerber auf eine gemeldete Ausbildungsstelle, in Nordrhein-Westfalen waren es 1,69. In Berlin und Sachsen waren die Chancen auf einen Ausbildungsplatz mit einem Überhang von 2,22 bzw. 2,39 Bewerbern je Stelle am kritischsten. In Hamburg hingegen war die Situation mit 0,99 Bewerbern pro Stelle ausgeglichen. (Bundesagentur für Arbeit 2007a)

Schwierigkeiten bei der Vermittlung bestehen insbesondere bei Jugendlichen mit schlechten Schulleistungen, nicht ausreichenden Sprachkenntnissen, Schulabbrechern und Jugendlichen, die seit längerer Zeit vergeblich eine Ausbildungsstelle suchen. Mit Hilfe eines von der BA entwickelten Instrumentariums zur „Ausbildungsreife“ soll herausgefunden werden, ob diese Jugendlichen fähig sind, eine Ausbildung zu beginnen und auch zu beenden. Darüber hinaus soll es Anhaltspunkte liefern, welche Defizite der Jugendliche aufweist, welche Ressourcen er mitbringt und wo die berufsvorbereitende Unterstützung ansetzen kann.

5.2.2 Zielsetzungen

Berufsberatung

Die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit berät 91 % der Schulabgänger eines Jahrgangs hinsichtlich ihrer Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten. Sie besitzt damit das „Beratungsmonopol“ in diesem Bereich. Sie ist nicht nur für Schulabgänger der Ansprechpartner, sondern auch für alle Ratsuchenden im Übergangssystem, für Absolventen nach einem weiterführenden Schulbesuch und nach Abschluss einer ersten Berufsausbildung sowie für junge Menschen, die zunächst den Wehr- oder Zivildienst oder ein freiwilliges Jahr absolvieren, im Inland oder Ausland jobben, zuständig. Die Unterstützung beginnt bereits während der Schulzeit. Die Berufsberatung möchte bei den Jugendlichen erreichen, dass sie sich ihrer Interessen und Fähigkeiten – bezogen auf ihren zukünftigen Beruf – bewusst werden, damit die Berufswahl eine reflektierte Entscheidung wird. Die Berufsberatung informiert über Ausbildungsberufe und Studiengänge, stellt auch weniger bekannte Alternativen vor, berät über Chancen und Risiken und informiert über den regionalen Ausbildungsmarkt.

Ausbildungsstellen- und Praktikavermittlung

Die Bundesagentur für Arbeit bietet denjenigen Schülerinnen und Schülern, die sich für eine duale Berufsausbildung entscheiden, ihre Vermittlungsdienstleistungen an. Die BA akquiriert Ausbildungsplätze und führt Jugendliche und Ausbildungsanbieter zusammen. Finden Jugendliche, die generell ausbildungsfähig sind, keinen betrieblichen Ausbildungsplatz, so können sie in ein betriebliches Praktikum vermittelt werden. Finden Jugendliche trotz vorhandener Ausbildungsreife keinen Ausbildungsplatz, besteht die Möglichkeit der Vermittlung in ein betriebliches Praktikum (Einstiegsqualifizierung), das mit Einverständnis des Betriebes im Erfolgsfalle auf eine anschließende Berufsausbildung angerechnet werden kann.

Förderangebote

Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz im dualen System finden, weil soziale Benachteiligungen, eine Behinderung oder Lernbeeinträchtigungen vorliegen, können in eine außerbetriebliche Ausbildung oder in eine berufsvorbereitende Maßnahme vermittelt werden.

5.2.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Die Beratungs- und Vermittlungsleistungen sind im Gesetz zur Arbeitsförderung (Kap. 3, §§ 29–38 SGB III) geregelt. Finanziert werden diese Leistungen aus Beitragsmitteln der Arbeitslosenversicherung. Im Jahr 2006 wurden 3,3 Milliarden Euro in die Förderung der Berufsausbildung investiert. Das entspricht 7 % der Gesamtausgaben der Bundesagentur für Arbeit. Ein Großteil der Mittel floss mit 1,8 Milliarden Euro in die Förderung von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sowie 800 Millionen Euro in die Förderung von benachteiligten Jugendlichen. Rund 506 Millionen Euro wurden für ausbildungsbegleitende Maßnahmen verwandt. Rund 230 Millionen Euro entfielen auf Personal- und Sachkosten der Berufsberatung; für Medien der Berufsberatung und -orientierung hat die BA 23 Millionen Euro zur Verfügung gestellt.

Eine erschwerende Aufteilung der Zuständigkeiten gibt es seit Januar 2005 bei der Ausbildungsvermittlung für Jugendliche einer Bedarfsgemeinschaft nach dem SGB II. Während die Ausbildungsvermittlung grundsätzlich den Arbeitsgemeinschaften und zugelassenen kommunalen Trägern übertragen ist, bleibt die Berufsberatung jedoch alleinige Aufgabe der Agenturen für Arbeit. Die Träger der Grundsicherung haben aber die Möglichkeit der Rückübertragung der Ausbildungsvermittlung an die Agenturen für Arbeit. Bisher wurde in 162 Arbeitsgemeinschaften von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht.

5.2.4 Methoden und Strategien

Informieren

Die Agenturen für Arbeit halten in den Berufsberatungszentren (BIZ) umfangreiches Informationsmaterial über Ausbildung und Studium, Berufe und deren Anforderungen, Eignungstests sowie Instrumente zur Entscheidungsfindung bereit. Es kann auf verschiedene Medien wie Schriftmappen, Filme, Internetangebote zugegriffen werden. Hier können sich die Jugendlichen selbstständig informieren, aber auch die Unterstützung von Fachkräften in Anspruch nehmen.

Die Berufsberatung arbeitet frühzeitig mit Schulen zusammen. In Klassenveranstaltungen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen erhalten alle Jugendlichen Informationen über den Ausbildungsmarkt, die Berufs- und Studienwahl, Mittel und Wege der Eigeninformation, zu Bewerbungsstrategien und zu den Angeboten und Hilfen der Berufsberatung. Gemeinsam mit der Schule oder auf Initiative der Eltern bietet die Berufsberatung Veranstaltungen für Eltern und Lehrer an. Informiert wird über die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsmarkt, über Bildungswege und Fördermöglichkeiten.

Die Datenbank BERUFENET ist ein Angebot zur selbständigen Information. Die Datenbank wird einmal monatlich zentral aktualisiert. Sie enthält:

- Informationen zu Berufen, Aus- und Weiterbildungen und Tätigkeiten in Deutschland,

- Bilder zu Aufgaben und Tätigkeiten, Arbeitsorten und Ausbildungssituationen,
- Erläuterungen zu Fachbegriffen in einem Lexikon der Fachbegriffe,
- Adressen zu Verbänden und Institutionen mit direkten Links und
- nützliche Hinweise zu weiteren Informationsquellen (z. B. Medien, Internetangeboten).

Beraten

Kernstück der beruflichen Beratung ist das persönliche Gespräch mit den Jugendlichen. In individuellen Beratungsgesprächen klären die speziell ausgebildeten Berufsberater mit den Jugendlichen deren Ausbildungsziele, Interessen, Begabungen und Eignung ab. Dieses Angebot der Agenturen für Arbeit wurde 2005/2006 von über zwei Millionen Ratsuchenden angenommen. Mit jedem dieser Jugendlichen wurde mindestens ein intensives Gespräch zu den beruflichen Vorstellungen und passenden Ausbildungsmöglichkeiten geführt.

Die Mitarbeiter der Berufsberatung verfügen über umfassende Kenntnisse zu Ausbildungsberufen und Berufsbildern. Außerdem haben sie einen Überblick über den lokalen und regionalen Ausbildungsstellenmarkt und können Informationen über Zukunftsaussichten von Berufen in der Region geben. Die Rahmenbedingungen für eine effektive Unterstützung der Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I in Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung sind grundsätzlich optimal. Die Beratung und Begleitung von Jugendlichen in der Schule durch die Berufsberatung muss die folgenden Elemente umfassen:

- Die Berufsberater sind als feste Ansprechpersonen für die einzelne Schule identifizierbar und über längere Zeiträume zuständig. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass ein Kooperationsbezug zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Berufsberatung aufgebaut wird.

- Die Darstellung des Leistungsangebots der Berufsberatung erfolgt frühzeitig in den Schulen im Klassenverband. Dabei werden zwischen Lehrkräften, Fachkräften der Berufsberatung und den einzelnen Jugendlichen konkrete Absprachen über den weiteren Beratungsprozess getroffen.

- Lehrkräfte identifizieren die Jugendlichen, die im Prozess der Berufsorientierung einer intensiveren Betreuung bedürfen. Für diese Jugendlichen werden Verfahren der Kooperation zwischen Schule, Berufsberatung und Case Management verabredet.

- Lehrkräfte besuchen mit ihren Klassen gemeinsam das Berufsinformationszentrum und üben – unterstützt durch dortige Fachkräfte – mit den Schülern den selbstständigen Gebrauch der Informationsmöglichkeiten, und nehmen auch die individuelle Beratung der Fachkräfte der Berufsberatung als Ressourcen im Berufsorientierungsprozess in Anspruch.

- Lehrkräfte und Berufsberatung verabreden Verfahren der gemeinsamen Ansprache von Jugendlichen, die verabredete Termine nicht wahrnehmen, Beratungsprozesse abbrechen oder einer verstärkten Unterstützung bedürfen.

- Lehrkräfte und Fachkräfte der Berufsberatung ermutigen gemeinsam die Jugendlichen, ihre Erfahrungen mit Bewerbungsverfahren zurück zu melden und bei Misserfolgen gemeinsam Alternativen zu klären.

Eine Kooperation zwischen Berufsberatung und Schulen, die diese Anforderungen erfüllt, kann den angesichts ungewisser Anschlussperspektiven schwierigen Orientierungsprozess für viele Jugendliche unterstützen.

Vermitteln

Die Bundesagentur für Arbeit fordert die Unternehmen auf, freie Ausbildungsplätze zu melden, akquiriert darüber hinaus auch selbst Ausbildungsstellen (460.000 im Jahr 2006) und vermittelt Jugendliche in diese. Des Weiteren umfasst das Angebot unterstützende monetäre Leistungen für Jugendliche zur Aufnahme einer Ausbildung.

Berufsvorbereitende Maßnahmen: Die Bundesagentur für Arbeit bietet sowohl für noch nicht ausbildungsreife Jugendliche als auch nicht vermittelten Bewerbern berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen an. Dazu gehören das Nachholen des Hauptschulabschlusses, Maßnahmen in Kombination mit einem Betriebspraktikum (AQJ-Maßnahme), Arbeitsproben, Berufsausbildungen in Werkstätten für behinderte Menschen. Sie dienen der Vermittlung fachpraktischer und theoretischer Grundkenntnisse, der Verbesserung der Bildungsvoraussetzungen sowie der Einübung von Einstellungen und Fähigkeiten, die für die erfolgreiche Bewältigung einer Ausbildung oder Arbeitnehmertätigkeit notwendig sind. Liegen entsprechende Fördervoraussetzungen vor, kann die Arbeitsagentur die Teilnahme an einer Ausbildung in einer außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtung anbieten, die zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss führt. Nach dem Abschluss einer Ausbildung, aber auch während der Ausbildung oder im Fall eines Abbruchs, können Jugendliche und junge Erwachsene (soweit sie nicht dem Rechtskreis des SGB II angehören) die Dienste der Arbeitsvermittlung in Anspruch nehmen.

Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQJ): Im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung wurden die Einstiegsqualifizierungen als sechs- bis zwölfmonatiges Betriebspraktikum von der Wirtschaft geschaffen und mit einem Bundesprogramm unterstützt. Gefördert werden bis zu 40.000 Plätze pro Jahr. Zielgruppe sind Ausbildungsbewerber, die auch in der Nachvermittlung noch keine Ausbildungsstelle bekommen konnten, sowie Jugendliche, die noch nicht über die volle Ausbildungsreife verfügen. Sie erwerben Grundkenntnisse eines anerkannten Ausbildungsberufs und werden so an eine Ausbildung herangeführt. Die EQJ-Zeit kann auf eine anschließende Ausbildung angerechnet werden.

Ausbildungsbegleitende Förderung: Dazu gehören sowohl Beihilfen zu den Fahrt-, Ausrüstungs- und Umzugskosten. Teilnehmer an BvB-Maßnahmen und außerbetrieblicher Ausbildung können von der Arbeitsagentur eine finanzielle Förderung in Form einer Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) beziehen. Treten im Verlauf einer betrieblichen Ausbildung Schwie-

rigkeiten auf, so besteht die Möglichkeit einer Unterstützung der Auszubildenden durch ausbildungsbegleitende Hilfen (abH).

5.2.5 Effekte

Die Bundesagentur für Arbeit veröffentlicht in ihrer Broschüre „Mit Rückenwind ins Berufsleben – Partner Berufsberatung; Beratung, Vermittlung und Förderung der Berufsausbildung“ im Mai 2007 die Vermittlungsquoten des Ausbildungsjahres 2005/2006:

„Etwa jeder zweite der BA gemeldeten Bewerber konnte in eine betriebliche Ausbildung vermittelt werden. Dabei fiel es Bewerbern mit einem höheren Schulabschluss leichter, einen Ausbildungsplatz zu finden. Besonders schwierig war es dagegen für Jugendliche ohne Schulabschluss, nach dem Ende der Schule den Wunsch nach einer dualen Ausbildung zu verwirklichen. Nur rund jeder Dritte (36 %) der Bewerber ohne Abschluss fand einen Ausbildungsplatz, während 41 % der Absolventen mit Hauptschulabschluss und 53 % der Schulabgänger mit mittlerem Bildungsabschluss der Übergang in die betriebliche Ausbildung gelang. (...) Die meisten Bewerber, die bis September 2006 keinen Ausbildungsvertrag abgeschlossen hatten, haben sich für ein anderes Angebot entschieden. 11 % setzten ihre Schullaufbahn fort oder nahmen ein Studium auf, weitere 11 % entschieden sich für eine Arbeitsstelle. 8 % nahmen an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil. 15 % der ursprünglich an einer dualen Ausbildung interessierten Schulabgänger haben sich für eine andere Möglichkeit entschieden wie z. B. ein Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr (FSJ/FÖJ) oder wurden zum Wehr- oder Ersatzdienst eingezogen. 49.500 Jugendliche (7 % der Bewerber) konnten in keine der anderen Alternativen vermittelt werden.“ Das neu geschaffene Instrument der Einstiegsqualifizierung verschaffte 70 % der Teilnehmer den Einstieg in eine Berufsausbildung. (Bundesagentur für Arbeit 2007a, S. 11–14)

Problematisch dagegen ist eine mit dem Zweiten Sozialgesetzbuch ausgelöste Neuverteilung von Zuständigkeiten zwischen Arbeitsagentur bzw. Berufsberatung auf der einen Seite und den Trägern der Grundsicherung auf der anderen Seite bei der Beratung und Vermittlung von Jugendlichen im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches. Hier liegt die Zuständigkeit für die Berufsberatung weiterhin bei der Arbeitsagentur, die Zuständigkeit für die Vermittlung eines Ausbildungsplatzes jedoch beim Träger der Grundsicherung. Eine solche Trennung von Beratung und Vermittlung widerspricht dem Prozesscharakter der Berufsorientierung. Für Jugendliche hat die Zuständigkeitsaufteilung zur Folge, dass sie zwischen den Ämtern hin- und hergeschickt werden und dabei riskieren, verloren zu gehen. Als Lösung wird den Trägern der Grundsicherung empfohlen, die Vermittlungsleistungen bei der Arbeitsagentur einzukaufen. Ob diese Lösung trägt, ist bisher nicht bekannt.

5.3 Fallmanagement der Träger der Grundsicherung

5.3.1 Problemdiagnose

Mit der Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe im Zweiten Sozialgesetzbuch (SGB II) wurde ein neuer institutioneller Rahmen geschaffen. Das Zweite Sozialgesetzbuch weist den Trägern der Grundsicherung die Aufgabe zu, den Prozess der beruflichen Integration der hilfebedürftigen Personen systematisch zu gestalten und dabei mit anderen Akteuren zu kooperieren. „Die Politik des Aktivierens setzt dabei auf das Selbsthilfepotenzial der Betroffenen und betont ihre Eigenverantwortung.“ (Achatz/Popp/Schels 2007, S. 40). Die Träger der Grundsicherung verfügen über ein breites Spektrum von Fördermöglichkeiten und sind für das Anbieten solcher Fördermöglichkeiten auch finanziell gut ausgestattet.

Während die Teilnahme an der Berufsberatung durch die BA oder an anderen Jugendberatungsangeboten für die Jugendlichen freiwillig ist, sind die Jugendlichen zur Inanspruchnahme der Beratung verpflichtet. Jugendliche mit vielfachen Vermittlungshemmnissen bedürfen einer systematischen Begleitung, um soziale Probleme, fehlende Schulabschlüsse, Schulden, Delinquenz und gesundheitliche Beschwerden adäquat aufzuarbeiten.

5.3.2 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Im Sozialgesetzbuch II (SGB II) sind Rechtsvorschriften, die zuvor in den Bereichen des Arbeitsmarktrechts und des Sozialhilferechts aufgeteilt waren, zusammengefasst. Das SGB II ist seit 1. Januar 2005 in Kraft und bildet den wesentlichen Teil des Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, das im allgemeinen Sprachgebrauch als "Hartz IV-Gesetz" bezeichnet wird. Es regelt die Förderung (Grundsicherung) von erwerbsfähigen Personen über 15 und unter 65 Jahren sowie deren Angehörige, soweit diese über kein ausreichendes Einkommen verfügen.

Die Grundsicherung für Arbeitsuchende wird von den Kommunen und der Bundesagentur für Arbeit gemeinsam erbracht. In den meisten Gemeinden bilden beide Partner eine Arbeitsgemeinschaft (ARGE) nach § 44b Sozialgesetzbuch II, die für arbeitsfähige und dabei hilfebedürftige Personen zuständig ist. Diese oft ARGEN oder Jobcenter genannten Einrichtungen sind für die Beratung und Vermittlung und für die Auszahlung der Geldleistungen (Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Kosten der Unterkunft) zuständig. In 69 Landkreisen und kreisfreien Städten sind dagegen die Kommunen allein zuständig. In 19 Kommunen ist allein die Agentur für Arbeit für die Auszahlung von Arbeitslosengeld II und Sozialgeld sowie für die Arbeitsvermittlung zuständig, während die Kommune die Kosten der Unterkunft trägt.

Der Bund trägt, steuerfinanziert, die Aufwendungen der Grundsicherung für Arbeitsuchende einschließlich der Verwaltungskosten, soweit die Leistungen von der Bundesagentur oder von Arbeitsgemeinschaften nach § 44b

erbracht werden. Der Bund beteiligt sich an den Leistungen für Unterkunft und Heizung, um die Kommunen zu entlasten.

5.3.3 Zielsetzungen

Das SGB II brachte für Jugendliche und junge Erwachsene einen neuen rechtlichen Rahmen sowohl für Leistungen zu ihrer Integration in Ausbildung und Arbeit als auch zu ihren Mitwirkungspflichten im Integrationsprozess. Mit dem verankerten Grundsatz des „Fördern und Forderns“ sollen „alle Möglichkeiten zur Beendigung oder Verringerung der Hilfebedürftigkeit ausgeschöpft“ (§ 2 Abs. 1 SGB II) werden. Unter „Fördern“ versteht man die verschiedenen Eingliederungsleistungen, die bei der Integration in den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. „Fordern“ heißt, dass die Personen aktiv an allen Maßnahmen mitwirken, die die Eingliederung in den Arbeitsmarkt unterstützen.

In den Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches fallen junge Leute, wenn sie einer Bedarfsgemeinschaft angehören, unverheiratet sind, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und sich Leistungen zur Sicherung ihres Lebensunterhalts nicht aus eigenem Einkommen oder Vermögen beschaffen können (§ 7, Abs. 4 SGB II).

Der Gesetzgeber hat in § 3 Abs. 2 SGB II für die Gruppe der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen unter 25 Jahren (U 25) eine besondere Betreuung implementiert. Dort ist die sofortige Vermittlung in Arbeit, Ausbildung oder eine Arbeitsgelegenheit normiert. Kein Jugendlicher soll länger als drei Monate lang arbeitslos sein. Dem Prinzip des „Förderns“ wird somit explizit Rechnung getragen. § 31 SGB II sieht im Gegenzug dazu deutliche Sanktionen für Jugendliche von 15 bis 24 Jahren vor, die ihren Verpflichtungen nicht nachkommen (Prinzip des „Forderns“).

5.3.4 Methoden und Strategien

Die Träger der Grundsicherung haben eigene Arbeitseinheiten für die Betreuung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches eingerichtet, um den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden. Die Träger der Grundsicherung sind verpflichtet, zu allen Jugendlichen zwischen 15 und 25, die in einer Bedarfsgemeinschaft leben, Kontakt aufzunehmen und sie zu einer Beratung einzuladen. Die Jugendlichen sind verpflichtet, diesen Beratungstermin wahrzunehmen. Die Jugendlichen haben eine feste Ansprechperson (üblicherweise Fallmanager/in), um die Hilfe aus einer Hand zu verwirklichen.

5.3.4.1 Fallmanagement

Fallmanager werden dann eingesetzt, wenn die berufliche Integration der Jugendlichen durch Schwierigkeiten in ihrer persönlichen Situation behindert wird. Das können sein: fehlende Betreuungsmöglichkeiten für die eigenen Kinder, Differenzen mit den Eltern, Sucht, Schulden etc. Fallmanager bieten Beratung an und zeigen Wege auf, solche Probleme zu lösen. Das Betreuungsverhältnis von 1 zu 75 (und kleiner) ermöglicht eine intensive

persönliche Betreuung. Das Fallmanagement bietet den Jugendlichen und jungen Erwachsenen systematische Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen gekoppelt mit einer zügigen Arbeits- oder Ausbildungsmarktintegration. Das heißt auch, dass die Jugendlichen durch klare Absprachen und Einhaltung von Regeln mit Forderungen der Arbeitswelt konfrontiert werden.

Halten sich die Jugendlichen nicht an die Absprachen, weigern sie sich wiederholt mitzuwirken, müssen sie mit der Kürzung bzw. des Wegfalls der Geldleistungen bis zu drei Monaten rechnen (§ 31 Abs. 4, 5 SGB II). Die Kosten für Unterkunft und Heizung erhält der Vermieter direkt vom Grundsicherungsträger. Die Jugendlichen sollen mit der Kürzung der Leistungen lernen, dass eine gesellschaftliche Unterstützung auch eine Gegenleistung erfordert. Der Gesetzgeber hat die leistungsrechtlichen Sanktionen eingebaut, ohne den Weg zur Rückkehr in die Betreuung zu verbauen. Zu den Maßnahmen im Rahmen des Fallmanagements für U 25 gehören:

- Ein intensives Einstiegsgespräch (Profiling), gegebenenfalls mit Unterstützung durch fachpsychologische oder fachärztliche Gutachten.
- Eine auch auf die zugehörige Bedarfsgemeinschaft und das soziale Umfeld (Lebenswelt) bezogene Sozialanamnese zur Einschätzung der Stärken und Schwächen des Jugendlichen.
- Die gemeinsame Erarbeitung realistischer Ziele im Rahmen einer Integrationsplanung und die Festlegung der wechselseitigen Verpflichtungen durch eine Eingliederungsvereinbarung. Die vereinbarten Ziele werden angepasst bzw. fortgeschrieben, wenn sich Änderungen ergeben bzw. Teilziele erreicht wurden.
- Die Bereitstellung und Steuerung der vereinbarten Leistungen, die Überwachung der Ergebnisse (Leistungsüberwachung) und Dokumentation der Ergebnisse.

5.3.4.2 Eingliederungsvereinbarung

Die zur beruflichen Integration erforderlichen Schritte und Leistungen werden in einer Eingliederungsvereinbarung festgehalten, die jeweils für einen Zeitraum von sechs Monaten abgeschlossen wird (§ 7 Abs. 1 SGB II). Die Jugendlichen sind verpflichtet, diese Vereinbarung abzuschließen, haben zugleich aber auch ein Recht auf eine individuell erarbeitete Vereinbarung, der eine Stärken-Schwächen-Analyse vorausgeht. Zunächst muss festgestellt werden, wo die einzelnen Jugendlichen hinsichtlich der Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stehen. Durch ein Profiling-Verfahren werden Kompetenzen, Interessen und Fähigkeiten festgestellt. Besprochen werden sollen außerdem die Ausbildungsbiographie sowie die Lebenssituation, um Hindernisse für die Einmündung in den ersten Arbeitsmarkt aufzudecken.

Aus dieser Analyse werden die Unterstützungsangebote und Maßnahmen – die Förderstrategie – abgeleitet, die vereinbart werden. Ein Fallmanager berät und unterstützt die Jugendlichen bei der Lösung von Problemen und beim Absolvieren der verabredeten Förderschritte.

Mit der Durchführung der Kompetenzfeststellung und der Stärken-Schwächen-Analyse kann der Träger der Grundsicherung auch externe An-

bieter beauftragen, die z. T. langjährige Erfahrungen in der Anwendung entsprechender Verfahren haben. Möglich und grundsätzlich auch notwendig ist eine Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der Arbeitsagentur, die über bewährte Instrumente der Eignungsfeststellung verfügt.

5.3.4.3 Fördermöglichkeiten

Eine zentrale Vorgabe des Zweiten Sozialgesetzbuches lautet, allen Jugendlichen innerhalb einer kurzen Frist ein Angebot zu machen. Je nach individuellem Stand sollen sie in Ausbildung oder Arbeit (in dieser Reihenfolge liegt auch die Prioritätensetzung) vermittelt werden. Ist dies nicht sofort möglich, stehen vielfältige Fördermöglichkeiten und auch die Maßnahmen nach dem SGB III, die auf die besonderen Bedarfslagen zugeschnitten sind, bereit. Die Jugendlichen können abhängig von ihrem Bedarf, an Bewerbungstrainings, Arbeitsgelegenheiten, berufsvorbereitenden Maßnahmen, Praktika, Qualifizierungsangeboten, Weiterbildungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, aber auch an Sprachkursen und Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen teilnehmen, sie können finanzielle Hilfen bei der Aufnahme einer Arbeit bzw. Ausbildung erhalten. Zur Verfügung stehen auch die Förderungsmöglichkeiten des SGB III. Können Hilfebedürftige ohne Berufsabschluss nicht in eine Ausbildung vermittelt werden, soll die vermittelte Arbeit oder Arbeitsgelegenheit auch zur Verbesserung ihrer beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten beitragen (SGB II, § 3, 2).

Arbeitsgelegenheiten: Die ARGen/Jobcenter führen Arbeitsgelegenheiten („Ein-Euro-Jobs“) in der Regel nicht selbst durch, sondern beauftragen damit Dritte, wie kommunale Beschäftigungsgesellschaften, gemeinnützige Organisationen oder private Bildungsträger. Es kommen alle zusätzlichen Arbeiten in Frage, die der örtlichen Wirtschaft keine Konkurrenz machen. Möglich sind beispielsweise einfache Helferarbeiten im Kindergarten, im Garten- und Landschaftsbau, bei der Stadtinformation oder Stadtreinigung, in der Altenpflege und Krankenpflege oder als Einkaufshelfer für Ältere. Für die geleistete Arbeit wird dabei eine Aufwandsentschädigung von ein bis zwei Euro pro Stunde gezahlt. Die offizielle Bezeichnung lautet deshalb „Arbeitsgelegenheit in der Mehraufwandsvariante“, umgangssprachlich wird diese Beschäftigungsform häufig als „Ein-Euro-Job“ bezeichnet.

Mit diesen Arbeitsgelegenheiten soll zum einen die Bereitschaft der Hilfebedürftigen zur Mitwirkung im Rahmen der vereinbarten Schritte des Eingliederungsprozesses geprüft werden, zum anderen die Integration in die Arbeitswelt durch integrierte Lernmodule, Qualifizierungsmöglichkeiten gefördert werden. Die Formen und Angebote der Arbeitsgelegenheiten müssen jedoch der Bedarfs- und Entwicklungslage der Jugendlichen angepasst sein. Dies heißt vor allem:

- Alle Maßnahmen für Jugendliche und junge Erwachsene enthalten abgestufte Lernanforderungen. Das beginnt mit Einüben grundlegender Kulturtechniken und kann bis zu komplexen fachlichen oder ausbildungsvorbereitenden Theorieblöcken gestaffelt sein.
- Die Angebote bieten Auf- und Ausstiegsmöglichkeiten, je nach persönlicher Entwicklung.

- Die Maßnahmen haben einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen. Je enger das Aufgabenfeld mit dem Wohnumfeld verzahnt ist, desto größer sind die Motivation der Teilnehmer und die erwünschten Effekte.
- Nicht der kurzfristige Eingliederungserfolg ist das Anliegen der Arbeitsgelegenheit, sondern im Sinne einer „Resozialisierung“ die sozial integrative Wirkung, die Festigung der Persönlichkeit, die Strukturierung des Tagesablaufs u. a. sind die anvisierten Wirkungen.¹⁴

Modellprojekte: Die potenzielle Stärke des SGB II liegt in der Zusammenführung und Bündelung der existierenden Vielfalt an Betreuungs- und Integrationsleistungen der beteiligten Institutionen. Diese Chance sollte insbesondere auch für die verbesserte Eingliederung von jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf, z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund oder junge Mütter genutzt werden, da diese erfahrungsgemäß oft höhere soziale und arbeitsmarktliche Hürden zu überwinden haben. Beispiele für solche Angebote können sein:

- Kombinierte Trainings-/Qualifizierungsmaßnahmen mit Basis-Sprachqualifizierung, nachfolgendes berufliches Training mit berufsbezogenem Sprach-Kompetenztraining, anschließend Coaching und Vermittlung
- Lokal vernetzte, stadtteilbezogene Modellprojekte zur Eingliederung von Migranten mit Ansatz am Individuum und am Umfeld: kombinierte Trainings-/Qualifizierungsmaßnahmen mit intensivem Fallmanagement; Aktivierung von Netzwerken (IHK, HK, Einzelunternehmen, Jugendamt, Schulen etc.) zur Schaffung von Ausbildungs-/Arbeitsplätzen und Arbeitsgelegenheiten; Einbeziehung der Eltern
- Kooperation mit einer Produktionsschule, in deren Werkstatt Jugendliche arbeiten. Das Angebot umfasst qualifizierende und berufsvorbereitende Elemente, soziales Training und sozialpädagogische Betreuung und ggf. schulische Qualifikation.

5.3.5 Effekte

Es ist gegenwärtig noch zu früh, nach der Einführung des Zweiten Sozialgesetzbuches im Jahr 2005, die Effekte der Aktivierungsstrategien des SGB II auf Jugendliche benennen zu können. Das Forschungsprojekt „Jugendliche als besondere Zielgruppe im SGB II“, welches am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung angesiedelt ist, untersucht die Folgewirkungen auf hilfebedürftige Jugendliche. Die ersten Ergebnisse dazu werden im Jahr 2008 erwartet (Achatz/Popp/Schels 2007, S. 41f.).

Auch wenn zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine umfassende Untersuchung noch nicht vorliegt, ziehen eher kleinräumig angelegte Studien bereits Schlussfolgerungen.

¹⁴ http://www.my-sozialberatung.de/files/8_punkte_plan_angebote_fuer_junge_menschen.pdf (10.10.07)

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ untersuchte das DJI exemplarisch u. A. die Umsetzungsprozesse des SGB II in Hinblick auf die berufliche Integration von Jugendlichen. Dazu wurden 200 Kommunen, davon 21 Optionskommunen und 179 ARGEn im Herbst 2005 befragt. Mit der Untersuchung sollten Antworten auf die Fragen, ob sich die Strategien der Umsetzung des SGB II in den ARGEn von den Optionskommunen unterscheiden und wie sich diese Strategien auf die Angebote für Jugendliche vor Ort auswirken, gefunden werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Strategien der Träger der Grundversorgung unterscheiden. Häufiger als die ARGEn haben die Optionskommunen dezentrale Anlaufstellen für Jugendliche geschaffen (57 %, zu 53 %). Die Optionskommunen halten ein vielfältigeres Angebot für Jugendliche vor. Sie gehen in wesentlich größerem Umfang auf externe Akteure (Träger der freien Wohlfahrtspflege, der Jugendberufshilfe, Vereine, Bürgerinitiativen, Unternehmen) zu, als das die ARGEn tun. Vor allem bei der Einbeziehung von Trägern der Jugendberufshilfe wird ein deutlicher Unterschied sichtbar. Nicht einmal die Hälfte der sich beteiligenden ARGEn (41 %) beziehen die Jugendberufshilfeträger in die Maßnahmedurchführung ein.

Als Indikatoren für die Auswirkungen auf die Jugendlichen wurden folgende Fragen gestellt: Welche Angebote wurden den Jugendlichen unterbreitet und welche Erfahrungen haben die Kommunen mit Sanktionen gesammelt?

Jedem vierten Jugendlichen wurde in den Optionskommunen ein Ausbildungsangebot unterbreitet, bei den ARGEn dagegen nur jedem sechsten Jugendlichen. Dafür überwiegen die ARGEn in der Vermittlung in Arbeitsgelegenheiten (26 % zu 17 %). Die ARGEn (14 %) greifen deutlich häufiger auf die Maßnahmen der Arbeitsagentur zu als die Optionskommunen (5 %). Häufiger bestehen Schwierigkeiten in der Abstimmung mit den lokalen Arbeitsagenturen bei den Optionskommunen (85 %) als bei den ARGEn (52 %). Beide Grundversorgungsträger greifen ähnlich häufig (ARGE 89,5 %, Optionskommune 83,3 %) auf Sanktionen zurück. In der Einschätzung der Effekte der Sanktionen waren sich beide eher unsicher. Jedoch geben zwei Drittel der Befragten an, dass sich die Zusammenarbeit mit den sanktionierten Jugendlichen eher nicht bzw. überhaupt nicht gebessert hat. Es ist fraglich, ob bestimmte Gruppen von Jugendlichen mit Sanktionen beruflich zu integrieren sind. Um jedoch differenziertere Aussagen zu den Wirkungen treffen zu können, sind weitere Analysen zum Fallmanagement der Träger der Grundsicherung sowie Befragungen der Jugendlichen notwendig. Umfassende Veränderungen, wie die der Arbeitsmarktreform benötigen einige Zeit, um Erfahrungen zu sammeln und gute Lösungen umzusetzen. Da die vorliegende Untersuchung bereits neun Monate nach Einführung der neuen Struktur stattfand, sollten diese Ergebnisse nach einiger Zeit validiert werden. (Förster 2006, S. 172–179)

Über die Struktur und die Qualität der Förderangebote der Träger der Grundsicherung fehlen bisher systematische Informationen. Möglicherweise hängt es von den beruflichen Vorerfahrungen der Trägerverantwortlichen ab, ob sie auf das Spektrum bewährter und erprobter Angebotsformen zurückgreifen oder aber auch Maßnahmen neu erfinden. Die quantitativ wich-

tigste Angebotsform für Jugendliche im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches sind bisher Arbeitsgelegenheiten. Überprüft werden sollte, ob die Arbeitsgelegenheiten tatsächlich so angelegt sind, Jugendliche fehlende Abschlüsse und Qualifikationen zu vermitteln und damit den Förderzielen des Gesetzes gerecht werden.

Die Anwendung des Prinzips „Fördern und Fordern“ wird mit der Erwartung einer passgenauen Förderung verbunden. Experten fürchten allerdings problematische Prozesse des Rückzugs und der Selbstaussgrenzung von Jugendlichen, die aufgrund schwerer individueller und sozialer Benachteiligungen von den neuen Instrumenten nicht zu profitieren vermögen. Eine Untersuchung solcher Jugendlicher zeigt, dass durch Sanktionen ausgelöste Ausgrenzungsprozesse irreversibel werden können, wenn diese nicht rechtzeitig erkannt werden und nicht interveniert wird (Kraheek 2004; Reißig 2006). Insofern besteht ein dringender Bedarf, Informationen über Auslöser, Verläufe und Wendepunkte solcher Ausgrenzungsprozesse sowie über Strategien der Intervention zu erhalten, durch die solche Prozesse aufgehalten bzw. umgekehrt werden können. Es ist dringend notwendig, sich der Situation dieser Zielgruppe mit bereits bisher problematischen Lebensperspektiven zuzuwenden.

Zwiespältig können die Effekte des Prinzips einer möglichst schnellen Vermittlung sein: Einerseits erhalten die Jugendlichen schnell ein Angebot. Andererseits ist das schnell verfügbare Angebot nicht zwangsläufig auch das Angebot, das die Jugendlichen weiter bringt. Insbesondere, wenn Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen und ohne Schulabschluss eine Berufsausbildung ansteuern, sind längere Planungszeiträume – über sechs Monate hinaus – notwendig.

Der Umsetzung einer auf den Erwerb von Ausbildungsabschlüssen ausgerichteten Strategie steht aber vor allem die Ungewissheit darüber im Wege, wie lange die Jugendlichen sich im Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches befinden werden. Denn dieser Status leitet sich nicht aus dem Förderbedarf der Jugendlichen ab, sondern aus der Hilfebedürftigkeit der Bedarfsgemeinschaft, der die Jugendlichen angehören. Findet zum Beispiel ein zuvor arbeitsloser Elternteil Arbeit, kann damit die Hilfebedürftigkeit der Bedarfsgemeinschaft und die Zuständigkeit des Trägers der Grundsicherung für die Jugendlichen enden, es sei denn, die Eltern übernehmen die Kosten der Ausbildung. Dieses Dilemma wird in der Praxis der ARGEn teilweise so gelöst, dass begonnene Maßnahmen (überbetriebliche Ausbildung, Umschulung etc.) regulär beendet werden können bei weiterführender Kostenübernahme durch den Träger der Grundsicherung.

Die Leistungen müssen deshalb mit den Angeboten lokaler Akteure systematisch verknüpft werden. Wenn beispielsweise sicher gestellt ist, dass eine mit Förderung durch den Träger der Grundsicherung begonnene außerbetriebliche Berufsausbildung auch dann fortgeführt und abgeschlossen werden kann, wenn die Zuständigkeit des Trägers der Grundsicherung zwischenzeitlich endet, dann stellt dies einen klaren Anreiz dar, Jugendliche nicht nur in kurzfristige Maßnahmen zu vermitteln, sondern in anerkannte Ausbildungsgänge zu investieren.

5.4 Kompetenzagenturen

5.4.1 Problemdiagnose

Die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels belegen, dass vor allem vor der ersten Schwelle individueller Beratungsbedarf für viele Jugendliche besteht. Sie stehen vor schwierigen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen für ihren weiteren Bildungsweg. Damit die Hilfe nicht erst einsetzt, wenn es zu spät ist, müssen bereits innerhalb der Schule diejenigen Jugendlichen identifiziert werden, die einer besonderen Unterstützung bedürfen. Diese Jugendlichen sind häufig von unterschiedlichen Problemlagen betroffen, so dass eine Trennung der Bearbeitung schulspezifischer Probleme und solcher eher im persönlichen, nichtschulischen Bereich liegenden, über eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule überbrückt werden kann.

Beide Bereiche, die Jugendhilfe und die Schule, müssen beim Übergang Schule – Beruf also vor allem auch auf präventive Arbeit setzen. Im Gegensatz zu anderen den Übergang begleitenden Institutionen (z. B. Berufsberatung, Arbeitsverwaltung) stehen Jugendhilfe und Schule zeitlich vor den genannten anderen Institutionen mit den Jugendlichen in engem Kontakt und sind so in der Lage, bei sich abzeichnenden Problemen rechtzeitig einzugreifen. In der Schule „sind Gefährdungen und Risiken jugendlicher Biographien früh erkennbar. ... Jugendsozialarbeit allerdings muss diese Zusammenarbeit mit der Schule in den größeren Kooperationsrahmen mit all den anderen Akteuren einbinden, die für die schulisch-berufliche Zukunft ihres Klientel von Bedeutung sind“ (Schäfer 1998, S. 22–45). Eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule auch im Arbeitsfeld des Übergangs Schule – Beruf scheint somit sinnvoll und wichtig, denn beide können sich mit ihren spezifischen Zielen und Ansätzen ergänzen.

5.4.2 Zielsetzungen

Die Kompetenzagenturen nehmen eine Vermittlungsfunktion zwischen dem Jugendlichen, der Schule und der Arbeitswelt ein. Sie lotsen benachteiligte junge Menschen durch das Übergangssystem und schaffen über das individuell ausgerichtete Case Management passgenaue und für die Jugendlichen sinnvolle Übergänge. Die Mehrheit der Kompetenzagenturen setzt mit dieser Lotsenfunktion bei Schülerinnen und Schülern insbesondere aus Hauptschulen an.

Auch wenn das Hauptaugenmerk auf die Kooperation von zwei Institutionen, der Jugendhilfe und der Schule, gerichtet ist, spielen in der Praxis immer auch weitere Institutionen und Einrichtungen eine wichtige Rolle. Gerade bei der Frage eines gelingenden Übergangsmanagements gilt es, die oftmals an den Schulen bereits aktiven beruflichen Beratungsstellen in die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sinnvoll einzubeziehen. Mit Blick auf die optimale Förderung der Jugendlichen müssen Doppelberatungen vermieden werden. An Schulen, an denen es bereits eine längere Tradition der Berufsorientierung und der Arbeit speziell mit benachteiligten Jugendlichen gibt, erweisen sich vor allem Schulsozialarbeiterinnen und -

sozialarbeiter als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Schulleitung und zum Lehrerkollegium.

Zu den Zielgruppen gehören Jugendliche, deren Biographien vielfach von schulischen und beruflichen Misserfolgen und sozialen Benachteiligungen geprägt sind und die von dem bestehenden Förderangebot nicht erreicht werden. Es sind Jugendliche mit komplexen Problemlagen, für die mit dem Übergangsmanagement ein niedrigschwelliges Angebot mit neuen Ansprechmodalitäten entwickelt und erprobt wurde.

5.4.3 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Die Kompetenzagenturen wurden zunächst in einer Pilotphase des Modellprogramms von 2002–2006 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) an 15 Standorten initiiert. Das erfolgreiche Modell der Kompetenzagenturen wird deshalb breiter umgesetzt mit dem Ziel, die Unterstützungsleistungen für besonders benachteiligte Jugendliche weiter zu verbessern und auszuweiten. Die Zahl der Kompetenzagenturen soll auf bis zu 200 Standorte ausgeweitet werden. Hierzu ist vom BMFSFJ ein Förderprogramm für eine Durchführungsphase aufgelegt worden, das mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert wird. Erforderlich ist die Kofinanzierung aus kommunalen Mitteln.

5.4.4 Methoden und Strategien

5.4.4.1 Case Management

Mit der Methode Case Management speziell für die Zielgruppe von benachteiligten Jugendlichen ist das Ziel verbunden, diese Jugendlichen so von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu „lotsen“, dass Brüche, Umwege und Sackgassen vermieden werden und die soziale und berufliche Integration gelingt. Case Management zielt vorrangig auf die individuelle Fallbegleitung von benachteiligten Jugendlichen. Es umfasst aber auch Elemente von System-Management als Netzwerkarbeit und die Kooperation mit Schulen, Betrieben, Jugendamt, Arbeitsagentur und Anbietern von Maßnahmen, die für eine erfolgreiche „Lotsenarbeit“ gleichermaßen unabdingbar sind. Beispielhaft steht hierfür die Kooperation mit Schulen.

Zentraler Aspekt des Case Management ist die Ressourcenerschließung für die Jugendlichen. Die Ressourcenerschließung geschieht dabei auf zwei Ebenen:

- a. Einmal dadurch, dass die/der Jugendliche als ganze Person im Mittelpunkt steht und ihre/seine Handlungskompetenz gefördert werden soll. Personale Ressourcen, die sozialen Fähigkeiten des Jugendlichen sollen erschlossen werden, um sie zu befähigen, selbständig Entscheidungen zu treffen und ihr Leben selbst zu organisieren.
- b. Die zweite Ebene zielt darauf ab, für die einzelnen Jugendlichen passgenaue und auf die individuelle Bedarfslage hin abgestimmte Hilfen (Unterstützungsressourcen) zu organisieren. Damit betreten die Begleiter/innen Neuland, da sie von den diversen, tendenziell unübersichtlichen Angebo-

ten im Übergangssystem ein möglichst umfassendes und effizientes Förderpaket für benachteiligte Jugendliche schnüren müssen.

Um die Jugendlichen bedarfsgerecht durch das Übergangssystem zu lotsen, werden präzise Informationen zur sozialen Herkunft, den Ressourcen der Herkunftsfamilie, zu ihren bisherigen Bildungs- und Ausbildungswegen, den erworbenen Abschlüssen, den zertifizierten und nicht zertifizierten Qualifikationen, ihren Erwartungen und Orientierungen benötigt. Diese Informationen werden durch Beratung, Anamnese, Diagnose und Assessment gewonnen. Auf dieser Basis wird ein Stärken-Schwächen-Profil erarbeitet und in Zusammenarbeit mit der jungen Frau bzw. dem Jugendlichen ein Förderplan erstellt. In diesem wird festgelegt, wer welche Leistungen zu erbringen hat, welche eigenständigen Leistungen von der oder dem Jugendlichen gefordert sind und an welchen Stellen Förderung möglich ist. Damit der Förderplan umgesetzt werden kann, ist eine umfassende Kenntnis über die regional vorhandenen Hilfen und Angebote notwendig.

Ob allerdings quantitativ wie qualitativ vorhandene lokale und regionale Angebotslücken im Übergangssystem behoben werden, liegt nicht in der Hand der Kompetenzagenturen (siehe Kapitel Lokales Übergangsmanagement). Durch ihre Mitarbeit in regionalen Gremien tragen sie zum Informationstransfer bei und verstärken die zielgruppenorientierte Zusammenarbeit mit den örtlichen Akteuren. Ihre spezielle Aufgabe, benachteiligte Jugendliche durch individuelle Fallbegleitung und Netzwerkarbeit erfolgreich von der Schule in Ausbildung und Arbeit zu „lotsen“, können Kompetenzagenturen künftig zu wichtigen Partnern für Schulen und JobCenter der ARGEn werden, indem sie das vorhandene Dienstleistungsangebot wirkungsvoll ergänzen (Lex 2006, S. 57ff.).

5.4.4.2 Kompetenzfeststellung

Kompetenzfeststellungsverfahren stellen die Grundlage für jedes Case Management im Übergang Schule – Beruf mit benachteiligten Jugendlichen dar. In der Logik des „Ressourcen- oder Kompetenzansatzes“ hat Kompetenzfeststellung dabei zwei grundlegende Funktionen. Die Nutzung und Fortentwicklung vorhandener Kompetenzen für die Planung des weiteren Bildungsweges der Jugendlichen sowie die Identifikation von fehlenden oder nicht ausreichenden Kompetenzen, die der beruflichen und sozialen Integration entgegenstehen und somit auf einen Förderbedarf hinweisen. Erst auf Grundlage der Ergebnisse einer solchen Kompetenzfeststellung können individuell passende Qualifizierungsziele und Förderpläne entwickelt werden.

Zur Diagnose ausbildungs- und berufsrelevanter Kompetenzen werden verschiedene Kompetenzfeststellungsverfahren für benachteiligte Jugendliche eingesetzt, die besondere Anforderungen erfüllen. Dazu gehören:

- Die Fokussierung auf die spezifische Zielgruppe von benachteiligten Jugendliche;
- Die Ausrichtung der Instrumente auf die Altersgruppe der etwa 14- bis 20-Jährigen;
- Die Orientierung der Verfahren am Kompetenzansatz;

- Die eingesetzten Instrumente sollten zudem von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Lehrerinnen und Lehrern angewandt werden können und mussten somit gut handhabbar und in die normale Arbeit mit den Jugendlichen integrierbar sein.
- Die Interpretation der Ergebnisse der eingesetzten Instrumente sollte nicht ausschließlich Expertinnen und Experten vorbehalten sein. Schließlich sollten die Instrumente auch für die Jugendlichen einen nachvollziehbaren Sinn haben und die Ergebnisse müssen für den weiteren Ausbildungsweg konkret nutzbar sein.

Die nachfolgenden vier Verfahren zur Kompetenzfeststellung wurden im Rahmen des Modellprogramms „Kompetenzagenturen“ erprobt:

- Der Einsatz von Assessment Centern mit benachteiligten Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf,
- ein Verfahren zur Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen (Interviewleitfaden),
- ein Verfahren zur Erfassung von Sprachkompetenzen (Europäisches Sprachenportfolio) sowie
- ein Verfahren zur Erfassung von sozialen Kompetenzen (Portfolio „Soziale Kompetenzen“).

Bei diesen Kompetenzfeststellungsverfahren nimmt die Beschreibung und Bewertung von informell erworbenen Kompetenzen einen besonderen Stellenwert ein. Gerade sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche sehen sich oft vor das Problem gestellt, dass es ihnen an formal zertifizierten Qualifikationen (wie z. B. guten Schulnoten und Schulabschlüssen) mangelt. Daher liegt eine Möglichkeit, ihnen den Zugang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit zu erleichtern darin, ihre auch in informellen Kontexten (wie Familie, Peer Group und Ehrenamt) erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen und für die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt zu nutzen. Ein einleuchtendes Beispiel ist die bei jungen Migrantinnen und Migranten häufig vorhandene Mehrsprachigkeit, die in der Regel aus Schulzeugnissen nicht ersichtlich ist (Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk 2006, S. 140f.).

5.4.4.3 Förder- und Hilfeplanung

Die Kompetenzfeststellungsverfahren liefern die Informationsbasis für den Planungsprozess, die den weiteren Weg der Jugendlichen in die berufliche Integration in präzise benennbare, von Jugendlichen, Fachkräften und auch Eltern gemeinsam überprüfbare Förderschritte übersetzt. Im Förderplan sind alle eingebundenen Institutionen, Personen und Aktivitäten dokumentiert, um die bestehenden Hilfesysteme für Jugendliche besser zu aktivieren und zu koordinieren. Insofern bildet der Förderplan eine Schnittstelle zwischen dem Einsatz bewährter Methoden und neuen Anforderungen in der Förderung benachteiligter Jugendlicher. Für die Förder- und Hilfeplanung wurden folgende Qualitätsstandards entwickelt.

Voraussetzungen für die Hilfeplanung: Als Grundvoraussetzung muss der Jugendliche bereit und fähig sein, am Hilfeprozess aktiv mitzuwirken.

Das zeigt sich daran, ob Termine eingehalten und Aufgaben erledigt werden. Zwischen Berater/in und Jugendlicher bzw. Jugendlichen muss ein vertrauensvoller Umgang bestehen. Für das Hilfeplangespräch sollte mindestens eine Stunde zur Verfügung stehen; bis zum Hilfeplan sollten in der Regel mindestens drei Kontakte und gegebenenfalls eine Kompetenzfeststellung stattgefunden haben. Erstkontakt und Beziehungsaufbau müssen erfolgt sein; ein entsprechendes Setting muss gewährleistet sein (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität).

Durchführung der Hilfeplanung: Der Hilfeplan ist das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Case Manager/in und Klient/in und stellt einen Kontrakt dar, der entweder schriftlich fixiert oder mündlich vereinbart wird. Die gemeinsame Hilfeplanung schafft Verbindlichkeit im Arbeitsbündnis. Die Hilfeplanung erfolgt zielorientiert. Gemeinsam mit der Klientin bzw. dem Klienten werden die Eingliederungsziele festgelegt, die Maßnahmen, Zeithorizonte und Verantwortlichkeiten geplant. Der Hilfeplan muss realistisch sein, d. h. die benötigten Hilfen und Maßnahmen müssen zeitnah verfügbar und passgenau entsprechend den personellen Kapazitäten und den institutionellen und finanziellen Gegebenheiten gestaltet werden. Die Aufgabe der Case Managerin bzw. des Case Managers ist es, eine systematische und fallbezogene Organisation von Schritten gemeinsam mit der Klientin bzw. dem Klienten zu erarbeiten und umzusetzen. Der Planungsvorgang umfasst die nach Priorität geordneten Zielsetzungen, eine genaue Darstellung der Handlungsschritte, die Verteilung der Aufgaben sowie einen Zeitplan zur Durchführung und Überprüfung des Plans. Der Hilfeplan sollte so klar und schlüssig sein, dass er auch von unbeteiligten Dritten verstanden wird. Er ist gleichzeitig fall- und feldorientiert. Ausgangspunkt der Überlegungen sind die individuellen Ressourcen, Stärken, Hemmnisse und Probleme der Klientin bzw. des Klienten unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Angebote und Maßnahmen, die passgenau aufeinander abgestimmt sein sollen. Die Hilfeplanung verfolgt eine emanzipatorische Absicht, indem sie die Klienten dahin führt, dass sie möglichst zukünftig unabhängig handeln können. Die Case Managerin bzw. der Case Manager überprüft regelmäßig die vereinbarten Ziele, die Änderungen und revidiert diese gegebenenfalls. Sie/er dokumentiert den fortlaufenden Prozess und die Zielerreichungsgrade, betreibt gemeinsam mit der Klientin bzw. dem Klienten und gegebenenfalls mit den einbezogenen Netzwerkpartnern Fehleranalysen und bewertet den Erfolg der eingesetzten Maßnahmen und Mittel. Nach Beendigung des gemeinsamen Arbeitsprozesses prüft die Case Managerin bzw. der Case Manager die Nachhaltigkeit der Vermittlung (Adamczyk 2006, S. 98ff.).

Die Hilfeplanung ist ein dynamischer Prozess, der dem individuellen Bedarf des Klienten und dem Netzwerk der verfügbaren Ressourcen angepasst wird. In der Praxis zeigt sich wiederholt, dass insbesondere geschlechts- und auch kulturspezifische Fragestellungen von großer Bedeutung in der Hilfeplanung sind. An der Berücksichtigung dieser Aspekte wird sich letztlich auch immer die Qualität bemessen lassen. Vor allem sind es die Belange jedes und jeder einzelnen Jugendlichen, die den Planungsprozess zu einer tatsächlichen individuellen Begleitung führen, die der jeweiligen Person gerecht wird. (Adamczyk 2006, S. 102ff.).

5.4.5 Effekte

Die Effekte der Betreuung im Case Management wurden von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Kompetenzagenturen“ untersucht. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse dokumentieren den Stand der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung im Modellprogramm für den Zeitraum von Januar 2003 bis einschließlich Dezember 2005. Mit dem Instrument Case Management wurden insgesamt 2.930 Jugendliche betreut. Etwa jeder Dritte (30 %) hat das Fallmanagement regulär beendet, 15 % haben abgebrochen, die restlichen 55 % sind derzeit noch in Betreuung. Die vermittelten Jugendlichen durchliefen ein Fallmanagement mit einer durchschnittlichen Dauer von 9,5 Monaten.

Wichtige Indikatoren für die Beantwortung der Frage nach dem Erfolg der Arbeit im Case Management sind – neben Faktoren wie z. B. die psychosoziale Stabilisierung der Jugendlichen in Problemlagen – die Anschlüsse und der Verbleib der jungen Frauen und Männer nach der Beendigung der Betreuung.

Einem Drittel der Jugendlichen gelang der Übergang in eine Berufsausbildung. Ein Viertel wurde in ein passendes Förderangebot vermittelt. 23 % besuchten nach Abschluss des Case Managements eine allgemeinbildende Schule, entweder um einen Schulabschluss nachzuholen oder um den bereits vorhandenen Schulabschluss zu verbessern. 14 % der Gesamtgruppe wechselten aus dem Case Management in eine reguläre Erwerbsarbeit. Besonders erfreulich ist, dass nur ein geringer Anteil der Jugendlichen nach der Beendigung des Fallmanagements in die Erwerbslosigkeit ging. Insbesondere Jugendliche, die zum Zeitpunkt des Case Managements noch zur Schule gingen, konnten davon überzeugt werden, eine weiterführende Schule zu besuchen (54 %). Sie mündeten daher seltener als Nichtschüler/innen direkt in eine Ausbildung ein (im Verhältnis 14 zu 37 %). Der Übertritt in eine Erwerbsarbeit findet bei Schülerinnen und Schülern gar nicht statt, dafür konnten sie nach dem Case Management häufiger als Nichtschüler/innen in ein Förderangebot vermittelt werden (im Verhältnis 30 zu 23 %).

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Zielgruppe hiermit zum einen dauerhaft erreicht (vgl. geringe Abbruchquoten) und zum anderen sozial und beruflich nachhaltig integriert werden kann. Die Kompetenzagenturen sind dabei Dienstleister und Lotsen für benachteiligte Jugendliche im Übergangssystem. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass das Übergangsmangement spätestens im letzten Jahr des Schulbesuchs einsetzen und mindestens ein Jahr über das Schulende hinausgehen sollte. So kann verhindert werden, dass Jugendliche zunächst an der ersten Schwelle scheitern und erst in Folge dessen eine Betreuung erhalten. Neben dem rechtzeitigen Beginn des individuellen Fallmanagements sollte darauf geachtet werden, über den Zeitpunkt der Vermittlung hinaus den Kontakt aufrecht zu erhalten, um zu garantieren, dass benachteiligte Jugendliche dauerhaft sozial und beruflich integriert bleiben (Lex/Reißig/Gaupp 2006, S. 9–11).

6 Lokales Übergangsmanagement

6.1 Einführung

Als besondere Stärke des deutschen Berufsbildungssystems gilt, dass Jugendliche nach Ende der Pflichtschulzeit in der allgemein bildenden Schule, also nach neun oder zehn Schuljahren, in eine Berufsausbildung eintreten und diese im Alter von 18 Jahren abschließen können. Dies ist nicht zuletzt eine der Legitimationen für das dreigliedrige, allgemein bildende Schulsystem in Deutschland, bei dem nach einem gemeinsamen Grundschulbesuch von vier (in einigen Ländern auch von sechs) Jahren die Schülerinnen und Schüler auf Sekundarzweige von unterschiedlicher Dauer aufgeteilt werden: Auf eine Hauptschule, die (abhängig von länderspezifischen Schulpflichtgesetzen) nach insgesamt neun oder zehn Schuljahren endet; auf eine Realschule, in der nach insgesamt zehn Schuljahren ein mittlerer Bildungsabschluss erreicht wird und ein Gymnasium, in dem nach insgesamt 12 oder 13 Schuljahren die Hochschulreife erworben wird. „Praktisch begabte“ Hauptschülerinnen und Hauptschüler hätten durch das Ausbildungssystem die Möglichkeit, im Alter von 18 Jahren, in dem die Gymnasiasten die Hochschulreife erwarben, bereits eine anerkannte Berufsausbildung abzuschließen und als vollwertige Arbeitskräfte in den Arbeitsmarkt eintreten zu können.

Tatsächlich liegt aber das Einstiegsalter für eine Berufsausbildung inzwischen bei fast 19 Jahren, was die Frage aufwirft, was im Zeitraum zwischen Ende der Schulpflicht und Aufnahme einer Berufsausbildung passiert.

Der im Jahr 2006 erstmals veröffentlichte „Nationale Bildungsbericht“ für Deutschland sieht die Erklärung in der Einrichtung eines Übergangssystems, das sich zwischen allgemein bildender Schule und beruflicher Bildung entwickelt hat und in das jährlich fast ebenso viele Jugendliche eintreten wie in die betriebliche Berufsausbildung. Diesem Übergangssystem zugerechnet werden insbesondere Bildungsangebote an beruflichen Schulen, die nicht zu anerkannten Ausbildungsabschlüssen führen und die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

Dieses Übergangssystem, so die These des Nationalen Bildungsberichts, hat sich in den letzten Jahren stark ausgedehnt und stellt nach Einschätzung des Nationalen Bildungsberichts die „möglicherweise folgenreichste und problematischste Strukturverschiebung im System der beruflichen Bildung dar“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80): „Der starke Bedeutungsanstieg des Übergangssystems, der dessen Anteil an allen Neuzugängen zur Berufsausbildung zwischen 1995 und 2004 um etwa 8 Prozentpunkte auf 40 % anschwellen ließ (...) stellt eine ernsthafte bildungspolitische Herausforderung dar. Für zwei Drittel der Ausbildungsanfänger beginnt ihr Start ins Berufsleben mit Unsicherheit und ohne konkrete Berufsbildungsperspektive. Diese Sachlage verlangt den Jugendlichen ein hohes Maß an motivationaler Stabilität ab. Man muss befürchten, dass je länger die Unsicherheit anhält, Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren. Hier könnte ein wichtiges Arbeitskräftepotenzial für

die Zukunft verspielt und sozialer Ausgrenzung Vorschub geleistet werden“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 82).

Eine Reihe von Einblicken in das Geschehen im Zeitraum zwischen Ende des Schulpflichtbesuches und dem Eintritt von Jugendlichen in eine Berufsausbildung liefert das DJI-Übergangspanel, eine Längsschnittstudie zu den Bildungs- und Ausbildungswegen von Schulabsolventinnen und -absolventen mit Hauptschulbildung. Die Studie zeigt, dass nur etwa ein Viertel dieser Jugendlichen nach Ende der Pflichtschulzeit unmittelbar in eine Berufsausbildung einmündet. Die größte Gruppe geht weiter zur Schule, entweder mit dem expliziten Ziel, bessere allgemein bildende Schulabschlüsse zu erwerben, oder aber um angesichts fehlender Ausbildungsplätze Zeit zu überbrücken. Ein weiteres Viertel mündet in berufsvorbereitende Förderangebote ein, also entweder in ein schulisches Berufsvorbereitungsjahr oder (dies ist eine Minderheit) eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit. Zehn Prozent befinden sich vier bis fünf Monate nach Ende des Pflichtschuljahres weder im Bildungs- oder Ausbildungssystem noch in Arbeit, obwohl sie den Berufsschulpflichtgesetzen der Länder unterliegen und in der Regel eigentlich eine berufliche Schule besuchen müssten.

Betrachtet man die Situation derselben Jugendlichen 30 Monate nach Ende der Schulzeit, so werden erfolgreiche aber auch riskante Wege sichtbar:

- Von denen, die unmittelbar nach der Schule eine Berufsausbildung begonnen haben, befindet sich zu diesem Zeitpunkt die überwiegende Mehrheit noch immer in Ausbildung. Auch die Jugendlichen, die zu einem späteren Zeitpunkt in Ausbildung eingemündet waren, brechen diese nur selten ab. Allerdings, die Minderheit, die ihre Ausbildung abbricht, befindet sich häufig in einer eher prekären Situation.

- Die Gruppe derjenigen, die nach Ende der Pflichtschulzeit weiter zur Schule gegangen ist, um allgemein bildende Abschlüsse zu erwerben, teilt sich in zwei Untergruppen auf: Es gibt einmal die Gruppe derjenigen, die den weiteren Schulbesuch eher längerfristig geplant hatte. In dieser Gruppe sind Jugendliche mit guten Schulnoten, Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. Aus dieser Gruppe sind die Jugendliche auch 30 Monate nach Ende der Pflichtschulzeit in hohen Anteilen noch immer in der Schule. Sie haben auch häufig bereits ihre Schulabschlüsse deutlich verbessert. Für die zweite Untergruppe stellte das „weiter zur Schule gehen“ eher eine Notlösung dar. Sie haben meist nach einem Jahr erneut den Zugang zur Berufsausbildung gesucht. Ein Teil von ihnen ist dabei erfolgreich gewesen. Ein kleinerer Teil ist jetzt in eine Berufsvorbereitung eingemündet, so dass man bereits von einer Aneinanderreihung von Warteschleifen sprechen kann.

- Zwiespältig stellt sich die Situation für diejenigen dar, bei denen die erste Station nach der Schule ein berufsvorbereitendes Förderangebot war: Gut ein Drittel mündet nach einem Jahr Berufsvorbereitung in eine reguläre Berufsausbildung ein. Ein weiteres knappes Drittel beginnt nach einem Jahr Berufsvorbereitung erneut eine Berufsvorbereitung. Auch hier reihen sich also möglicherweise bereits zwei Warteschleifen aneinander. Relativ hoch ist

der Anteil derjenigen, die nach dem ersten oder nach dem zweiten Jahr Berufsvorbereitung arbeitslos werden bzw. als Ungelernte Arbeit suchen.

- Folglich stark angestiegen im zeitlichen Verlauf ist der Anteil derjenigen, die aus dem Bildungs- oder Ausbildungssystem heraus gefallen sind. Sie sind entweder (zum Teil über längere Zeiträume) arbeitslos oder haben eine Tätigkeit als ungelernete Arbeitskräfte aufgenommen (Reißig/Gaupp 2007).

Als Fazit aus dem DJI-Übergangspanel kann festgehalten werden, dass für einen Teil der Jugendlichen mit Hauptschulbildung, also der Gruppe, für die wegen der Qualität des erworbenen allgemein bildenden Schulabschlusses die Startchancen besonders ungünstig sind, ein Einstieg in eine reguläre Berufsausbildung ohne weitere Umwege erfolgt. Ein weiterer Teil versucht durch weiteren Schulbesuch die Zugangschancen zu Ausbildung und Erwerbsarbeit sehr grundsätzlich zu verbessern. Für eine dritte Gruppe wird der Einstieg zwar verzögert, gelingt aber dann nach einem Zwischenschritt oder zwei Zwischenschritten. Schließlich gibt es noch die mit wachsendem zeitlichen Abstand von der Pflichtschulzeit immer größer werdende Gruppe derjenigen, die über Warteschleifen und mehr oder weniger längere Phasen von Arbeitslosigkeit sich zunehmend vom Bildungs- und Ausbildungssystem entfernen, schließlich in Arbeitslosigkeitskarrieren einmünden oder aber als Ungelernte versuchen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Ein zentrales Ergebnis ist damit, dass es keineswegs an Angeboten für die Jugendlichen mangelt. Die überwiegende Mehrheit wird immer wieder in irgendwelchen Fördermaßnahmen aufgefangen. Das Problem besteht vielmehr darin, dass für einen Teil der Jugendlichen die Teilnahme an solchen Angeboten den Zeitraum bis zum Beginn einer Berufsausbildung stark verlängert, bis hin zu dem Punkt, wo diese Verlängerung insofern zum Nachteil wird, als sie für die Jugendlichen mit einem wachsenden Motivationsverlust einhergeht und aus Sicht der Betriebe diese Jugendlichen problematische Bewerber sind, weil sie einen zu langen Zeitraum in Warteschleifen verbracht haben.

Eine zentrale Ursache für die Negativeffekte der Teilnahme an Fördermaßnahmen liegt darin, dass diese inhaltlich-konzeptionell in der Regel nicht aufeinander abgestimmt sind. Die Ursache dafür wiederum liegt darin, dass die verschiedenen Maßnahmen in der Zuständigkeit unterschiedlicher Akteure und im Kontext unterschiedlicher Rechtskreise durchgeführt werden:

- Für die berufsschulischen Angebote verantwortlich sind die Kultusministerien der Länder.
- Für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen liegt die Verantwortung bei der Bundesagentur für Arbeit bzw. den lokalen Arbeitsagenturen, wobei die Maßnahmen zur Durchführung per Ausschreibung an Bildungsträger bzw. Träger der Jugendsozialarbeit (häufig auch an kommerzielle Anbieter) vergeben werden.
- Die Zuständigkeit für die Arbeitsgelegenheiten („Ein-Euro-Jobs“) liegt bei den sogenannten Trägern der Grundsicherung, also entweder bei den aus Kommunen und Arbeitsagenturen gebildeten Arbeitsgemeinschaften („ARGEn“) oder bei Optionskommunen in der Zuständigkeit der Kommunen allein.

Wegen der unterschiedlichen Zuständigkeiten und der beteiligten Akteure, die nach sehr unterschiedlichen Handlungslogiken operieren, und weil die fehlende Abstimmung zwischen Angeboten und Anbietern als ein zentrales Defizit und ein zentrales Hindernis für das Gelingen von Übergängen bildungsbenachteiligter Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung identifiziert wird, stand die Frage nach Strategien zu einer verbesserten Abstimmung immer wieder auf der Tagesordnung der Benachteiligtenförderung.

Dabei wurde deutlich, dass die Abstimmung zusätzlich dadurch erschwert wird, dass die Akteure auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind:

- Die Verantwortlichen für berufliche Schulen auf Länderebene,
- die Verantwortlichen für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen auf Bundesebene,
- die Träger der Grundsicherung als Verantwortliche für Arbeitsgelegenheiten auf der lokalen Ebene (kreisfreie Kommunen oder Landkreise).

Damit stellt sich letztlich diese lokale Ebene als „kleinster gemeinsamer Nenner“ und damit der Ort dar, an dem diese Abstimmung geleistet werden könnte oder sollte. Eine Forderung nach einem lokalen Übergangsmanagement wurde darüber hinaus nicht zuletzt damit begründet, dass die lokale Ebene diejenige ist, auf der die sozialen Folgekosten des Nichtgelingens von beruflicher Integration von Jugendlichen sichtbar werden in Form von Sozialhilfeabhängigkeit, sozialer Ausgrenzung, den Niedergang von Quartieren und möglicherweise auch Delinquenz.

6.2 Problemdiagnose

Der Kern der Entwicklung von Konzepten für ein lokales Übergangsmanagement zu Grunde liegende Problemdiagnose besteht darin, dass trotz einer großen Vielfalt von Förderangeboten die Einstiege von Jugendlichen in die Berufsausbildung sich entweder unnötig verzögern oder aber gefährdet werden, weil die Zuständigkeiten für die einzelnen Angebote bei unterschiedlichen Akteuren (zum Teil bildungspolitischen Akteuren, zum Teil arbeitsmarktpolitischen Akteuren) angesiedelt sind, so dass es in der Regel auch keine inhaltlich-konzeptionelle Abstimmungen zwischen diesen Angeboten gibt. Die Jugendlichen durchlaufen Abfolgen von nicht koordinierten Fördermaßnahmen der verschiedenen Anbieter über Zeiträume, die in der Regel ausreichen würden, eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren. Nach diesen Abfolgen von Fördermaßnahmen stehen die Jugendlichen am Ende häufig mit leeren Händen dar. Sie selbst geben z. T. auf. Zusätzlich signalisieren ihnen Ausbildungsbetriebe, dass sie nach ihren „Maßnahmekarrieren“ nicht mehr als geeignete Bewerberinnen und Bewerber für eine Berufsausbildung betrachtet werden.

Diese Aufteilung von Zuständigkeiten zwischen Akteuren und die daraus resultierende Nichtabgestimmtheit von Bildungsangeboten zwischen Schule und Berufsausbildung hat zur Folge, dass die längsten und kompliziertesten Abfolgen von Förderschritten von den Jugendlichen bewältigt werden müs-

sen, die dafür über die schlechtesten Voraussetzungen verfügen. Wenn sie die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, münden die Jugendlichen in der Regel in ein Angebot der schulischen Berufsvorbereitung ein. Gelingt es ihnen dort nicht den Abschluss nachzuholen (und dies ist eher die Regel als die Ausnahme) und münden sie nicht in eine reguläre Berufsausbildung ein, folgt als nächster Schritt die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Arbeitsagentur. Gelingt nach dieser berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme nicht der Einstieg in Ausbildung, dann ist das Risiko groß, dass sie über eher kleinteilige Trainingsangebote in den Arbeitsmarkt für ungelernete Arbeitskräfte geleitet werden, mit einem hohen Risiko wiederholter und längerfristiger Arbeitslosigkeit.

Aus dieser Diagnose wird der Schluss gezogen, dass eine präzise Abstimmung zwischen Angeboten und Anbietern von Förderleistungen zwischen Schule und Berufsausbildung die Voraussetzung dafür ist, dass Übergänge in Ausbildung auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen gelingen können.

6.3 Zielsetzungen

Das Ziel von lokalem Übergangsmanagement ist, Übergänge von der Schule in Ausbildung (und weiter in Erwerbsarbeit) so kohärent zu gestalten, dass zeitraubende Umwege vermieden werden, Sackgassen nicht entstehen und dass Qualifizierungspotenzial der Jugendlichen in der entsprechenden Gebietskörperschaft ausgeschöpft wird. Teilzielsetzungen sind einerseits eine Verkürzung von Übergangszeiten zwischen Schule und Berufsausbildung, andererseits die Verhinderung von Wegen, bei denen Jugendliche riskieren, zunehmend vom Bildungs- und Ausbildungssystem so weit abgehängt zu werden, dass sie nicht in der Lage sind, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren, die praktisch eine Mindestausstattung für Erwerbsarbeit in Deutschland darstellt.

6.4 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Die Folgen der Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen werden in besonders deutlicher Weise auf der Ebene von Kommunen und Landkreisen sichtbar. Diese sind damit zwar betroffen, aber nur sehr begrenzt zuständig. Für allgemein bildende und berufsbildende Schulen liegt die Zuständigkeit bei den Ländern. Für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen und außerbetriebliche Ausbildung liegt die Zuständigkeit bei der Bundesagentur für Arbeit und den örtlichen Arbeitsagenturen, für Arbeitsgelegenheiten teilen die Kommunen die Zuständigkeit mit den örtlichen Arbeitsagenturen in den Arbeitsgemeinschaften, die als Träger der Grundsicherung nach dem zweiten Sozialgesetzbuch auftreten.

Allerdings gab es in den letzten Jahren eine Reihe von gesetzlichen Neuregelungen und Initiativen, aus denen sich ein Bedeutungsgewinn der lokalen Ebene ableiten lässt:

- Im Rahmen von Bundesprogrammen, durch Länderprogramme, aber auch durch Initiativen von Stiftungen sind Projekte und Programme entstanden, durch die die Anzahl von Schulabbrüchen in den allgemein bildenden Schulen verringert und die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufsausbildung verbessert werden sollte. In der Regel waren die Finanzierungskonditionen für solche Programme so ausgelegt, dass auch eine lokale Kofinanzierung und damit ein lokales Engagement erforderlich wurde.
- Das novellierte Berufsbildungsgesetz erleichtert eine Anerkennung der Ausbildung in beruflichen Schulen als gleichwertig einer Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz. Dies setzt allerdings auf lokaler Ebene eine entsprechende Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Kammern voraus.
- Die Bundesagentur für Arbeit hat, kofinanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, ein Modellprogramm zur „Förderung aus einem Guss“ entwickelt und umgesetzt, das auf eine verbesserte Kooperation lokaler Akteure im Rahmen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen zielt.
- Das zweite Sozialgesetzbuch („Hartz IV“) verpflichtet Kommunen und örtliche Arbeitsagenturen zur gemeinsamen Betreuung der Jugendlichen im Zuständigkeitsbereich dieses Gesetzes (bzw. überträgt diese Aufgabe den Optionskommunen in alleiniger Verantwortung).

Die Gemeinsamkeit dieser Initiativen besteht darin, dass sie eine verbesserte Koordination und Kooperation auf der lokalen Ebene erforderlich machen. Dass eine verbesserte Koordination und Kooperation auf der lokalen Ebene notwendig ist, vertritt auch der im Jahre 2006 von der Bundesministerin für Bildung und Forschung initiierte „Innovationskreis berufliche Bildung“. Dessen Arbeitsgruppe „Übergangmanagement“ hat sich darauf verständigt, dass dabei folgende Handlungsschwerpunkte verfolgt werden sollten:

- „Das Übergangmanagement 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 (allgemein bildende und berufliche Schulen, Bundesagentur für Arbeit, Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende, Jugendhilfe und andere). Damit sollte in ausgewählten Regionen begonnen werden.
- Jugendliche mit Förderbedarf benötigen zur Bewältigung des für sie schwierigen Übergangsprozesses eine frühzeitig beginnende, individuelle Bildungsbegleitung (einschließlich Kompetenzfeststellung und -entwicklung) sowie spezielle, praxisorientierte Bildungsangebote (z. B. Praxis- bzw. Kooperationsklassen, Produktionsschulen). Erfahren aus

Modellprojekten der letzten Jahre (...) sind zu verstetigen“ (BMBF 2007, S. 14–15).

Obwohl also die Notwendigkeit und Dringlichkeit eines lokalen Übergangsmanagements inzwischen allgemein anerkannt wird, fehlt es an einer förmlichen lokalen Zuständigkeit. Aus der Perspektive von Kommunen und Landkreisen bedeutet dies, dass sie vor der Frage stehen, ob sie sich in diesem Feld engagieren sollen, obwohl sie rechtlich keine Möglichkeiten haben, anderen Akteuren Vorgaben zu machen, und ob sie riskieren sollen, Ressourcen in ein Aufgabenfeld zu investieren, in dem der Erfolg keineswegs garantiert ist und sie mit der Kritik rechnen müssen, sie hätten sich in Feldern engagiert, für die sie keine Zuständigkeit hätten.

Angesichts dieser Ausgangslage wundert es nicht, dass sich im Bereich des lokalen Übergangsmanagements die beobachtbaren Aktivitäten höchst heterogen darstellen:

Vielfältig ist das Feld der Akteure, von denen erste Initiativen ausgehen. Zum Teil sind es Jugendämter. Zum Teil sind es Referate für Wirtschaftsförderung. Zum Teil sind es die örtlichen Arbeitsagenturen oder die Träger der Grundsicherung. In einigen Fällen sind die Initiativen auch von den Schulen und der Schulverwaltung ausgegangen.

Heterogen sind auch der Umfang und der Grad der Institutionalisierung von Aktivitäten. In den seltensten Fällen werden Organisationseinheiten explizit für diese Aufgabe eingerichtet bzw. mit dieser betraut. Vielfach erhalten vorhandene Ämter und Referate zusätzlich die Aufgabe, sich mit diesem Thema zu befassen. Eigene Etats für diese Aufgabe sind eher selten. Es überwiegen Arbeitskreise, die vorrangig die Aufgabe des Informationsaustausches haben. Formen der Institutionalisierung, die die Entwicklung konsistenter, längerfristig angelegter Strategien ermöglichen, sind eher selten.

Soweit Kommunen und Landkreise nicht auf der Basis von Beschlüssen ihrer zuständigen parlamentarischen Gremien Haushaltsmittel für den Zweck des lokalen Übergangsmanagements einsetzen, sind stabile Finanzierungsgrundlagen für ein lokales Übergangsmanagement bisher eher die Ausnahme. In vielen Fällen werden einzelne Aspekte eines lokalen Übergangsmanagements (die Erstellung von Bedarfsanalysen, die Einrichtung von Gremien und Netzwerken) auf der Basis von Projektfinanzierungen durchgeführt, die aus Bundesprogrammen oder Länderprogrammen stammen. Zum Teil haben sich auch Stiftungen (insbesondere die Freudenberg-Stiftung und die Bertelsmann-Stiftung) mit Projektförderungen in diesem Feld engagiert.

Insgesamt ist es für dieses Feld kennzeichnend, dass stabile Formen der Finanzierung von lokalem Übergangsmanagement eher eine Ausnahme darstellen. Wo Kommunen und Landkreise sich engagieren, tun sie es allerdings in der Einsicht, dass sie mit begrenzten eigenen Mitteln eine relativ große Hebelwirkung in der Weise erzielen können, dass auf diese Weise die Verausgabung großer Finanzvolumen von dritten Akteuren (berufliche Schulen, Arbeitsagenturen, Träger der Grundsicherung) auf die Weise koordiniert und gesteuert werden können.

6.5 Methoden und Strategien

Methoden und Strategien eines lokalen Übergangsmanagements beziehen sich bisher vorrangig auf drei Aspekte:

- a. Ein erster Aspekt ist die Bereitstellung von Datengrundlagen, aus denen sich der spezifische lokale Handlungsbedarf ablesen lässt. Damit verbunden ist die Frage, welche Daten in welcher Weise bereitstehen müssen, damit der Prozess des lokalen Übergangsmanagements wirksam gesteuert werden kann.
- b. Ein zweiter Aspekt sind die Handlungspotenziale der verschiedenen (potenziellen) Akteure eines lokalen Übergangsmanagements. Hier geht es um die Frage, welche Leistungen im lokalen Übergangsmanagement einzelne Akteure aus eigener Zuständigkeit und mit eigenen Ressourcen erbringen können und an welchen Stellen sie auf Kooperation mit Dritten angewiesen sind, damit Übergangsmanagement wirksam werden kann.
- c. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des lokalen Übergangsmanagements stehen in der Regel die für Teilbereiche zuständigen Akteure, wie Einrichtungen des Bildungssystems, der Arbeitsmarktpolitik, der Sozialpolitik usw., deren Merkmal ist, dass sie gegenüber den jeweils anderen Akteuren über keine Weisungsbefugnis verfügen. Wie durch ein Engagement der politisch Verantwortlichen in der Kommune bzw. im Landkreis aus dieser Zuständigkeitsverteilung resultierende Patt-Situation aufgelöst werden können, ist Gegenstand weiterer beobachtbarer Strategien im Bereich des lokalen Übergangsmanagements.

Zu a. Klärung des lokalen bzw. regionalen Handlungsbedarfs

Bei den im Abschnitt 6.1 referierten Problemdiagnose handelt es sich um Analysen und Beobachtungen, die auf der deutschlandweiten Ebene vorgenommen wurden. Wegen der Unterschiede in der Ausgestaltung der Bildungs- und Ausbildungssysteme zwischen Ländern und innerhalb der Länder ist es aber kaum möglich, bundesweite oder länderspezifische Diagnosen auf die kommunale bzw. die Kreisebene herunter zu brechen.

Ein Merkmal von auf lokaler Ebene verfügbaren statistischen Daten ist, dass sie Querschnittsdaten sind. Um die Funktionalität von Angeboten für das Gelingen des Übergangs Schule-Berufsausbildung bewerten zu können, werden aber Verlaufsdaten benötigt, Daten, die geeignet sind, Wege zu identifizieren, die sich erfolgreich erweisen, wie Daten, die geeignet sind, solche Wege zu ermitteln, die Sackgassen und Umwege darstellen.

Dabei können (bisher) eher punktuell ansetzende Erhebungsverfahren wie auch integrierte Ansätze unterschieden werden.

Eher punktuell ansetzende (aber dabei mit relativ geringem Aufwand machbare) Erhebungsverfahren sind Untersuchungen, in denen Schulen selbst die Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler auf den anschließenden Übergang und die unmittelbar an die Schule anschließenden Übergangsverläufe verfolgen. Die Datenquelle dafür sind Schülerbefragungen, die im Verlauf des letzten Schülerbesuchsjahres durchgeführt werden, und

in der Regel die Pläne der Jugendlichen, ihre Aktivitäten zur Verwirklichung dieser Pläne und den erreichten Grad der Realisierung (z. B. erzielter Abschluss eines Ausbildungsvertrages) zum Gegenstand haben.

Zur Klärung der im Anschluss an den Schulbesuch erzielten Anschlüsse dienen in der Regel Rückmeldeverfahren, in denen Schulabsolventinnen und -absolventen brieflich oder telefonisch über den zu einem definierten Zeitpunkt nach Ende des Schulbesuchs erreichten Stand informieren. Auf der Ebene der einzelnen Schule vermitteln diese Befragungen Einsichten über den Verbleib der Schüler, Einsichten, die (so überraschend dies klingen mag) den Schulen bisher in der Regel nicht vorliegen. Beteiligen sich mehrere Schulen in einer Kommune oder in einem Landkreis an einer solchen Erhebung, so ermöglicht dies darüber hinaus auch Einblicke in die Unterschiedlichkeit der Vorbereitung auf den Übergang zwischen den Schulen und die möglicherweise entsprechend unterschiedlichen Einmündungen ihrer Absolventinnen und Absolventen.

Einen systematischeren – aber auch deutlich aufwendigeren – Ansatz zur Analyse des lokalen Übergangsgeschehens stellen die vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten lokalen Schulabsolventen-Studien dar. Diese Studien sind als Längsschnitt-Untersuchung angelegt und setzen mit einer Vollerhebung aller Schülerinnen und Schüler in den Entlassklassen von Haupt- und Förderschulen (in Ostdeutschland auch Sekundar- oder Mittelschulen) ein. Daran anschließend werden die Jugendlichen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung in regelmäßigen Zeitabständen zu ihrem Bildungsverlauf, zur Einschätzung der eigenen Situation und zu ihren weiteren Plänen befragt. Auf diesem Wege werden Informationen darüber gewonnen, wie die Jugendlichen (subjektiv und objektiv) vorankommen, wie sie ihre Situation bewerten und welche Pläne sie daraus ableiten. Auf der Grundlage der so erhobenen Daten können Stationen, in denen Jugendliche effektiv gefördert werden, von Warteschleifen unterschieden werden, in denen nur Zeit überbrückt wird oder die Jugendlichen gar in ihren Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen behindert werden.

Eine solche systematische Erhebung von Daten liefert nicht nur Informationen über die Pläne und Wege der Jugendlichen und stellt damit zeitnah Planungsdaten bereit. Sie liefert auch Informationen über die Muster, in denen die Übergänge der Jugendlichen verlaufen und identifiziert so erfolgreiche und problematische Wege. Sie liefert schließlich auch Informationen darüber, was die Auslöser und Anlässe für die Aufgabe von Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen auf Seiten der Jugendlichen sind (Gaupp/Prein 2007; Kuhnke/Reißig 2007).

Exemplarisch für einen umfassenden und integrierten Ansatz der Datenerhebung und des Einsatzes von Daten für lokales Übergangsmanagement wird im Folgenden das Dokumentationssystem „Schüleronline“ im Regierungsbezirk Detmold beschrieben:

„Schüleronline“ beginnt mit einer systematischen Online-Erfassung aller Schüler in den Abgangsklassen der allgemein bildenden Schulen und ermöglicht die Überwachung der Einhaltung der Berufsschulpflicht, eine Optimierung des Übergangs von den allgemein bildenden in die beruflichen Schulen sowie eine zielgenaue Unterstützung der Jugendlichen im Übergang Schule/Beruf.

Mitte Februar beginnt jeweils der Anmeldezeitraum der beruflichen Schulen des Kreises. Alle Schüler, die an eine berufliche Schule wechseln wollen, nehmen ihre Anmeldung bis Ende Februar vor. Unter der Adresse <http://www.schüleranmeldung.de> können sie sich in der beruflichen Schule ihrer Wahl anmelden. Die Benutzung des Systems ist freiwillig. Für die Schüler bedeutet das, dass sie sich bei der Anmeldung für einen Bildungsgang entscheiden müssen. Nach Abschluss des Anmeldezeitraums soll ihnen ein Alternativ- oder Beratungsangebot gemacht werden, wenn sie nicht in den gewünschten Bildungsgang aufgenommen werden konnten.

Die beruflichen Schulen bearbeiten die Anmeldungen laufend, beraten und unterstützen die angemeldeten Schüler, schicken ihnen zu einem festgelegten Zeitpunkt Zu- oder Absagen und unterstützen diejenigen bei der Suche nach Alternativen, die nicht im gewünschten Bildungsgang aufgenommen wurden. „Die auf diese Weise generierte Datenbank enthält Informationen über den aktuellen Status und den Verbleib aller Jugendlichen (Gymnasien nur teilweise), die von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wechseln“ (Schaub 2007).

Solche aufwendigeren, integrierten Untersuchungsansätze, die Verlaufsdaten über das Übergangsgeschehen generieren und auswerten, finden sich bisher in Deutschland nur an relativ wenigen Standorten und werden in der Regel auch nur dort eingesetzt, wo lokale Übergangspolitik mit höherer Priorität auf der lokalen politischen Agenda steht. Meist werden sie von Institutionen übergreifenden Arbeitskreisen auf der Ebene der Kommune bzw. des Landkreises in Auftrag gegeben und begleitet, und von diesen Gremien für die Gestaltung des Übergangsmangements ausgewertet und genutzt. In einem ersten Schritt schaffen solche Untersuchungen erst einmal eine grundlegende Datenbasis für lokales Übergangsmangement.

Für das Engagement der verschiedenen Akteure sind sie insofern wichtig, als die für diese Untersuchungstypen charakteristischen Institutionen übergreifenden Analysen Verantwortlichkeiten der einzelnen Akteure sichtbar machen, aber auch auf Schnittstellen und Lücken zwischen Verantwortlichkeiten aufmerksam machen. In vielen Fällen schaffen solche Analysen erst einmal Anlässe dafür, dass die verschiedenen Akteure zusammenkommen und gemeinsam sich der Aufgabe des lokalen Übergangsmangements stellen. Insofern haben solche Untersuchungen nicht nur die Funktion einer Datenbasis zu schaffen, sondern auch eine eminent „politische“ Funktion, die aber auch nicht unproblematisch ist, weil die erhobenen Daten in einem Klima von Konkurrenz und Misstrauen auch eine Grundlage für Schuldzuweisungen und Zerwürfnisse zwischen den Akteuren darstellen können.

Zu b. Akteure des lokalen Übergangsmangements

Das Spektrum der potenziellen Akteure des lokalen Übergangsmangements umfasst:

- Die abgebenden allgemein bildenden Schulen,
- die beruflichen Schulen,
- die örtlichen Agenturen für Arbeit mit ihrer Berufsberatung,
- die Träger der Grundsicherung nach dem zweiten Sozialgesetzbuch,
- die Jugendämter,
- die lokale bzw. kommunale Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung,

- Betriebe und Organisationen der Wirtschaft,
- die Ebene der politisch Verantwortlichen.

Den abgehenden Schulen wird im lokalen Übergangsmanagement eine Schlüsselrolle zugesprochen. Immerhin ist dies der Ort, an dem die Jugendlichen noch vollständig und gemeinsam anzutreffen sind, bevor sie sich auf unterschiedliche Bildungswege verteilen. Gleichzeitig sind de facto die abgehenden Schulen (insbesondere die Hauptschulen in Deutschland) die Institutionen, die sich in den letzten Jahren am intensivsten der Frage der an die Schulen abschließenden Übergänge zugewandt haben und die Vorbereitung auf diese Übergänge intensiv zu verbessern suchen.

Im Prinzip vergleichsweise bedeutsam müssten im Übergangssystem die beruflichen Schulen sein. Von wenigen Ausnahmen abgesehen müssten alle Jugendlichen im Anschluss an die Schulpflicht im allgemein bildenden System in einer beruflichen Schule auftauchen, sei es als Vollzeitschüler, sei es als Teilzeitschüler. Faktisch kommt ein allerdings nicht zu beziffernder Anteil der Jugendlichen seiner Berufsschulpflicht nicht nach und verschwindet im Übergang von der allgemein bildenden zur beruflichen Schule.

Bedeutsam sind die beruflichen Schulen auch insofern, als ein wachsender Anteil der Jugendlichen seine Ausbildung außerhalb der betrieblichen Berufsausbildung, nämlich in beruflichen Schulen absolviert, insbesondere die Mädchen. Der quantitativen und strukturellen Bedeutung der beruflichen Schulen im Übergangssystem steht allerdings kein vergleichbares Engagement im lokalen Übergangsmanagement gegenüber. Eine systematische Einbindung, wie sie oben für den Regierungsbezirk Detmold beschrieben wird, stellt eher eine Ausnahme dar.

Zumindest strukturell und dem Anspruch nach haben die Agenturen für Arbeit mit ihren Berufsberatungen eine Schlüsselstellung im Übergangssystem und im Übergangsmanagement. Im Prinzip müssten sie alle Schülerinnen und Schüler in den Abgangsklassen mit ihren Informations- und Beratungsleistungen erreichen. An diese anschließend bieten sie insbesondere für die Gruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen eine ganze Abfolge von Angeboten an, die grundsätzlich geeignet sein müssten, eine effektive Abfolge von Schritten darzustellen, über die die Jugendlichen zum Abschluss einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf geführt werden könnten.

De facto ergeben sich aber an wichtigen Punkten, wie etwa zwischen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (aber auch dem Angebot ausbildungsbegleitender Hilfen für betrieblich ausgebildete Jugendliche) Bruchstellen, die sich durch ein systematisches Übergangsmanagement vermeiden lassen.

Insofern spielen die Agenturen für Arbeit im lokalen Übergangsmanagement zum Teil eine zwiespältige Rolle: Aus ihrem Anspruch heraus, die Wege insbesondere bildungsbenachteiligter Jugendlicher von der Schule in die Ausbildung und bis hin zum Abschluss einer Ausbildung in eigener Regie systematisch zu gestalten, können sie die Notwendigkeit eines die Institutionen übergreifenden Übergangsmanagements nicht nachvollziehen. In der Folge entziehen sie sich zum Teil solchen koordinierten Aktivitäten. Das hindert sie gleichzeitig auch daran, Brüche und Defizite im eigenen

Angebot dadurch wirksam auszugleichen, dass sie Leistungen und Angebote von Dritten systematisch nutzen.

Einen ähnlichen umfassenden Anspruch der Förderung und Begleitung vertreten auch die Träger der Grundsicherung nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch. Ihr Anspruch ist, durch Fallmanagement und Förderplanung („Eingliederungsvereinbarungen“) die Wege von Jugendlichen in ihrem Rechtskreis so zu gestalten und zu begleiten, dass die Integration in Ausbildung und Arbeit gelingen kann.

Eine Schwierigkeit ergibt sich allerdings daraus, dass die Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Rechtskreis des Zweiten Sozialgesetzbuches sich nicht aus eigenen Merkmalen, sondern aus der Zugehörigkeit zu einer „Bedarfsgemeinschaft“ ableitet, also in der Regel aus einer Herkunftsfamilie, deren Mitglieder „arbeitsfähig“ und „hilfebedürftig“ sind. Eine Konsequenz ist: wenn Mitglieder der Bedarfsgemeinschaft (z. B. Eltern der Jugendlichen) einen Arbeitsplatz finden (und damit die Hilfebedürftigkeit entfällt), fallen damit auch die Jugendlichen aus dem Rechtskreis des zweiten Sozialgesetzbuches heraus.

Dies ist möglicherweise eine Ursache dafür, dass bei allen Ansprüchen auf eine systematische Förderung die Leistungen aus dem Zweiten Sozialgesetzbuch eher kurzfristig angelegt werden (Eingliederungsvereinbarungen werden für die Dauer von sechs Monaten abgeschlossen). Dies steht einer gerade bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen notwendigen kontinuierlichen und systematischen Abfolge von Förderschritten bis hin zum Abschluss einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf eher im Wege.

Widersprüchlich sind die rechtlichen Grundlagen für das Engagement der Jugendämter im Übergang Schule-Beruf. Das für ihre Aktivitäten relevante Achte Sozialgesetzbuch formuliert einerseits einen umfassenden Förderauftrag, der das Ziel der beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen hervorhebt. Andererseits werden Leistungen der Jugendämter als gegenüber den primär Zuständigen nachrangig behandelt. Darüber hinaus handelt es sich um Bestimmungen, aus denen sich keine Rechtsansprüche der Jugendlichen auf Leistungen ableiten lassen. Insofern gibt es hinsichtlich des Engagements von Jugendämtern im lokalen Übergangsmanagement eine große Bandbreite: Einerseits sind in einer ganzen Reihe von Fällen Jugendämter die treibende Kraft für lokales Übergangsmanagement. Auf der anderen Seite gibt es in anderen Kommunen und Landkreisen für ein Engagement des Jugendamtes im Übergang Schule-Beruf nicht einmal einen Haushaltstitel.

Mit kommunalen Ämtern und Referaten der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, soweit diese in Kommunen und Landkreisen eingerichtet wurde, ist ein neuer, interessanter Akteur des lokalen Übergangsmanagements auf der Bildfläche erschienen. Interessant ist dieser Akteur deshalb, weil er häufig weit oben in der lokalen Verwaltungshierarchie eingebunden ist, als wirtschaftsnah gilt und Ausgaben für Wirtschaftsförderung als Investition in die Zukunft gelten, während Ausgaben für Bildung und Jugend „konsumtiv“ sind. Dies bietet der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung im lokalen Übergangsmanagement die Möglichkeit, als ein ernster, nicht von pädagogischen Ideen „angekränkelter“ Akteur Gestaltungsfunkti-

onen zu übernehmen, die einer wirtschaftlichen Rationalität entsprechen. Angesichts der ökonomischen Widersinnlichkeit der Finanzierung von Warteschleifen und hohen Ungelernten-Quoten kann dies einem lokalen Übergangsmanagement durchaus zum Vorteil gereichen.

Betriebe (und auch zum Teil wirtschaftsnahe Stiftungen) haben in den letzten Jahren eine wachsende Bedeutung für lokales Übergangsmanagement erhalten, die über die traditionelle Kooperation in den Arbeitskreisen „Schule–Wirtschaft“ und die grundsätzlich bedeutsame Rolle der Kammern hinausreicht.

In vielen Fällen sind Betriebe mit allgemein bildenden Schulen „Lernpartnerschaften“ eingegangen, in denen die Betriebe eigene Ressourcen und eigenes Know-how einbringen, um die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den notwendigen Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit vorzubereiten.

Zum Teil haben die Betriebe auch weit reichende lokale Initiativen ergriffen, um insbesondere die in den letzten Jahren eklatante Chancenlosigkeit von Absolventinnen und Absolventen der Hauptschulen beim Zugang in die betriebliche Berufsausbildung abzuschwächen oder ganz zu beseitigen. Hier ist insbesondere das Hamburger Hauptschulmodell bemerkenswert, bei dem sich die Firma Otto in „gut-hanseatischer Tradition“ dafür engagiert hat, gemeinsam mit anderen Hamburger Unternehmungen die Zugangschancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in die betriebliche Berufsausbildung zu verbessern.

Ein zentrales Element des Engagements von Betrieben im Übergang Schule-Beruf ist zweifellos die Bereitstellung von Praktikumsplätzen für Betriebspraktika. Dabei handelt es sich häufig allerdings in vielen Fällen um eher erfolglose Routineveranstaltungen, die weder von Seiten der Schule noch von Seiten der Betriebe mit längerfristigen und systematischeren Konzepten verbunden werden. Allerdings sind Betriebspraktika auf der anderen Seite auch Kernbestandteil von systematisch angelegten Konzepten des Übergangsmanagements, so z. B. im Hamburger Anschub-Projekt und in den bayerischen Praxisklassen (Richter 2007).

Zu c. Als eine Grundbedingung für lokales Übergangsmanagement war genannt worden, dass sich eine Vielzahl von Akteuren quasi gleichberechtigt gegenüber stehen, kein Akteur in der Lage ist, dem anderen Vorgaben zu machen. Eine verbreitete Folge ist, dass jeder der Akteure sich auf seinen Zuständigkeitsbereich beschränkt und die Zuständigkeiten der anderen sorgfältig respektiert. Der oben beschriebene Mangel an Kooperation und Koordination ist die Folge.

Wenn überhaupt, kann die daraus resultierende Lähmung nur durch ein kommunalpolitisches Engagement überwunden werden. Zwar hat auch die politische Spitze der Kommune oder des Landkreises gegenüber den verschiedenen Akteuren keine Weisungsbefugnis. Wird deren politische Autorität allerdings nicht in die Waagschale geworfen, und wird dies nicht durch ein finanzielles Engagement der Kommune oder des Landkreises „unterfüttert“, dann hat lokales Übergangsmanagement in Anbetracht der schwierigen Rahmenbedingungen kaum eine Chance.

Gefragt ist also die Oberbürgermeisterin/der Oberbürgermeister, die Landrätin/der Landrat. Gefragt sind die parlamentarischen Gremien in der Kommune oder im Landkreis. Lokales Übergangsmanagement hat da eine Chance, wirksam zu werden, wo die politisch Verantwortlichen sich explizit dieser Aufgabe annehmen, Ressourcen dafür bereitstellen und ihre persönliche und politische Autorität dafür in die Waagschale werfen. Die Freudenberg-Stiftung hat für diese Form des Engagements den Begriff der „lokalen Verantwortungsgemeinschaft“ geprägt. Wo diese nicht herzustellen ist, wird auch lokales Übergangsmanagement sich schwer tun, die Probleme der beruflichen Integration von bildungsbenachteiligten Jugendlichen auf diesem Wege zu lösen.

6.6 Effekte

Es gibt in einer Reihe von deutschen Kommunen länger angelegt zur Tradition des lokalen Übergangsmanagements. Es ist charakteristisch für den politischen Umgang mit dem Übergang bildungsbenachteiligter Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit, dass solche lokalen Aktivitäten in sehr wechselhafter Weise Aufmerksamkeit erfahren haben. Eine Bereitschaft, ein lokales Übergangsmanagement und seine Effekte systematisch evaluieren lassen, hat es in der Vergangenheit noch nicht gegeben. Insofern liegen eher Eindrücke über dessen Effekte als systematische Informationen darüber vor. Möglicherweise wird eine Schwerpunktsetzung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in den kommenden Jahren ermöglichen, die Wirksamkeit unterschiedlicher Formen des lokalen Übergangsmanagements systematisch zu evaluieren.

7 Fazit

Auf den ersten Blick scheint das System pädagogischer Hilfen und Unterstützungsangebote für bildungsbenachteiligte Jugendliche in Deutschland auf dem Weg von der Schule und Ausbildung und Erwerbsarbeit geradezu vorbildlich. Die Kette der Angebote beginnt schon in der ersten Phase der Sekundarstufe I mit präventiven Angeboten zur Verhinderung von Schulabbrüchen und späterer Ausbildungslosigkeit und reicht bis zum Ende einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Entlang dieser Wege ist eine große Zahl von Akteuren damit befasst, Standortangebote umzusetzen und neue Angebote zu entwickeln. Das Problem ist nicht, dass es keine Angebote für alle möglichen Zwecke gibt, sondern eher die Abstimmung dieser Angebote. Hier soll lokales Übergangsmanagement Abhilfe schaffen.

Ein zweites Problem ist das Nebeneinander von in ihren Strukturen und Prozessen relativ verfestigten Regeleinrichtungen und Angeboten und einem bunten Strauß befristeter Modellangebote. Hinsichtlich der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen beispielsweise bedeutet das, dass in einem Jahr Schulen mit Angeboten von Trägern der Jugendsozialarbeit überrannt werden, im nächsten Jahr gibt es dafür überhaupt keine Angebote, weil entsprechende Modellprogramme zu Ende sind (Schaub 2005).

Insgesamt sind die Angebote in Deutschland insofern wirksam, als die Zahl arbeitsloser Jugendlicher im europäischen Vergleich verhältnismäßig gering ist, schon deshalb, weil die Jugendlichen relativ schnell in irgendwelchen Maßnahmen untergebracht sind. Und zweifellos beruhen viele dieser Maßnahmen auf klugen Konzepten und man kann sicher viel von ihnen lernen.

Allerdings hat die Expertise auch gezeigt, dass wir über die Wirksamkeit der vielen Maßnahmen und Angebote nur sehr wenig wissen. Eine Evaluationsforschung, die diese Bezeichnung verdient, ist eher die Ausnahme. Wo es wissenschaftliche Begleitungen gibt, liegt ein Grundproblem darin, dass sie in der Regel von den Initiatoren von Maßnahmen und Angeboten in Auftrag gegeben werden. Dies erschwert Untersuchungsdesigns mit Kontrollgruppen, die ja auch ergeben könnten, dass die neue Maßnahme, das neue Angebot weniger wirksam ist, als das, was es vorher gab.

So müssen wir also eine zwiespältige Bilanz ziehen: Es gibt einerseits ein breit gefächertes Angebot von pädagogischen Hilfen und Interventionen, aus denen viele wichtige Anregungen abgeleitet werden können. Wir brauchen aber eindeutig, um die Wirksamkeit dieser Hilfen besser beurteilen können, eine qualitativ hochwertige Wirkungsforschung. Mit dem Nationalen Bildungsbericht und einem Nationalen Bildungspanel, das in den nächsten Jahren beginnen soll, bewegen wir uns hier hoffentlich in die richtige Richtung.

Literaturverzeichnis

Adamczyk, Hardy (2006): Verfahren der Förder- und Hilfeplanung im Modellprogramm „Kompetenzagenturen“. In: Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk: Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. München, S. 84–91

Achatz, Juliane/Popp, Sandra/Schels, Brigitte (2007): Junge Erwachsene im Rechtskreis SGB II: gefördert, gefordert und beforscht. In: Jugend Beruf Gesellschaft, Jg. 58, H. 1., Bonn, S. 40-48

Behörde für Bildung und Sport Hamburg Behörde für Bildung und Sport Hamburg (Hrsg.) (2005/2005): Hamburg macht Schule. In: Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte. Berufsorientierung, H. 2

Braun, Frank/Drexel, Ingrid (1979): Bewältigung des Ausbildungsplatzdefizits durch Sonderausbildungsgänge. Zu den Formen und Folgen staatlicher Krisenreaktion. In: Demokratische Erziehung, 5, H. 1, S. 65–74.

Braun, Frank/Gravalas, Brigitte (1980): Die Benachteiligung junger Frauen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. München

Braun, Frank/Gravalas, Brigitte (1981): Die Ausbildung der jungen Ungelernten. München

Braun, Frank (1982): Die Kontroversen um das zehnte Bildungsjahr. Eine Dokumentation. München

Braun, Frank (1998): Ausbildung im Jugendhilfebetrieb. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen. München/Leipzig: S. 46-55

Braun, Frank (2002): Jugendsozialarbeit aus der Perspektive der Arbeitsmarktförderung und Arbeitsmarktpolitik. In Füllbier/Münchmeier (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Bd. 1, Münster, S. 394–407

Bundesagentur für Arbeit (1998): Eingliederungsbilanz 1998. Bundesergebnisse.

http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000200/html/anba/jg_1999/einbilanz98/text.shtml#auszubildende

Bundesagentur für Arbeit (2004): Neues Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. § 61 SGB III
<http://osz-in-mol.de/fileadmin/pdf/BAV.pdf> (23.10.07)

Bundesagentur für Arbeit (2007): Training on the job. Presseinfo 009/2007 vom 07.02.2007. Köln. www.arbeitsagentur.de/Dienststellen/RD-NRW/Koeln/AA/Presse/Presseinformationen/2007/09-07-Training-on-the-job

Bundesagentur für Arbeit, SWA 3 (2007a): Mit Rückenwind ins Berufsleben – Partner Berufsberatung; Beratung, Vermittlung und Förderung der Berufsausbildung, Nürnberg

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007 für das Schuljahr 2002/03

Butz, Bert (2005): Die Berufsorientierung als zentrales Anliegen im schulischen Qualitätsprogramm. Vortrag im Rahmen der zweiten Fachtagung des Projektes BORIS-GTSM am 18./19.4.2005 in Simmern

Deuer, Ernst (2003): Abbruchneigung erkennen, Ausbildungsabbrüche verhindern. In: *ibv*, Nr. 25, 2003, S. 20–26

Ehmann, Christoph/Rademacker, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Bielefeld

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Nürnberg/St. Gallen

Feilbauer, Ulrich Günter (1999): Die bayerische Hauptschule – eine weiterführende Schulart. In: Schulverwaltung BY. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, 22. Jg., H. 5, S. 170–174

Förster, Heike (2006): Sind Optionskommunen besser? Erste Umsetzungserfahrungen des SGB II in den Kommunen. In: *Jugend Beruf Gesellschaft*, 57. Jg. H. 3, S. 172–179

Gaupp, Nora/Prein, Gerald (2007): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. München

Gericke, Thomas (2001): Die Wiedergewinnung des Betriebes als Ausbildungsort für Benachteiligte. Strategien und Leistungen der Jugendberufshilfe. München/Leipzig, Arbeitspapier 3/2001

Gericke, Thomas (2003): Duale Ausbildung für Benachteiligte. eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München

Gericke, Thomas (2004): Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München

GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung (2006): Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher. EQJ-Programm. 4. Zwischenbericht.

Hofmann-Luhn, Irene/Kraheck, Nicole (2004): Förderung schulmüder Jugendlicher. Neue Wege der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen in den Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen. München/Halle, Wissenschaft für Praxis 1/2004

Hofmann-Lun, Irene (2007): Betriebspraktika als Schlüssel zur Berufsausbildung für „Risikoschüler“. In: Hofmann-Lun/Michel/Richter/Schreiber (Hrsg.): Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention, München, S. 155–200

Hofmann-Lun, Irene/Richter, Ulrike (2007): Schülerfirmen an allgemeinbildenden Schulen. In: Hofmann-Lun, Irene (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen, München, S. 8–17

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung für Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld

Kraheck, Nicole (2004): Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit. Lebenslagen, Lebensentwürfe und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf. Abschlussbericht München/Halle, Wissenschaftliche Texte 1/2004

Krüger, Helga (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung. In: Baethge, Martin; Buss, Klaus-Peter; Lanfer, Carmen (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht

Kuhnke, Ralf/Reißig, Birgit (2007): Leipziger Schülerinnen und Schüler aus Mittelschulen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Leipziger Schulabsolventenstudie. Halle

Lang, Helmut (2007): Lehrstellenabbrecher. Es fehlen 30.000 Lehrstellen, aber 144.684 Auszubildende pro Jahr brechen die Ausbildung wieder ab. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 7-8, 2007, S. 244–246

Lex, Tilly (2006): Case Management für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf. In: Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk: Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. München, S. 45–59

Lex, Tilly/Gaup, Nora/Reißig, Birgit/Adamczyk, Hardy (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. München

Lex, Tilly/Reißig, Birgit/Gaup, Nora (2006): Kompetenzagenturen – Ergebnisse des Case Managements. In: INBAS Infobrief Nr. 1/Juni 2006, S. 9–11

Lex, Tilly/Schaub, Günther (2004): Arbeiten und Lernen im Jugendhilfebetrieb. Zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung. München

Michel, Andrea (2007): Wie kann der Schulausstieg verhindert werden? Gute Beispiele einer frühen Prävention. In: Hofmann-Lun/ Michel/ Richter/Schreiber (Hrsg.): Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention, München, S. 13–72

Reißig, Birgit (2006): Ausbildungs- und Erwerbsverläufe benachteiligter junger Erwachsener in den neuen Bundesländern. In: Büttow/Chassé/Maurer (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 87–100

Reißig, Birgit/Gaup, Nora (2007): Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 28/2007, 9. Juli 2007, S. 10–17

Ricking, Heinrich (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg

Richter, Ulrike (2007): Die Vorbereitung abschlussgefährdeter Schülerinnen und Schüler auf Ausbildung und Beruf. In: Hofmann-Lun/Michel/Richter/Schreiber (Hrsg.): Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention, München S. 84–87

Schäfer, Heiner (1998): Prävention im Schulalter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen. München/Leipzig, S. 22–45.

Schaub, Günther (2005): Kooperation Kompetenzagenturen — Schulen. Fallstudien. München, Wissenschaftliche Texte 1/2005

Schaub, Günther (2007): Lokales Übergangsmanagement Schule – Beruf. Fallstudien zu drei Standorten: der Kreis Herford, die Landeshauptstadt Stuttgart und der Schweizer Kanton Zürich, München, Halle, Wissenschaftliche Texte 5/2007

Schreiber, Elke (2007): Wenn Jugendliche nicht mehr zur Schule gehen. In: Hofmann-Lun/Michel/Richter/Schreiber (Hrsg.): Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention, München, S. 201–252

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

Solga, Heike (2002): Ausbildungslosigkeit als Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie, Jg. 54, H. 3, 2002, S. 476–505