

## Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten - wirksame Unterstützung vor Ort?

Busian, Anne (Ed.); Klein, Birgit (Ed.); Kruse, Wilfried (Ed.); Kühnlein, Gertrud (Ed.); Lang, Martin (Ed.); Pätzold, Günter (Ed.); Wingels, Judith (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Busian, A., Klein, B., Kruse, W., Kühnlein, G., Lang, M., Pätzold, G., Wingels, J. (Hrsg.). (2003). *Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten - wirksame Unterstützung vor Ort?* (sfs Beiträge aus der Forschung, 139). Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-315616>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



## **Band 139**

**Aus der Schriftenreihe  
„Beiträge aus der Forschung“**

**Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW  
Jugendliche mit  
Berufsstartschwierigkeiten  
Wirksame Unterstützung vor Ort?**

### **Dokumentation**

**Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation  
Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund**



Dortmund, 2003

**Impressum:**

**Beiträge aus der Forschung, Band 139**

**ISSN: 0937-7379 (Auflage: 200)**

**Layout:** Marita Schöfer

Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)

Evinger Platz 17

D-44339 Dortmund

Tel.: +49 (0)2 31 – 85 96-2 41

Fax: +49 (0)2 31 – 85 96-1 00

e-mail: [goertz@sfs-dortmund.de](mailto:goertz@sfs-dortmund.de)

<http://www.sfs-dortmund.de>

**Dortmunder Forschertag Berufliche  
Bildung NRW**

**Jugendliche mit  
Berufsstartschwierigkeiten -  
Wirksame Unterstützung vor Ort?**

**Anne Busian, Birgit Klein, Wilfried Kruse, Gertrud Kühnlein,  
Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels (Hg.)**



# Inhaltsverzeichnis

<i>Günter Pätzold</i> <b>Der „Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung in NRW“ – von der Idee bis zur Realisierung</b>	<b>7</b>
<i>Ruth Enggruber</i> <b>Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch</b>	<b>9</b>
<i>Joachim Gerd Ulrich</i> <b>Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten: Wer ist das?</b>	<b>28</b>
<i>Wilfried Kruse</i> <b>Berufswege - Begleitungen und Kommunale Verantwortung</b>	<b>54</b>
<i>Bernd Ott</i> <b>Die „Duale Oberschule“ in Rheinland-Pfalz – ein Modellversuch macht Schule</b>	<b>67</b>
<i>Gerhard Reutter</i> <b>„Wer lange mit Verlierern arbeitet...“ Zum Selbstverständnis des pädagogischen Personals in berufsvorbereitenden Maßnahmen</b>	<b>88</b>
<i>Barbara Meifort</i> <b>Eckpunkte der Benachteiligtenförderung aus Sicht der Berufsbildungsforschung</b>	<b>98</b>
<i>Horst Biermann, Hubert Niehaus</i> <b>Sonderpädagogische Förderung im Berufskolleg in NRW - Entwicklung eines systemischen Konzepts in der Fortbildung -</b>	<b>113</b>
<i>Birgit Klein, Gertrud Kühnlein</i> <b>Bildungsgutscheine für Arbeitslose – ein Instrument zur Ausgrenzung aus der beruflichen Weiterbildung?</b>	<b>126</b>
<b>Autorenverzeichnis</b>	<b>135</b>



## **Der „Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung in NRW“ – von der Idee bis zur Realisierung**

Auf der Grundlage langjähriger Zusammenarbeit in dem Kompetenzfeld „Berufliche Bildung und Weiterbildung“ und der am 15.12.2003 abgeschlossenen Kooperationsvereinbarung zwischen der Universität Dortmund und dem Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (SFS) erschien es den Initiatoren notwendig und machbar, in loser Folge Veranstaltungen zu organisieren, um Zwischenbilanzen zu Stand und Perspektive der Forschung zur Beruflichen Bildung in NRW zu ziehen. Deshalb wurde gemeinsam eine Reihe „Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung in NRW“ ins Leben gerufen, deren Ziel es ist, zukünftig mindestens einmal jährlich Wissenschaftler aus den unterschiedlichen Disziplinen Berufspädagogik, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung, Rehabilitationswissenschaft, Sozialpädagogik und Schulforschung zusammen zu bringen, um den Stand und die Perspektiven der Forschung ausgewählter Themen der Beruflichen Bildung in Nordrhein-Westfalen in Hinblick auf praktische politische Gestaltungserfordernisse zu bilanzieren.

Für die Auftaktveranstaltung wurde die besondere Situation Jugendlicher mit Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf beleuchtet und eine vorläufige Bilanzierung regionaler/lokaler Unterstützungsansätze thematisiert. Die Auswahl des Themas lässt sich insofern leicht nachvollziehen, da diese Gruppe überproportional oft vor Misserfolgserlebnissen steht, wenn - wie gegenwärtig - die Lage auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt besonders prekär ist. Dabei war die Blickrichtung doppelt: auf die tatsächliche und praktische Problematik und auf den state of the art, also darauf, was die einschlägige Forschung hierzu weiß bzw. nicht weiß. „Einschlägige Forschung“ versteht sich in diesem Fall als Ensemble derjenigen Disziplinen, die sich aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit dem Übergang dieser Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt befassen.

Die Veranstaltung war in vier Abschnitte untergliedert, denen die Referentinnen und Referenten ihre Beiträge jeweils zugeordnet haben:

1. „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“ – wer ist das?
2. Regionale/lokale Unterstützungssysteme: was ist darunter zu verstehen?
3. Übergang von Jugendlichen mit Berufsstartschwierigkeiten in die Arbeitswelt – Analyse und Kritik
4. Innere Differenzierung und individuelle Förderung.

In den Redebeiträgen wurde die Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten ebenso thematisiert wie die spezifischen Aus- und Fortbildungsbedarfe des pädagogischen Personals und die Möglichkeiten arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen. Die Vielfalt der Fragestellungen, zugrunde gelegten Konzepte, Typisierungen und methodischen Vorgehensweisen wurde in den Diskussionsrunden von den anwesenden Forscherinnen und Forschern durchweg positiv bewertet. Folgende Fragen standen im Mittelpunkt der Diskussionen:

- Auf welche Weise kann in der Schule die Fähigkeit gefördert werden, sich selbstbewusst und eigenständig einen Weg in die Arbeitswelt zu bahnen? Wie müsste eine Berufsorientierung gestaltet sein, die schulisch schwächere Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein stärkt?
- Wie kann die Erfahrungsferne zwischen Schule und Arbeitswelt verringert werden, ohne die kritische Distanz aufzugeben? Welche Rolle könnten dabei nichtschulische Einrichtungen/Personen spielen?
- Wie können Erfahrungsbrücken zwischen verschiedenen lokalen/regionalen Lebenswelten geschlagen werden?
- Wie kann erreicht werden, dass „niedrigschwellige“ Einstiege in Arbeit (z. B. Jobs) keine beruflichen Sackgassen werden?
- Wie kann *innere Differenzierung* und *individuelle Förderung* zum Prinzip innerhalb der Berufsausbildung werden (in Betrieben und in Schulen/auch vollzeitschulischen Ausbildungen)?
- Welche Aufgaben kämen den Berufskollegs als „berufliche Kompetenzzentren“ in einem veränderten Übergangssystem zu? Welche unterstützende Rolle nehmen sie für Jugendliche mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten wahr?
- Wie kann wirksame regionale/lokale Kooperation und Koordinierung der verschiedenen Akteure eines solchen Unterstützungs-Systems funktionieren?

Für das kommende Jahr ist mit der Durchführung des 2. Dortmunder Forschertages bereits die Fortsetzung der Veranstaltungsreihe geplant.

## **Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch**

### **1. Zielsetzungen und Hintergründe**

Der im Folgenden zur Diskussion gestellte Versuch, die Vielzahl unterschiedlicher Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten in verschiedenen Gruppen zu systematisieren, entstand 2002/2003 für ein Gutachten im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg mit dem Titel „Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb – Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten“ (Enggruber; Euler; Gidion 2003). Mittels sekundärempirischer Analysen sollten in Baden-Württemberg kritische Wirkungsfaktoren auf Seiten der Jugendlichen – und auch der Betriebe – identifiziert werden, die Berufsstartschwierigkeiten der Jugendlichen begünstigen, um auf dieser Basis „Verbesserungsmöglichkeiten“ für „Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb“ (ebenda) diskutieren zu können.

Im Arbeitsprozess für dieses Gutachten stellte sich jedoch innerhalb kurzer Zeit heraus, dass zu Jugendlichen mit Berufsstartschwierigkeiten lediglich umfangreiches Datenmaterial zur Quantität und zu Strukturmerkmalen wie Alter, Geschlecht und Nationalität vorliegt. Untersuchungen zu kritischen Wirkungsfaktoren waren jedoch nur vereinzelt zu finden; sie waren nicht gezielt in Baden-Württemberg, sondern überwiegend bundesweit vom Deutschen Jugendinstitut erhoben worden wie die Studie von Lex (1997) oder jene zum Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr von Förster u. a. (2001; 2002). Spezifisch für Baden-Württemberg haben nur Hiller (2002) und Friedemann (Hiller; Friedemann 2002) geforscht. Deshalb wurde der im Folgenden zu skizzierende Versuch unternommen, auf der Basis des vorhandenen empirischen Materials die unterschiedlichen kritischen Wirkungsfaktoren, die Berufsstartschwierigkeiten bei Jugendlichen begünstigen können, zu typologisieren, um auf dieser Basis pädagogische und förderungsstrukturelle Konsequenzen zu formulieren. Die folgenden Überlegungen werden im Wesentlichen der Argumentation im Gutachten folgen.

## 2. Terminologische Festlegungen: „Benachteiligte“ Jugendliche statt „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“

Die Zielgruppe, die im Mittelpunkt des Gutachtens stand, wurde als „benachteiligte Jugendliche“ benannt, der Benachteiligungsbegriff wurde somit bevorzugt. Denn im Gegensatz zu der Bezeichnung „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“ drückt er stärker die Relation zwischen individuellen Voraussetzungen und Marktbedingungen aus und vermindert individuelle Zuschreibungen der Übergangsprobleme der Jugendlichen.

Deshalb galten für das Gutachten Jugendliche und junge Erwachsene (15- bis 20jährige, +/- 5 Jahre) als *benachteiligt*, die in ihren Bildungsbiografien zu irgendeinem Zeitpunkt Probleme beim Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung aufweisen.

## 3. Sekundärempirische und theoretische Zugänge zu dem Systematisierungsversuch

Um die kritischen Wirkungsfaktoren systematisieren zu können, wurden in einem ersten Schritt die als benachteiligt geltenden Jugendlichen in Baden-Württemberg in sekundärempirischen Analysen quantifiziert und nach ausgewählten Struktur- und Biografiemerkmalen beschrieben. Zur Typologisierung wurden in einem zweiten Schritt theoretische Zugänge gewählt.

### 3.1 Sekundärempirische Zugänge

Zur Quantifizierung der benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg wurden - auf dem Zeitstrahl einer idealtypisch gedachten Bildungsbiografie - sechs unterschiedliche Zielgruppen bestimmt:

- (1) Jugendliche im allgemeinbildenden Schulwesen ohne Aussicht auf einen Hauptschulabschluss,
- (2) Jugendliche, die an der ersten Schwelle scheitern, keinen Ausbildungsplatz finden und eine schulische oder außerschulische berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme besuchen,
- (3) Jugendliche, die durch Jobs und ungelernte Tätigkeiten den Übergang in eine existenzsichernde Beschäftigung versuchen,
- (4) Jugendliche, die außerbetrieblich oder mit ausbildungsbegleitenden Hilfen ihre Berufsausbildung absolvieren,
- (5) Jugendliche, deren Berufsausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wird, sei es aus einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Berufsausbildung und

- (6) Jugendliche, denen an der zweiten Schwelle trotz abgeschlossener Berufsausbildung der Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung nicht gelingt.

Bezogen auf einen einzigen Jugendlichen bzw. eine Jugendliche bedeutet die bildungsbiografische Perspektive, dass er bzw. sie im Laufe der Zeit mehrere dieser Stationen durchlaufen kann. So kommt Lex (1997, S. 130) in ihren Untersuchungen bildungsbiografischer Verläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu dem Ergebnis, dass nur rund 48% vier Stationen oder weniger für ihren Einstieg in eine existenzsichernde Beschäftigung benötigen. Alle anderen durchlaufen mehr als vier bildungsbiografische Stationen, so dass für einzelne Jugendliche der Übergang in ein existenzsicherndes Beschäftigungsverhältnis durch zahlreiche Umwege und Schleifen gekennzeichnet sein kann.

**Tab. 1: Junge Menschen nach der Häufigkeit bisher durchlaufener Stationen beim Übergang in existenzsichernde Beschäftigung (aus: Lex, 1997, S. 130)**

Zahl der Stationen	N	Prozent	Kumulierte Prozente
1	185	8,3	8,3
2	253	11,3	19,6
3	310	13,9	<b>33,5</b>
4	332	14,9	<b>48,4</b>
5	312	14,0	62,4
6	265	11,9	74,3
7	186	8,3	82,6
8	127	5,7	88,3
9	115	5,2	93,5
10	82	3,7	97,2
11	29	1,3	98,5
12/13 oder 14	36	1,5	100,0
<b>Gesamt</b>	<b>2.232</b>	<b>100</b>	

Die sechs nach bildungsbiografischen Stationen unterschiedenen jugendlichen Zielgruppen wurden nach ausgewählten Struktur- und Biografiemerkmale beschrieben, sofern dazu empirische Daten – besonders für Baden-Württemberg - vorlagen. Im Einzelnen waren die folgenden Struktur- und Biografiemerkmale von Interesse:

- Geschlecht
- Schulabschluss
- Migration
- Delinquenz
- Abschluss
- Abbruch
- Verbleib

Die sechs – durch den skizzierten bildungsbiografischen Zugang systematisierten - Zielgruppen benachteiligter Jugendlicher in Baden-Württemberg wurden anhand der ausgewiesenen Biografie- und Strukturmerkmale umfassend statistisch beschrieben. Diese breite Datenbasis diente als eine Grundlage für den hier zur Diskussion gestellten Typologierungsversuch verschiedener Zielgruppen benachteiligter Jugendlicher. Außerdem wurden die folgenden theoretischen Zugänge gewählt.

### 3.2 Theoretische Zugänge

Zur Systematisierung kritischer Wirkungsfaktoren, die den Jugendlichen den Übergang in eine existenzsichernde Erwerbstätigkeit erschweren oder auch erleichtern können, wurden für das Gutachten gemeinsam mit Dieter Euler (Enggruber; Euler; Gidion 2003) sechs Kategorien gewählt:

(1) *Motivationsstützende Faktoren* – präzisiert durch:

- (1.1) Autonomie- und Kompetenzerleben,
- (1.2) soziale Anerkennung und soziale Eingebundenheit;

(2) *Sinnstiftende Faktoren* – präzisiert durch:

- (2.1) Arbeits- und Lebensorientierung,
- (2.2) Berufswunsch,

(3) *Kompetenzbedingungen* – präzisiert durch:

- (3.1) kognitive Leistungsfähigkeit,
- (3.2) Sozialkompetenz.

*Motivationsstützende Faktoren* erlauben eine Aussage darüber, wie Lern- und/oder Arbeitsumgebungen beschaffen sein müssen, um für die Betroffenen motivierend sein zu können. Im Hinblick auf die für das Handeln bedeutsamen Motive können sich Menschen auf Grund ihrer jeweiligen Lernbiografien unterscheiden.

Die sogenannte Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993) hat eine breite Akzeptanz und Verbreitung gefunden. Sie gehen davon aus, dass bei jedem Menschen die drei Grundbedürfnisse nach

- Kompetenz bzw. Wirksamkeit;
- Autonomie bzw. Selbstbestimmung;

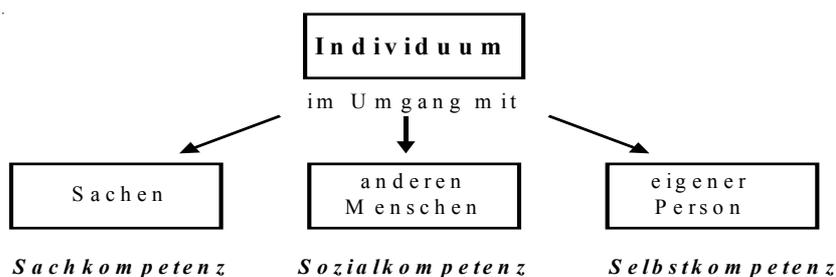
➤ sozialer Eingebundenheit

vorhanden sind. Dabei wird angenommen, dass der Mensch grundlegend neugierig, kreativ und sinnstrebend ist und Motivationsförderung auf die Ansprache bzw. Reaktivierung dieser Ausgangsdispositionen gerichtet sein sollte. Im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche kann die Theorie prinzipiell auf die unterschiedlichen Einbindungen dieser Gruppe angewendet werden: allgemeinbildende Schule, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung, Arbeitssituation. Sie kann zur Analyse bestehender Lern- und Arbeitsumgebungen, aber auch zur Veränderung und Gestaltung dieser Umgebungen aufgenommen werden.

Während motivationsstützende Faktoren zumeist sehr situationsbezogen ausgelegt werden, bezeichnen die *sinnstiftenden Faktoren* grundlegendere Dispositionen. Im Kern bringen sie zum Ausdruck, dass Arbeit und Beruf als subjektiv *sinnvoll* erlebt werden müssen, um sich als Person einbringen und engagieren zu können. Dies macht sich in bestimmten Erwartungen gegenüber Beruf und Arbeit bemerkbar.

Arbeitsanforderungen und individuelle Ansprüche an Beruf und Arbeit stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis. Bestimmte Ausbildungs- und Arbeitsplätze begründen spezifische *Kompetenzanforderungen*, die nur von einem Teil der Jugendlichen erfüllt werden können. Kompetenzen können in unterschiedlicher Weise systematisiert werden. Dieter Euler (Enggruber; Euler; Gidion 2003) systematisiert sie nach unterschiedlichen Handlungsbezügen eines Menschen und unterscheidet zwischen drei zentralen Kompetenzbereichen:

**Abb. 2: Bereiche der Bewältigung von Lebenssituationen**



Im Gutachten wurde auf die Sach- und Sozialkompetenz fokussiert, weil die Selbstkompetenz in erheblichem Maße bereits durch die motivationsstützenden und sinnstiftenden Faktoren berücksichtigt wurde. Die Sachkompetenz hebt ab auf die kognitive Leistungsfähigkeit, d.h. die Beherrschung der Kulturtechniken sowie auf darauf aufbauende Anspruchsniveaus wie Kompetenzen zum analytischen Denken oder Problemlösefähigkeiten. Die Sozialkompetenzen erfassen insbesondere die sozialen Integrationsfähigkeiten, d. h. die Fähigkeiten der Jugendlichen im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, den Vorgesetzten,

Kunden oder Lieferantinnen. In diesem Segment wirken aber auch spezifische Selbstkompetenzen wie beispielsweise die Fähigkeit im Umgang mit eigenen Emotionen (z. B. Aggression) oder ‚Tugenden‘ wie Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen.

Neben den erläuterten sechs Kategorien zur Systematisierung kritischer Wirkungsfaktoren, die erheblich den Übergang in einen Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung erleichtern oder erschweren können, wurde auf die weitgehend qualitativ empirische Typologie zur Schulverweigerung von Thimm (2000) zurückgegriffen, um die verschiedenen Benachteiligungen nach den jeweils dominierenden Wirkungsfaktoren typologisieren zu können.

#### **4. Systematisierungsversuch**

Das für Baden-Württemberg sekundär empirisch gewonnene Datenmaterial zu benachteiligten Jugendlichen wurde auf der Basis der skizzierten theoretischen Zugänge interpretiert, um die Heterogenität der Zielgruppe systematisieren zu können. So konnte die folgende Benachteiligungstypologie mit insgesamt sieben Benachteiligungstypen nach den jeweils dominierenden Wirkungsfaktoren entwickelt werden.

##### **4.1 Benachteiligungstypus: Marktbenachteiligungen**

Über Marktbenachteiligungen verfügen alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die lediglich aufgrund fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze als benachteiligt gelten. Besonders in den Grundausbildungslehrgängen der Arbeitsverwaltung, aber auch in den anderen Lehrgängen und außerbetrieblichen Einrichtungen sind viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer, denen das zuständige Arbeitsamt aufgrund des angespannten Ausbildungsmarktes im Kontext wirtschaftlich-konjunktureller und wirtschaftlich-struktureller Probleme trotz guter Schulabschlüsse und günstiger *Kompetenzbedingungen*, hoher *Motivationslage* und klarem Ausbildungs- und Berufswunsch (*Sinnorientierung*) keine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle vermitteln konnte.

In diese Gruppe gehören auch junge Frauen mit dem Karriermuster, das von Lex (1997, S. 249) als „positiver Berufseinstieg mit Anschlußschwierigkeiten“ bezeichnet wird, d. h. die Frauen hatten einen gelungenen Übergang an der ersten Schwelle in die Berufsausbildung und einen positiven Ausbildungsverlauf mit gutem Abschluss, ihnen gelingt aber an der zweiten Schwelle nicht der Übergang in ein dauerhaftes existenzsicherndes Beschäftigungsverhältnis im Ausbildungsberuf. Ein kritischer Wirkungsfaktor kann dabei der gewählte Ausbildungsberuf (*Sinnorientierung*) sein, weil zum einen das Berufswahlspektrum von Frauen immer noch deutlich begrenzter ist als jenes der Männer (Berufsbildungsbericht 2002, S. 101ff.) und zum ande-

ren teilweise schlechtere Arbeitsmarktchancen bietet (Dietz u. a. 1997, S. 34f.).

#### **4.2 Benachteiligungstypus: Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg**

Dieser Benachteiligungstypus umfasst besonders lernbeeinträchtigte, demotivierte und leistungsüberforderte Jugendliche, die keinen oder nur einen schlechten Schulabschluss haben.

##### *a) Kompetenzbedingungen: Kognitive Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz*

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen kann hier als hoch erachtet werden. Andere von ihnen haben die Hauptschule mit einem schlechten Abschluss- oder Abgangszeugnis verlassen oder sogar in frühen Klassen abgebrochen, nachdem sie ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt hatten. In der Schule waren die meisten von ihnen im Zirkel von Lernmisserfolgen, Unfähigkeitserleben, Angst und Vermeidung gefangen. Lern- und Leistungsschwierigkeiten, das Erleben von ungerechter Behandlung durch Lehrkräfte, Klassenwiederholungen und damit zusammenhängend ihre Überalterungsproblematik in der jeweils neuen Klasse sind signifikant für diesen Benachteiligungstypus. Bei vorzeitigen Ausbildungsvertragslösungen dominieren bei ihnen Probleme in der Berufsschule und Prüfungsversagen. Ihr Sozialverhalten ist überwiegend angepasst und unauffällig, allerdings zumeist verbunden mit Schwierigkeiten in der Kontaktfähigkeit, die bis hin zu starker Scheu und Schüchternheit gehen kann.

##### *b) Motivationsstützende Faktoren: Autonomie- und Kompetenzerleben sowie Soziale Anerkennung und Eingebundenheit*

Die Jugendlichen dieses Benachteiligungstyps fühlen sich an ihre Familie weitgehend gebunden. Sie verhalten sich möglichst angepasst und versuchen, nicht ‚ertappt‘ zu werden. Insgesamt sind sie in hohem Maße abhängig von den Bewertungen anderer, ihre Kontrollüberzeugung ist überwiegend external, teilweise verbunden mit starkem Hilflosigkeitserleben und Fatalismus, ihr Leben doch nicht selbst beeinflussen zu können. Die Jugendlichen bleiben häufig mit ihrem Selbstwertverlust durch Misserfolge und soziale Isolation allein und resignieren mit Angst, Trauer, Ärger, ggf. auch Depression und Scham, oftmals in einer als einschränkend erlebten ökonomischen Situation. Sogar bei den jungen Erwachsenen, die im Anschluss an ihre erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung arbeitslos geblieben sind, hat Bylinski (2002, S. 251ff.) diesen Benachteiligungstypus in ihren qualitativen Befragungen herausgearbeitet. Sie bezeichnet sie als die „Perspektivlosen“, die über eine hohe Unsicherheit bezüglich ihrer Bewältigungsfähigkeiten verfügen und aufgrund ihrer Perspektivlosigkeit zunehmend handlungsunsicherer werden.

Soziale Anerkennung und Eingebundenheit erhalten die jungen Leute dieses Benachteiligungstyps aus ihrer Sicht wenig und

unzureichend von den Lehrerinnen und Lehrern, ebenso wie von den Mitschülerinnen und Mitschülern. Sie werden oftmals zu Opfern von Hänseleien oder sogar von Gewalt unter Gleichaltrigen. In Cliques und sonstigen Gleichaltrigengruppen sind sie selten eingebunden. Sie stammen überwiegend aus „intakten“ Herkunftsfamilien, die sich jedoch durch ein ressourcenarmes Milieu auszeichnen. Diese qualitativen Daten von Thimm (2000) lassen sich mit den Angaben in der 14. Shell Jugendstudie auch quantitativ belegen (vgl. Linssen; Leven; Hurrelmann 2002, S. 71): In der Gruppe der Jugendlichen, „die sich in ihrer Clique als ‚eher nicht so beliebt bezeichnen‘“, sind jene mit schlechten oder keinen Schulabschlüssen zu zwei Dritteln vertreten, „während es bei den gut und sehr gut integrierten Jugendlichen nicht einmal halb so viele sind“.

*c) Sinnstiftende Faktoren: Arbeits- und Lebensorientierung sowie Berufswunsch*

Ihre Arbeits- und Lebensorientierung ist überwiegend konventionell, d. h. die meisten von ihnen streben eine Berufsausbildung, eine existenzsichernde Beschäftigung und Familienleben an, wobei eine Balance zwischen Arbeit und Privatleben angestrebt wird (Bylinski 2002, S. 251).

Die Jugendlichen sind dazu bereit, ihren Berufswunsch den äußeren Möglichkeiten und Bedingungen anzupassen, auch dann, wenn sie damit ihre Ansprüche reduzieren müssen, was jedoch nicht immer ohne Enttäuschungen abläuft. Dietz u. a. (1997, S. 23ff.) sprechen in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Goffmann von „Cooling out-Prozessen“. Solche sozialen Prozesse werden erforderlich, wenn Personen feststellen müssen, dass sie über lange Zeit in ein Ziel investiert haben, um einen bestimmten Status zu erreichen, den sie gar nicht erreichen können. Um solche Misserfolge und Erlebnisse des Scheiterns zu verarbeiten, werden „cooling out“-Strategien“ (ebd., S. 24) benötigt. Sofern diese bei den betroffenen Personen nicht vorhanden sind, sind „Abkühlungsagenten“ (ebd.) gefordert, „... um den Gescheiterten ihren Misserfolg erträglich zu machen ...“ (ebd.).

#### **4.3 Benachteiligungstypus: Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme**

Dieser Typus umfasst schulleistungsbereite und z. T. auch leistungsfähige Jugendliche, die jedoch aus ressourcenarmen Lebenswelten kommen, die periodisch durch biografische Krisen wie Scheidung der Eltern, neue Partnerschaften der Mutter, Todesfälle, Krankheiten oder Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sind. Ergänzend oder alternativ hinzu kommen häufig Gewalt-, Sucht-, Armut-, Vernachlässigungs- und Missbrauchserfahrungen.

*a) Kompetenzbedingungen: Kognitive Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz*

Die Jugendlichen verfügen über ausreichende kognitive und soziale Kompetenzen, um nicht nur ihre Schullaufbahn, sondern

auch eine Berufsausbildung erfolgreich beenden zu können. Aufgrund ihrer zahlreichen Lebensprobleme und außerschulischen Belastungen gelingt es ihnen jedoch nicht, sich im geforderten Maße konzentrieren zu können, Schule und berufsbildende Angebote regelmäßig zu besuchen und die geforderten Leistungen zu erbringen. Deshalb verfügen einige von ihnen über gleichermaßen schlechte Schulnoten und unregelmäßige Schulbesuchszeiten bis hin zu Schulverweigerung wie die Jugendlichen des zuvor beschriebenen Benachteiligungstypus mit schulischer Überforderung, allerdings sind die Ursachen im außerschulischen Bereich und nicht in den Kompetenzbedingungen zu sehen.

*b) Motivationsstützende Faktoren: Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Anerkennung und Eingebundenheit*

Die Jugendlichen sind mit ihrer familiären Situation überfordert, ihnen fehlen Rückhalt und Unterstützung. Das Scheitern in Schule und Berufsausbildung führten zu geringem Kompetenzerleben. Oftmals zeigen die Jugendlichen psychosomatische Symptome (z. B. Schweißausbrüche, Essstörungen, Schlafstörungen). Sie sind in die Gleichaltrigengruppe integriert und suchen Anerkennung und Kontakt. Einige von ihnen versuchen, ‚Schicksalsgemeinschaften‘ zu gründen, und schließen sich Straßencliquen an.

Die Eltern schwanken oftmals zwischen Idealisierung und Entwertung ihrer Kinder. Überdurchschnittlich häufig entwickeln sie eine enge Mutter-Kind-Bindung, wobei sie als Partnerersatz dienen, so dass die Mütter die schlechten Schulleistungen und die unregelmäßigen Schulbesuche bis hin zu die Schulverweigerung nicht selten decken.

*c) Sinnstiftende Faktoren: Arbeits- und Lebensorientierung sowie Berufswunsch*

Bis zu ihrem Zusammenbruch aufgrund der zahlreichen außerschulischen Belastungen waren die Jugendlichen oft durchaus angepasst, ehrgeizig und hatten konventionelle Wertorientierungen. Nach ihrem Scheitern sind viele von ihnen desorientiert, einige hoffen auf die zweite Chance trotz schlechter Schulabschlüsse wie die Jugendlichen des vorherigen Benachteiligungstyps.

#### **4.4 Benachteiligungstypus: Sinn- und Identitätssuche**

Die Jugendlichen, die diesem Typus zugeordnet werden können, nennt Thimm (2000, S. 336) auch „gegenkulturelle Jugendliche“.

*a) Kompetenzbedingungen: Kognitive Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz*

Diese Jugendlichen haben in der Regel keine Lern- und Leistungsprobleme in der Schule, sie verfügen über gute Schulabschlüsse, Kreativität, hohe Sozialkompetenz und ausgeprägtes Reflexionsvermögen. Sie sind in allen sechs der oben quantitativ betrachteten Zielgruppen zu finden, besonders unter den Jugend-

lichen, die – oftmals auf der Suche nach anderen Lebensformen - zunächst nach der Schulzeit an- oder ungelernete Tätigkeiten oder Jobs aufnehmen, auch weil sie für sich nicht die passende Ausbildungsstelle gefunden haben.

*b) Motivationsstützende Faktoren: Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Anerkennung und Eingebundenheit*

Ihre Herkunftsmilieus sind in der Regel „intakt-bürgerlich“ (Thimm 2000, S. 336), die hervorragenden Kompetenzbedingungen der Jugendlichen wurden von den Eltern gefördert. Allerdings erscheinen die Herkunftsfamilien häufig auch als „Overprotection-Milieus“, verbunden mit hohem Leistungsdruck von Seiten der Eltern. Dagegen wehren sich die Jugendlichen mit einem zumeist großen Autonomiebestreben und –bedürfnis, das sie sich aufgrund ihres hohen Kompetenzerlebens auch zutrauen auszuleben. Sie schließen sich Gruppen in gegenkulturellen Milieus an und finden dort soziale Anerkennung und Eingebundenheit.

*c) Sinnstiftende Faktoren: Arbeits- und Lebensorientierung sowie Berufswunsch*

Die Jugendlichen dieses Benachteiligungstyps leiden an der Gesellschaft, den Institutionen, ihren Familien. Sie wenden sich gegen die familiäre Überbehütung, den damit häufig einhergehenden Leistungsdruck und auch gegen die „Einbettung oder gar Einkerkelung in konventionelle, entselbstende Erwartungsfahrpläne“ (Thimm 2000, S. 336). Sie steigen aus in gegenkulturelle Milieus, die z. B. durch politisches Engagement, Rausch, Spiritualität, tiefe Freundschaften (auch zu Tieren) gekennzeichnet sind.

#### **4.5 Benachteiligungstypus: Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen**

In diesem Typus sind weit überwiegend Jungen aus multiproblematischen Herkunftsfamilien zu finden. Ein harter, durch Gewalt geprägter Erziehungsstil hat bereits frühzeitig ihr Selbstwertgefühl bedroht und zu zahlreichen seelischen Verletzungen geführt.

*a) Kompetenzbedingungen: Kognitive Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz*

Die überwiegend männlichen Jugendlichen bewältigen diese tiefgreifenden Gewalterfahrungen, die sie zumeist als Bedrohung ihrer eigenen Identität erlebt haben, durch eigenes aggressives, Regeln übertretendes Verhalten in Form von körperlichen Durchsetzungsstrategien, also Prügeleien, Diebstählen und Raub. Sie haben kaum die Fähigkeit, sich an soziale Regeln anzupassen und verfügen meistens nur über destruktive Strategien zur Konfliktlösung und Lebensbewältigung, bis hin zu delinquentem Verhalten. Ihre kognitive Leistungsfähigkeit ist als eher gering einzuschätzen, weil sie zum einen dazu keine entsprechenden Förderbedingungen in ihren Herkunftsfamilien hat-

ten und zum anderen in der Schule zu häufig gestört oder gefehlt haben oder die Schule ganz verweigert haben. Viele der Jugendlichen besuchen die Schule für Erziehungsschwierige oder Einrichtungen der Erziehungshilfe.

*b) Motivationsstützende Faktoren: Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Anerkennung und Eingebundenheit*

Die Jugendlichen haben zumeist das Bestreben, sich gegen Druck und Zwang, die von ihnen in jeglicher Form als Unterdrückung erlebt werden, durch reaktive Aggression zur Wehr zu setzen. In den Herkunftsfamilien gibt es in Folge von Sozialhilfe, Arbeitslosigkeit, psychischen Erkrankungen einzelner Familienmitglieder, Alkohol oder anderen Drogen kaum haltgebende Strukturen, dafür aber zahlreiche Erfahrungen von Willkür, Gewalt und Beziehungsabbrüchen. Ein weiteres Kennzeichen für diese Familien ist der signifikant häufiger abwesende Vater, der meistens selbst die gleiche ‚gebrochene‘ Biografie wie die oder der Jugendliche hat und durch aggressives Verhalten, teilweise bis hin zur Inhaftierung, aufgefallen ist. In Krisensituationen in der Schule kommt es oftmals zu einer Koalition der Eltern mit ihren Kindern gegen das System.

In ihrer Schulklasse sind die Jugendlichen wenig beliebt, sondern eher geduldet aufgrund von Respekt und Angst, die sie mit ihrer Gewaltbereitschaft erzeugen. Einigen gelingt es, sich (prä)delinquenten Cliques anzuschließen oder entsprechende Cliques aufzubauen.

*c) Sinnstiftende Faktoren: Arbeits- und Lebensorientierung sowie Berufswunsch*

Für die meisten dieser Jugendlichen sind Werte wie Härte und Unerschrockenheit von zentraler Bedeutung, weil sie damit ihre innere Not, Trauer und Angst nicht zeigen. Sie verarbeiten ihre eigenen negativen Gefühle durch nach außen getragene Wut, Rache und sonstige aggressive Varianten. Sie entwickeln oftmals eine so starke negative Identität, dass sie als unbeschulbar und als nicht ausbildbar eingestuft werden.

#### **4.6 Benachteiligungstypus: Protest- und Autonomiebeweise**

Die Jugendlichen dieses Typus stammen aus weniger benachteiligten Familien, in denen jedoch hintergründig schwierige Probleme der Bindung und Ablösung stehen.

*a) Kompetenzbedingungen: Kognitive Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz*

Ebenso wie die Jugendlichen des 3. Benachteiligungstyps sind die jungen Leute dieses Typus auch eher leistungsstark. Sie verfügen über höhere kognitive Kompetenzen und gehören somit zu jenen mit mittleren oder noch besseren Schulabschlüssen. An soziale Regeln möchten sie sich jedoch nicht anpassen, vielmehr haben sie nach Thimm (2000, S. 340) eher „Spaß am Widerstand“. Dahinter liegt jedoch oftmals ein tiefes Beziehungsmiss-

trauen und ein durch den Widerstand verdecktes Gefühl von Bedrohung.

*b) Motivationsstützende Faktoren: Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Anerkennung und Eingebundenheit*

Diese Jugendlichen verfügen über einen starken Willen und ein hohes Autonomie- und Kompetenzerleben. Allerdings erleben sie sich selbst vorrangig durch Protest und Opposition. Sie erscheinen oftmals als deutlich willensstärker, respektloser und risikobereiter als ihre Gleichaltrigen. Durch ihr häufig aggressives Verhalten bleiben die ihm zugrundeliegenden Gefühle der Bedrohung und ihre Selbstwertproblematik oft verdeckt.

In ihren Herkunftsfamilien gibt es oftmals verdeckt komplizierte Bindungs- und Ablösungsprobleme. Gefühle wie Rache, Wut, tiefes Beziehungsmisstrauen und Vergeltungsbestrebungen gegenüber Müttern und ihren neuen Partnern sind in diesem Typus häufig zu finden. Die Jugendlichen führen stärker als andere den entwicklungstypischen Kampf gegen Autoritäten. Ihren „Spaß am Widerstand“ leben sie aus durch Verletzungen der Schul- oder Einrichtungsordnung, passiv-aggressive Kontaktverweigerung gegenüber Lehrkräften oder durch Verlassen des Unterrichts. Die meisten von ihnen sind aber in Cliquen sozial eingebunden und anerkannt.

*c) Sinnstiftende Faktoren: Arbeits- und Lebensorientierung sowie Berufswunsch*

Die Suche nach Spaß und der Wunsch, ihre Autonomie und ‚Coolness‘ zu demonstrieren, sind die Hauptmotive der Jugendlichen. Sofern sich Lehrerinnen oder Lehrer oder sonstiges Ausbildungspersonal auf die Autoritätskämpfe mit den Jugendlichen einlassen, können sich gravierende Konflikte bis hin zur Unbeschulbarkeit oder vorzeitigen Ausbildungsvertragslösung entwickeln.

#### **4.7 Benachteiligungstypus: Migrationshintergrund**

Dieser Benachteiligungstyp ist für Baden-Württemberg von besonderer Bedeutung, weil es mit 13% zu den Bundesländern mit sehr hohen Anteilen ausländischer Schülerinnen und Schülern an allen Schülerinnen und Schülern gehört (Sekretariat der Ständigen Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 2002). Statistiken, die korrekterweise über die Staatsangehörigkeit hinaus noch weitere Migrationsmerkmale berücksichtigen, verweisen auf noch höhere Anteile Jugendlicher mit Migrationshintergrund. So führt Baden-Württemberg nach der BiBB/BA-Bewerberbefragung 2001 (2002, S. 2135, Übersicht 6) knapp vor Nordrhein-Westfalen (41,6%) mit einer Quote von 43% Jugendlichen mit Migrationshintergrund an allen nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerbern für Ausbildungsplätze.

a) *Kompetenzbedingungen: Kognitive Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz*

Statistisch betrachtet verfügen die ausländischen Jugendlichen in Baden-Württemberg über deutlich schlechtere Schulabschlüsse als ihre deutschen Gleichaltrigen: So besuchen 41,3% der deutschen, aber nur 15,8% der ausländischen Schülerinnen und Schüler den Sekundarbereich des Gymnasiums (Sekretariat der Ständigen Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 2002). In Baden-Württemberg ist die Quote der Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss unter der gleichaltrigen ausländischen Bevölkerung mit 56,1% am höchsten im Vergleich zu allen anderen Bundesländern (ebd.). Deshalb ist es nur konsequent, dass Baden-Württemberg mit Hessen und Berlin ebenfalls führend ist bezüglich der Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen im Hinblick auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses, der um das 1,5- bis 1,8fache bei den ausländischen Jugendlichen höher liegt als bei den deutschen Jugendlichen (ebd.). Die genauen Gründe für diese Negativbilanz in Baden-Württemberg müssen hier offen bleiben. Viele Jugendliche ausländischer Herkunft haben sprachliche Probleme und kulturelle Barrieren in der Schule zu überwinden und finden selten elterliche Hilfen für die Schule.

b) *Motivationsstützende Faktoren: Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Anerkennung und Eingebundenheit*

Insgesamt sind die materiellen und Bildungsressourcen geringer als die deutscher Jugendlicher: Ihre Familien verfügen – statistisch gesehen – über ein geringeres Einkommen als deutsche Haushalte, sie haben mehr Kinder und leben mit mehr Personen in einem Haushalt (Landesarbeitsamt Baden-Württemberg 2002, S. 9). Über vielen hängen bei starker Bindung an die Familie und die Traditionen der Herkunftskultur die „Rückkehrabsichten der Eltern als Damoklesschwert“ (ebd., S. 29).

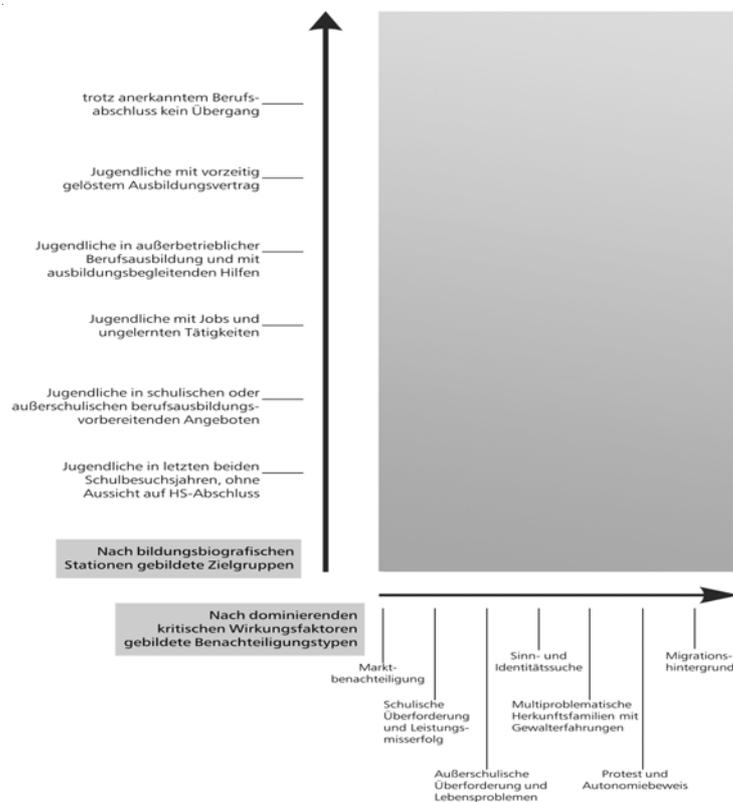
Misserfolge in der Schule, erlebte Chancenlosigkeit und Diskriminierungserfahrungen bewältigen sie oftmals durch noch engere Bindungen an das Herkunftsmilieu, was jedoch neue Spannungen bei der Identitätssuche begünstigt. Loyalitätskonflikte mit den Eltern, die die deutsche Kultur – und damit auch häufig die Schule – ggf. nicht unterstützen, auf der einen und die außerfamilialen Orientierungen in der Einwanderungskultur auf der anderen Seite führen bei den Jugendlichen teilweise zu erheblicher Identitätsdiffusion und geringem Kompetenz- und Autonomieerleben. Zumindest von einigen der Jugendlichen ausländischer Herkunft wird sie durch einen stark gegenwartsbezogenen Lebensstil in „ethnisch-subkulturellen Gleichaltrigencliquen“ (Böhnisch, zit. n. Thimm 2000, S. 344) mit totaler Schul- und Ausbildungsverweigerung zu lösen versucht.

c) *Sinnstiftende Faktoren: Arbeits- und Lebensorientierung sowie Berufswunsch*

Jugendliche mit Migrationshintergrund fühlen sich oftmals zwischen der Herkunfts- und Einwanderungskultur zerrissen. Obwohl insbesondere türkische Jugendliche die Erziehung ihrer Eltern oftmals als streng erleben, akzeptieren sie die in der Familie geltenden Normen und Werte und sind darauf bedacht, dass ihre Familie im Rahmen der sozialen Kontrolle durch andere Landsleute nicht negativ auffällt (Landesarbeitsamt Baden-Württemberg 2002). Ihre beruflichen Aussichten antizipieren sie oftmals als außerordentlich negativ. Diese subjektiven negativen Zukunftsvorstellungen haben sicher mit begünstigt, dass in Baden-Württemberg 37% der ausländischen Jugendlichen gegenüber nur 20% der jungen Deutschen keine Berufsausbildung erfolgreich absolviert haben (ebd., S. 23). Positive Vorbilder finden sie dabei auch weniger in ihren Eltern: Während nur 15% der deutschen Beschäftigten keinen formalen Berufsabschluss haben, trifft dies auf knapp die Hälfte der ausländischen Beschäftigten zu (vgl. ebd., S. 22). Insgesamt kann bei diesen Jugendlichen von einer hohen Zukunftsungewissheit als relevantem Wirkungsfaktor ausgegangen werden.

Diese nach dominierenden Wirkungsfaktoren unterschiedenen sieben Benachteiligungstypen lassen sich mit den zuvor differenzierten sechs bildungsbiografisch gebildeten Zielgruppen grafisch zusammenführen.

**Abb. 3: Zielgruppenbildung mit differenzierter Benachteiligungstypologie**



Diese Grafik illustriert, dass an allen bildungsbiografischen Stationen Jugendliche mit unterschiedlichen Benachteiligungstypen vertreten sind, so dass von sehr heterogen zusammengesetzten Gruppen auszugehen ist. Ihnen werden einseitige oder verkürzte Vorstellungen von Benachteiligungen und „Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ nicht gerecht, so dass auch die daraus entwickelten Förderangebote wenig erfolgsversprechend sind. Dass dies in der Bildungspraxis in der Tat so ist und zu viele Jugendliche Maßnahmenkarrieren durchlaufen oder vorzeitig bzw. erfolglos ihre Maßnahmen beenden, war letztlich auch der Begründungshintergrund für das Modellprogramm des BMBF (2002, S. 412ff.) „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BOF-Programm).

Im Folgenden werden pädagogische und förderungsstrukturelle Konsequenzen andiskutiert, die aus der enormen Heterogenität benachteiligter Jugendlicher begründet werden können. Vorher ist jedoch nochmals ausdrücklich herauszustellen, dass die vorgelegte Benachteiligungstypologie lediglich die große Vielfalt der als benachteiligt geltenden Jugendlichen nach den jeweils dominierenden Wirkungsfaktoren systematisieren und damit auch illustrieren soll, mehr nicht: Denn Typologien können immer nur ‚Typisches‘ aufzeigen und damit der Systematisierung dienen, aber niemals die einzelnen Menschen mit ihrer ganz besonderen Individualität einfangen.

## **5. Pädagogische und förderungsstrukturelle Konsequenzen**

Insbesondere die internationale Schulleistungsvergleichsstudie PISA hat für das deutsche Bildungssystem deutlich gezeigt, dass die bereits nach der vierten Klasse ansetzende äußere Differenzierung in dem dreigliederigen Schulsystem in erheblichem Maße die in der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen begründeten unterschiedlichen Bildungschancen verstärkt anstatt sie zu vermindern. Deshalb wird hier die Heterogenität benachteiligter Jugendlicher in der Berufsbildung als Chance begriffen, solche sozialen Selektionsmechanismen durch eine innere Differenzierung der Förderangebote zu durchbrechen. Mit diesem Plädoyer für heterogene Lerngruppen mit innerer Differenzierung, sozialpädagogischer Begleitung und individueller Förderplanung an allen beteiligten Lernorten (schulische, außerschulische, betriebliche, außerbetriebliche) ist eine klare Absage gegen Ansätze der äußeren Differenzierung verbunden. Insbesondere unter Berücksichtigung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich in der sekundärempirischen Analyse in Baden-Württemberg, aber auch bundesweit, als ein beachtenswerter Benachteiligungstypus herausgestellt hat, sollten Ansätze interkulturellen Lernens bei der individualisierten Gestaltung der Förderprozesse stärker als bisher in die Bildungspraxis einziehen. Dies gilt auch für geschlechterreflexive Arbeit

im Sinne von Gender Mainstreaming zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Enggruber 2002), denn für alle Benachteiligungstypen wurde in Baden-Württemberg die unterschiedliche Betroffenheit von männlichen und weiblichen Jugendlichen festgestellt.

Unter dem Motto von der „Maßnahmen- zur Personenorientierung“ wird der Ansatz der Individualisierung und Flexibilisierung der Förderwege im oben genannten BQF-Programm des BMBF (2002, S. 412ff.) programmatisch ebenfalls verfolgt. Ob er sich letztlich realisieren lässt und durchsetzen kann, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht erkennbar, weil dazu bisher keine systematisch ausgewerteten Erfahrungen vorliegen. Bedenkenswert ist allerdings, ob es dem in den Schulen, Bildungseinrichtungen und Betrieben tätigen Personal gelingen wird, ausgehend von den Kompetenzen der Jugendlichen gemeinsam mit ihnen individuelle Förderwege zu vereinbaren und zu beschreiben (Enggruber 2001). Denn die eigene berufliche Sozialisation des pädagogischen Personals war und ist bis heute durch ein selektionsorientiertes Bildungssystem bestimmt. Deshalb könnte es schwer fallen, sich von dem professionellen Deutungsmuster, das Bildung in seiner sozialen Selektions- und Platzierungsfunktion begreift, zu trennen zu Gunsten von Bildung als kompetenzorientierter individueller Förderung unter Berücksichtigung von interkulturellem und geschlechterreflexivem Lernen.

Die oben für die Zielgruppenbildung eingenommene bildungsbiografische Perspektive sollte förderungsstrukturell durch Case Management von der allgemeinbildenden Schule bis zum Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung aufgenommen werden. Während bei der individuellen Förderplanung innerhalb der einzelnen Förderangebote aus einer mikrodidaktischen Sicht die Bildungsprozesse mit den Jugendlichen abstimmt werden, ist Case Management makrodidaktisch angelegt: Wiederum ausgehend von den Kompetenzen werden mit den Jugendlichen gemeinsam Bildungswegpläne erstellt, ihnen die Zugänge zu den einzelnen Förderangeboten eröffnet und der weitere Fortgang der Bildungswege vereinbart. Dieses sozialpädagogische Konzept (Enggruber 2001) ist nicht zu verwechseln mit den gegenwärtig diskutierten FallmanagerInnen, die bei der Zusammenlegung von Sozial- und Arbeitslosenhilfe in Jobcentern tätig werden sollen, weil die normativen Bezugspunkte völlig verschieden sind: Während die FallmanagerInnen die Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen zur Entlastung der sozialen Sicherungssysteme anstreben, verfolgen die Case ManagerInnen in gemeinsamen Vereinbarungen mit den Jugendlichen das Ziel der ganzheitlichen Förderung, so dass die jungen Leute in der Lage sind, ihr Leben – auch in krisenhaften Zeiten, z. B. Arbeitslosigkeit oder Scheidung – biografisch zu bewältigen.

Neben der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen sollen Case ManagerInnen auch als NetzwerkagentInnen tätig werden, indem sie im lokalen Kontext oder in der Region mit den dort vorhandenen institutionellen Fördernetzwerken bzw. Vernetzungs-

agenturen kooperieren oder diese sogar beim Aufbau unterstützen. Nicht nur in dem Gutachten in Baden-Württemberg (Enggruber; Euler; Gidion 2003), sondern auch bundesweit (BMBF 2002, S. 412ff.) konnte festgestellt werden, dass mit den Jahren eine unübersichtliche Vielzahl und Vielfalt unterschiedlichster schulischer, außerschulischer, betrieblicher und außerbetrieblicher Förderangebote entstanden sind, die durchaus als „Förder- und Maßnahmenschungel“ bezeichnet werden können. Dieser „Dschungel“ erschwert es sowohl den Jugendlichen und ihren Eltern als auch den im Feld professionell Tätigen, das jeweils angemessene Förderangebot für die bzw. den einzelnen Jugendlichen zu finden (jugend@work.net 2001). Die Case ManagerInnen sollen zum einen zur Orientierung beitragen. Zum anderen sollen jedoch auch die fiskalisch völlig unterschiedlich gestalteten Angebote so aufeinander abgestimmt werden, dass konsolidierte Förderstrukturen entstehen, die dann auch effizienter und effektiver wären. Innerhalb der regionalen oder lokalen Fördernetzwerke könnten auch - durch ein entsprechendes Ausbildungsmarktmonitoring - Angebot und Nachfrage auf dem regionalen oder lokalen Ausbildungsstellenmarkt stärker aufeinander abgestimmt werden (Enggruber; Bennewitz; Sänger 2001).

Die pädagogischen und förderstrukturellen Konsequenzen, die hier nur kurz angerissen werden konnten, basieren auf der Entscheidung, die Heterogenität benachteiligter Jugendlicher zu akzeptieren und die damit verbundenen unterschiedlichen Kompetenzen, die die einzelnen Jugendlichen mitbringen, in den Bildungsprozessen zu nutzen. Es wird zahlreicher Anstrengungen der Organisations- und Personalentwicklung bedürfen, um die hier nur konzeptionell skizzierten Ansätze in die Förderpraxis in Schulen, Betrieben und Bildungseinrichtungen zu implementieren.

## Literaturverzeichnis

- BMBF (2002): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht. Bonn
- BIBB/BA-Bewerberbefragung 2001 (2002): Ohne Lehre in die Leere? In: ibv, Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 27/02 vom 3. Juli 2002
- BMBF (2002): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung –. Berlin/Bonn
- Bylinski, U. (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2, S. 223-238
- Dietz, G.-U. u. a. (1997): „Lehre tut viel ...“ Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster
- Enggruber, R. (2001): Sozialpädagogische Skizzen zu einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“. In: Zeitschrift Jugend, Beruf und Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 52. Jg., Heft 1, S. 2-8
- Enggruber, R. (2002): Gender Mainstreaming in der Jugendsozialarbeit. Münster
- Enggruber, R.; Bennewitz, H.; Sängler, R. (2001): Handlungsempfehlungen. In: jugend@work.net (2001): Abschlussbericht zur Pilotstudie: Metropolregion Hamburg. Entwicklung einer Konzeption für lokale/ regionale Kooperationsnetze am Beispiel einer Großstadt. Hamburg, S. 121-136
- Enggruber, R.; Euler, D.; Gidion, G. (2003): Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb – Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten. Gutachten im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg
- Förster, H. u. a. (2001): Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr – Ergebnisse der Ausgangsanalysen. Projektgruppe: „Wissenschaftliche Begleitung des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres“. München/Leipzig. Anhang zu: Förster, H. u. a. (2002): Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr – Bilanz des ersten Jahres. Forschungsbericht, Arbeitspapier 1/2002 der Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. Deutsches Jugendinstitut. München/Leipzig
- Förster, H. u. a. (2002): Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr – Bilanz des ersten Jahres. Forschungsbericht, Arbeitspapier 1/2002 der Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. Deutsches Jugendinstitut: München/Leipzig
- Hiller, G. G. (2002), in Verbindung mit Bär, F. u. Rein, J.: Die ersten sechs Jahre nach der Schule – Welche Konsequenzen sind aus den Karriereverläufen benachteiligter junger Menschen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ziehen? In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hg.): Jugendberufshilfe und Benachteiligtenförderung. Eine Fachtagung, Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig, S. 199-227

- Hiller, G. G./Friedemann, H.-J. (1997): Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. Bericht über das Forschungsvorhaben „Alltagsbegleitung für Absolventen von Berufsvorbereitungsjahren“. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Benachteiligte und Berufsausbildung. Beiträge zu einem Expertengespräch der Initiative Bildung. Frankfurt am Main, S. 5-15
- jugend@work.net (2001): Abschlussbericht zur Pilotstudie: Metropolregion Hamburg. Entwicklung einer Konzeption für lokale/ regionale Kooperationsnetze am Beispiel einer Großstadt. Hamburg
- Landesarbeitsamt Baden-Württemberg (2002): Ausländer in Baden-Württemberg. Schwerpunkt Jugendliche. Informationen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart
- Lex, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Band 3. München
- Linssen, R./Leven, I./Hurrelmann, K. (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hg.): 14. Shell Jugendstudie: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, S. 53-90
- Sekretariat der Ständigen Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2002): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. Statistische Veröffentlichung Nr. 163, Okt. 2002
- Thimm, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster

## **Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten: Wer ist das?**

### **Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrstellenbewerbern**

#### **Vorwort**

Im Ausland gilt das duale System der Berufsbildung immer noch als ein Garant für einen relativ reibungslosen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Tatsächlich fällt die Jugendarbeitslosenquote in Deutschland immer noch niedriger aus als in allen anderen großen Flächenländern Europas. Gleichwohl haben sich die Bedingungen auf dem deutschen Ausbildungsstellenmarkt in den letzten Jahren drastisch verschlechtert. Mündeten vor zehn Jahren rechnerisch noch weit mehr als 70 % eines Schulabsolventenjahrgangs in eine anerkannte Ausbildung ein, waren es 2002 rund zehn Prozentpunkte weniger. Die Berufsstartschwierigkeiten vieler Jugendlicher beginnen heute bereits damit, dass sie keinen Ausbildungsplatz finden.

Doch wer sind diese Jugendlichen, denen die Überwindung der „ersten Schwelle“ nicht mehr gelingt? Und in welchem Ausmaß spielen personenbezogene Gründe eine Rolle? Der vorliegende Beitrag versucht, hierauf einige Antworten zu geben. Basis der Untersuchungen sind breit angelegte repräsentative Ausbildungsstellenbewerberbefragungen, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zusammen mit der Bundesanstalt für Arbeit (BA) seit einigen Jahren in unregelmäßigen Abständen durchführt.

Im ersten Abschnitt werden zunächst die Ziele, Durchführungsmodalitäten und Auswertungsmöglichkeiten der BA/BIBB-Bewerberbefragungen vorgestellt. Anschließend wird im zweiten Kapitel die gegenwärtige Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt anhand einiger Eckdaten der beruflichen Bildungsstatistik charakterisiert. Unter anderem wird der Frage nachgegangen, wo die Jugendlichen, die sich bei der Bundesanstalt für Arbeit als Ausbildungsstellenbewerber melden, letztlich verbleiben. Dabei wird deutlich, dass zur Zeit kaum mehr als die Hälfte der Bewerber eine Lehrstelle antritt. Wem der Eintritt in eine duale Ausbildung gelingt und wem nicht, ist Gegenstand des dritten Abschnitts. Es zeigt sich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit als eine Funktion von spezifischen personalen Merkmalen und situativen Rahmenbedingungen berechnet werden kann. Zuletzt wird der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß die Bildungsstatistik die besonderen Problemgruppen auf dem Ausbildungsstellenmarkt widerzuspiegeln vermag. Als ein besonderes Manko stellt sich die offizielle Statistik zur Ausbildungsplatznachfrage heraus. In ihr werden gerade die Ausbildungswünsche der Ju-

gendlichen mit Berufsstartschwierigkeiten unterschätzt. Damit erscheint die rechnerische Bilanz zwischen Ausbildungsstellenangebot und –nachfrage ausgeglichener als sie de facto ist.

Die BA/BIBB-Bewerberbefragungen werden bundesweit durchgeführt. Gleichwohl soll überall dort, wo dies möglich und erforderlich ist, auch auf die spezifische Lage in Nordrhein-Westfalen Bezug genommen werden.

## **1. Ziele, Durchführungsmodalitäten und Auswertungsmöglichkeiten der BIBB/BA-Bewerberbefragungen**

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Bundesanstalt für Arbeit (BA) führen seit einigen Jahren gemeinsam repräsentative Befragungen von Jugendlichen durch, die bei der BA als Ausbildungsstellenbewerber registriert waren. Ziel der Befragungen ist, die Daten, die im Rahmen der amtlichen Statistik erhoben werden, durch zusätzliche Informationen zu ergänzen. Dies betrifft etwa das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen, ihren Verbleib nach Abschluss des Vermittlungsjahres Ende September und die Ursachen für den Nichtbeginn einer Lehre, falls die Jugendlichen etwas anderes als eine betriebliche Berufsausbildung begonnen hatten oder aber noch nicht vermittelt waren. In den Stichprobenuntersuchungen können zudem in differenzierterer Form, als es im Rahmen der Berufsberatungsstatistik möglich ist, Strukturmerkmale berücksichtigt werden. Beispielsweise werden recht ausführlich Informationen zu einem möglichen Migrationshintergrund der Bewerber erhoben, die weit über die bloße Unterscheidung nach der Staatsangehörigkeit hinausgehen. Somit tragen die Untersuchungsergebnisse sehr zum Verständnis der aktuellen Geschehnisse auf dem Ausbildungsmarkt bei - vor allem zur genaueren Analyse der Nachfrageentwicklung. Dies betrifft insbesondere diejenigen Personen, die als Ausbildungsstellenbewerber registriert wurden, bis zum Ende des Vermittlungsjahres aber nicht in eine Lehre einmündeten. Hier liefert die Untersuchung wertvolle ergänzende Informationen zur Berufsbildungsstatistik. Diese Informationen werden deshalb regelmäßig für die Vorbereitung des Berufsbildungsberichts der Bundesregierung genutzt (vgl. zuletzt: BMBF, 2003, S. 70ff).

Die erste Bewerberbefragung (vgl. BMBF 1998, S. 49ff.) fand 1997 statt und wurde damals wie auch die Studie von 1998 (vgl. Ulrich/Tuschke/Gutknecht, 1999, BMBF 1999, S. 51ff.) lediglich in einer relativ geringen Zahl von ausgewählten Arbeitsämtern durchgeführt. 1999 wurden erstmals alle 181 Arbeitsämter Deutschlands in die Stichprobenziehung einbezogen, und erstmals erfolgte eine Hochrechnung der Stichprobenergebnisse auf die jeweilige Grundgesamtheit (vgl. Ulrich/Gutknecht, 2000). Diesmal wurden nun erstmalig alle Bewerbergruppen einbezogen, also auch solche, die nach den Ergebnissen der Ge-

schäftsstatistik der Arbeitsämter in eine Berufsausbildungsstelle eingemündet waren (vgl. Ulrich/Heinke 2003).

An der Stichprobenziehung wurden wiederum alle Arbeitsamtsbezirke beteiligt. Von den 8.552 angeschriebenen Jugendlichen schickten insgesamt 4.167 ihren Fragebogen zurück. Damit lag die Rücklaufquote bei 48,7 % und war ähnlich hoch wie bei den Untersuchungen der Vorjahre (1999: 48%; 2001: 50%).

Die Befragungsergebnisse lassen sich nicht nur deutschlandweit, sondern auch für einzelne Teilregionen Deutschlands ausreichend verlässlich hoch rechnen. Zu diesen Teilregionen zählt auch Nordrhein-Westfalen, das im Jahr 2002 mit 134.618 Personen knapp 19 % aller 711.393 im Bundesgebiet registrierten Ausbildungsstellenbewerber stellte.

## **2. Der Ausbildungsstellenmarkt im Jahr 2002**

Um die nachfolgend zu berichtenden Ergebnisse der Bewerberbefragung 2002 einordnen zu können, wollen wir im Folgenden noch in aller Kürze die wichtigsten Rahmenbedingungen nachzeichnen, die den Ausbildungsstellenmarkt und das Vermittlungsgeschäft der Berufsberatung im Jahr 2002 kennzeichneten (vgl. dazu auch Ehrental/Ulrich 2003).

### **Eckdaten zur bundesweiten Entwicklung**

Die bundesweite Zahl der Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen nahm im Jahr 2002 um 8.200 Personen auf nunmehr 919.000 zu (vgl. Übersicht 1).

**Übersicht 1: Einige Eckdaten zur bundesweiten Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes in den Jahren 2000 bis 2002**

	2000	2001	2002	Veränderung 2002 gegenüber 2001	
				absolut	in %
Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen	918.748	910.784	918.997	+8.213	+0,9
dar.: mit maximal mittlerem Abschluss	685.274	691.786	689.770	-2.016	-0,3
mit Studienberechtigung an Uni, FH	233.474	218.998	229.227	+10.229	+4,7
Bei der Berufsberatung gemeldete Ausbildungsstellenbewerber	770.348	737.797	711.393	-26.404	-3,6
Bei der Berufsberatung gemeldete Ausbildungsstellenangebote	625.442	631.048	586.144	-44.904	-7,1
Ausbildungsstellennachfrager nach BerBiFG	645.335	634.698	595.610	-39.088	-6,2
Ausbildungsstellenangebote nach BerBiFG	647.383	638.771	590.232	-48.539	-7,6
Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	621.693	614.236	572.227	-42.009	-6,8
dar.: betriebliche Verträge:	564.379	557.357	515.347	-42.010	-7,5
Unbesetzte Ausbildungsstellenangebote zum 30. September	25.690	24.535	18.005	-6.530	-26,6
Noch nicht vermittelte Bewerber zum 30. September	23.642	20.462	23.383	+2.921	+14,3
Anderweitig verbliebene Bewerber, die ihren Vermittlungswunsch aufrechterhielten	32.890	35.477	41.185	+5.708	+16,1
Anteil der Nachfrager an den Schulabgängern aus allgemein bildenden Schulen	70,2 %	69,7 %	64,2 %	-	-

In Abhängigkeit von dieser Entwicklung wurde deutschlandweit ursprünglich mit 640.000 Nachfragern nach Ausbildungsplätzen gerechnet. Die Zahl der Ausbildungsangebote sank demgegenüber drastisch um 48.500 bzw. 7,6 % auf nur noch 590.200. Ein so niedriger Wert wurde im wiedervereinigten Deutschland noch nie gemessen. In den vier Jahren zuvor hatte er stets deutlich über 630.000 gelegen. Parallel zum Angebotsrückgang nahm nun auch die offiziell registrierte Nachfrage der Jugendlichen nach Ausbildungsplätzen um 39.100 bzw. 6,2 % auf nunmehr 595.610 ab; die Nachfragequote (das ist der rechnerische Anteil der Nachfrager an den Abgängern aus allgemein bildenden Schulen) sank von 69,7 % auf 64,2 %.

Die offiziell ausgewiesene Nachfrage spiegelt das Interesse der Jugendlichen nach dualer Ausbildung allerdings nicht valide wider. Denn Lehrstellenbewerber, die wegen fehlenden Bewerbungserfolgs noch vor Ablauf des Vermittlungsjahres etwas anderes als eine Ausbildung beginnen oder auch nur vorhaben, dies zu tun (z.B. in berufsvorbereitende Maßnahmen einmünden, sich um eine Arbeit bemühen oder wieder Schüler werden), werden nicht mehr als Ausbildungsplatznachfrager mitgezählt. Die Folge ist, dass sich die offiziell erfasste Nachfrage extrem angebotsabhängig verhält: Sinkt das Angebot, sinkt nahezu

zwangsläufig auch die Nachfrage (vgl. Behringer/Ulrich 1997). Der drastische Nachfragerückgang des vergangenen Jahres hatte also nicht mit einem deutlich nachlassenden Interesse der Jugendlichen an einer Lehre zu tun und ist auch nicht, wie oben anhand der Schulabgängerzahlen deutlich wurde, auf die demographische Entwicklung zurückzuführen.

### **Eckdaten für Nordrhein-Westfalen**

In Übersicht 2 sind Eckdaten zum Ausbildungsstellenmarkt in Nordrhein-Westfalen und seinen 33 Arbeitsamtsbezirken zu finden. Die Daten zu den Ausbildungsnachfragern und zur Angebots-Nachfrage-Relation in der letzten Spalte unterscheiden sich von den im Berufsbildungsbericht 2003 (vgl. BMBF 2003, S. 283ff.) genannten Zahlen. Während im Berufsbildungsbericht in der Zahl der Nachfrager einer Region auch Ausbildungseinpender aus anderen Regionen enthalten sind (und spiegelbildlich die einheimischen Ausbildungsauspendler fehlen), wurde hier die Zahl der genuin *einheimischen* Ausbildungsnachfrager aufgeführt. Im Berufsbildungsbericht enthält die Angebots-Nachfrage-Relation (Zahl der Angebote je 100 Nachfrager) auch außerbetriebliche Zusatzangebote, die über den Bund, die Länder oder die Arbeitsverwaltung finanziert werden. In der Übersicht 2 wurden die außerbetrieblichen Angebote wieder herausgerechnet. Die in der letzten Spalte enthaltene Angebots-Nachfrage-Relation gibt somit wieder, wie viele *betriebliche* Ausbildungsplatzangebote rechnerisch je 100 *einheimischen* Nachfragern gegenüberstanden.

Wie die Gesamtdaten zu Nordrhein-Westfalen in der viertletzten Zeile deutlich machen, zählt dieses Bundesland eher zu den schwierigeren westdeutschen Regionen, da hier rechnerisch nur 96,8 betriebliche Angebote je 100 nordrhein-westfälische Nachfrager zur Verfügung stehen. Der Gesamtwert für Westdeutschland liegt dagegen bei 100,7. Gleichwohl gibt es in Nordrhein-Westfalen große Unterschiede. Regionen mit einem überdurchschnittlich guten Ausbildungsplatzangebot wie Münster (ANR = 123,0), Köln (112,0) oder Düsseldorf (110,4) stehen Städte im Ruhrgebiet wie Hamm (89,2) oder Gelsenkirchen (72,4) gegenüber, in denen die Lehrstellenversorgung sehr schwierig ist.

**Übersicht 2: Eckdaten des Ausbildungsstellenmarktes NRW im Jahr 2002**

	Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen	Ausbildungsangebote insgesamt	Gemeldete außerhalb betriebliche Lehrstellen	Einheimische Ausbildungsnachfrager	Ausbildungspendler in andere Regionen	Ausbildungseinpender aus anderen Regionen	Betriebl. Angebote je 100 einheimische Nachfrager
Aachen	8.339	5.626	44	5.510	150	257	101,3
Ahlen	3.243	1.812	40	1.897	237	76	93,4
Berg.-Gladbach	8.183	4.201	99	4.480	282	122	91,6
Bielefeld	7.305	5.110	195	5.149	41	268	95,5
Bochum	5.249	3.644	176	3.881	194	280	89,4
Bonn	9.109	5.390	137	5.082	84	283	103,4
Brühl	6.751	3.405	21	3.365	249	110	100,6
Coesfeld	7.322	4.262	123	4.188	169	142	98,8
Detmold	4.215	2.124	16	2.172	97	59	97,1
Dortmund	7.263	4.857	33	4.946	158	393	97,5
Düren	2.899	1.665	42	1.847	251	43	87,3
Düsseldorf	8.528	7.355	105	6.569	71	774	110,4
Duisburg	4.991	3.114	257	3.103	205	307	92,1
Essen	5.618	4.178	354	4.017	162	446	95,2
Gelsenkirchen	4.698	2.652	301	3.247	328	146	72,4
Hagen	5.566	3.215	48	3.204	226	177	98,8
Hamm	4.885	2.569	115	2.751	220	114	89,2
Herford	6.818	4.023	101	3.909	82	127	100,3
Iserlohn	5.071	2.740	81	2.709	52	90	98,2
Köln	8.500	8.389	252	7.266	65	859	112,0
Krefeld	5.582	3.436	25	3.502	270	168	97,4
Meschede	3.495	2.145	105	2.133	118	129	95,6
Mönchengladbach	7.112	4.305	73	4.277	204	285	98,9
Münster	2.653	2.768	52	2.209	79	514	123,0
Oberhausen	3.657	2.279	62	2.369	203	159	93,6
Paderborn	5.889	3.420	151	3.495	115	128	93,5
Recklinghausen	6.212	3.290	192	3.565	315	130	86,9
Rheine	5.446	2.936	147	3.046	278	137	91,6
Siegen	5.444	3.359	59	3.359	58	117	98,2
Soest	3.584	1.938	113	1.989	94	90	91,8
Solingen	3.024	1.786	80	1.849	174	87	92,3
Wesel	8.727	4.277	436	4.778	366	111	80,4
Wuppertal	5.020	3.121	112	3.179	213	214	94,7
<b>NRW</b>	<b>190.398</b>	<b>119.381</b>	<b>4.147</b>	<b>119.028</b>	<b>345</b>	<b>1.891</b>	<b>96,8</b>
<b>Westdeutschland</b>	<b>693.371</b>	<b>464.564</b>	<b>15.498</b>	<b>446.154</b>	<b>183</b>	<b>14.650</b>	<b>100,7</b>
<b>Ostdeutschland</b>	<b>225.626</b>	<b>125.668</b>	<b>44.474</b>	<b>149.456</b>	<b>14.650</b>	<b>183</b>	<b>54,3</b>
<b>Bundesgebiet</b>	<b>918.997</b>	<b>590.232</b>	<b>59.972</b>	<b>595.610</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>89,0</b>

Quellen: Bundesanstalt für Arbeit; Statistisches Bundesamt; Bundesinstitut für Berufsbildung; eigene Berechnungen

Gelsenkirchen weist mehr Ausbildungspendler *aus* der Stadt als externe Ausbildungseinpender *in* die Stadt auf; das ist für eine Großstadt äußerst ungewöhnlich. Denn normalerweise konzentriert sich die Wirtschaft auf Ballungsräume, so dass im Zuge der Ausbildungsaufnahme eher Umland-Stadt-Bewegungen als Stadt-Umland-Bewegungen zu beobachten sind.

**Verbleib der bei der BA gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber nach Abschluss des Vermittlungsjahres im Herbst 2002**

Im Jahr 2002 wurden von den Arbeitsämtern bundesweit 711.393 Ausbildungsstellenbewerber registriert, die bei ihrer Lehrstellensuche auf die Unterstützung der Arbeitsverwaltung zurückgreifen wollten. Die beiden Übersichten 3 und 4 enthalten Informationen, wie diese Bewerber letztlich verblieben sind. Grundlage bilden die hochgerechneten Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2002. Übersicht 3 differenziert den Verbleib auch

in Abhängigkeit vom offiziell ausgewiesenen Verbleib, Übersicht 4 in Abhängigkeit von der regionalen Herkunft der Bewerber.

**Übersicht 3: Verbleib der Lehrstellenbewerber des Jahres 2002 im Spätherbst 2002**

Verbleib im Spätherbst 2002 nach Angaben der Jugendlichen	Bewerber insgesamt		Offizieller Verbleib zum 30.09. nach der Geschäftsstatistik					
	absolut	in %	Lehre		alternativer Verbleib		noch nicht vermittelt	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
• Lehre (mit Lehrvertrag)	367.531	51,7	309.438	89,0	55.711	16,4	2.382	10,2
• Lehre, ersatzweise schulisch	6.227	0,9	4.300	1,2	1.618	0,5	310	1,3
• vollqualifizierende Berufsfachschule	32.434	4,6	7.902	2,3	24.037	7,1	495	2,1
• sonstige berufsbildende Schule	45.374	6,4	2.508	0,7	42.455	12,5	411	1,8
• schulisches Berufsvorbereitungsjahr	10.740	1,5	854	0,2	9.517	2,8	369	1,6
• berufsvorbereitender AA-Lehrgang	19.865	2,8	506	0,1	16.947	5,0	2.412	10,3
• Berufsgrundbildungsjahr	15.712	2,2	1.407	0,4	13.619	4,0	687	2,9
• allgemeinbildende Schule Sek I	24.756	3,5	1.205	0,3	23.278	6,8	273	1,2
• allgemeinbildende Schule Sek II	24.015	3,4	1.099	0,3	22.797	6,7	120	0,5
• Studium (Universität, FH, BA)	16.693	2,3	2.623	0,8	13.978	4,1	91	0,4
• Arbeit, Erwerbstätigkeit	21.346	3,0	1.569	0,5	18.845	5,5	932	4,0
• jobben	24.755	3,5	1.542	0,4	20.896	6,1	2.316	9,9
• Praktikum	12.157	1,7	800	0,2	10.576	3,1	781	3,3
• arbeitslos, ohne Beschäftigung	65.103	9,2	8.377	2,4	46.135	13,6	10.591	45,3
• Wehr-, Zivildienst	6.938	1,0	590	0,2	6.012	1,8	336	1,4
• freiwilliges soziales oder ökol. Jahr	5.303	0,7	1.553	0,4	3.650	1,1	100	0,4
• Hausmann, Hausfrau	7.355	1,0	726	0,2	6.132	1,8	497	2,1
• Sonstiges	5.089	0,7	571	0,2	4.237	1,2	281	1,2
<b>Insgesamt</b>	<b>711.393</b>	<b>100,0</b>	<b>347.569</b>	<b>100,0</b>	<b>340.441</b>	<b>100,0</b>	<b>23.383</b>	<b>100,0</b>

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2002

**Übersicht 4: Verbleib der Lehrstellenbewerber des Jahres 2002 in Abhängigkeit von der Region**

	Region in Deutschland										Deutschland	
	NRW		Süd (BW, BY)		West (HE, RP, SL)		Nord (SH, HH, HB, NS)		Ost (BE, BB, MV, ST, SA, TH)			
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Lehre mit Vertrag	63.692	47,3	96.192	56,5	42.240	49,6	44.933	44,5	120.475	54,7	367.531	51,7
Lehre, ersatzweise schulisch	193	0,1	939	0,6	132	0,2	579	0,6	4.384	2,0	6.227	0,9
schul. Ausbildung, vollqualif.	7.539	5,6	6.897	4,0	3.144	3,7	4.494	4,4	10.359	4,7	32.434	4,6
sonst. berufliche Schule	12.787	9,5	12.195	7,2	5.273	6,2	9.016	8,9	6.109	2,8	45.374	6,4
schul. Berufsvorbereitung	649	0,5	4.331	2,5	1.210	1,4	918	0,9	3.633	1,7	10.740	1,5
berufsvorbereit. Lehrgang	3.712	2,8	4.293	2,5	2.940	3,4	5.301	5,2	3.620	1,6	19.865	2,8
Berufsgrundbildungsjahr	1.811	1,3	3.187	1,9	3.091	3,6	2.877	2,8	4.748	2,2	15.712	2,2
allg. bildende Schule Sek I	2.053	1,5	8.275	4,9	2.925	3,4	2.751	2,7	8.752	4,0	24.756	3,5
allg. bildende Schule Sek II	5.474	4,1	5.885	3,5	1.841	2,2	2.690	2,7	8.125	3,7	24.015	3,4
Studium	4.725	3,5	2.160	1,3	3.027	3,6	2.118	2,1	4.662	2,1	16.693	2,3
Arbeit, Erwerbstätigkeit	4.174	3,1	6.460	3,8	2.713	3,2	3.919	3,9	4.078	1,9	21.346	3,0
Jobben	7.049	5,2	3.212	1,9	2.843	3,3	5.831	5,8	5.819	2,6	24.755	3,5
Praktikum	2.556	1,9	2.332	1,4	1.201	1,4	3.112	3,1	2.956	1,3	12.157	1,7
arbeitslos, o. Beschäftigung	13.878	10,3	10.778	6,3	8.798	10,3	8.510	8,4	23.138	10,5	65.103	9,2
Wehr-/Zivildienst	1.434	1,1	663	0,4	694	0,8	964	1,0	3.184	1,4	6.938	1,0
freiw. soziales/ökolog. Jahr	1.212	0,9	223	0,1	1.267	1,5	734	0,7	1.867	0,8	5.303	0,7
Hausfrau, Hausmann	1.029	0,8	1.463	0,9	1.079	1,3	1.295	1,3	2.488	1,1	7.355	1,0
sonstiges	650	0,5	865	0,5	808	0,9	1.001	1,0	1.764	0,8	5.089	0,7
<b>Insgesamt</b>	<b>134.618</b>	<b>100,0</b>	<b>170.351</b>	<b>100,0</b>	<b>85.225</b>	<b>100,0</b>	<b>101.043</b>	<b>100,0</b>	<b>220.156</b>	<b>100,0</b>	<b>711.393</b>	<b>100,0</b>

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2002

Beginnen wir mit den Ergebnissen für die Gesamtgruppe aller 711.393 Bewerber. 367.531 (51,7 %) gaben an, sich in einer Lehre mit Ausbildungsvertrag zu befinden, weitere 6.227 Jugendliche (0,9 %) teilten mit, eine Lehre zu absolvieren, die ersatzweise schulisch durchgeführt wurde. Die Summe beider Teilgruppen fällt mit 373.758 Personen (52,5 %) also etwas höher aus als die Zahl der 347.569 Bewerber, die nach der offiziellen Verbleibstatistik der Arbeitsämter bis zum 30.09. in eine Lehrstelle einmündeten. Dies ist im wesentlichen auf folgende Faktoren zurückzuführen: erstens auf die Tatsache, dass nach dem 30.09. noch weitere Bewerber in eine Lehre einmündeten, zweitens auf das Phänomen, dass Bewerber, die nach Vermittlungsvorschlag unbekannt verblieben waren, häufig eine Lehre begonnen haben, und drittens auf die Gruppe derjenigen Bewerber, die sich aus einem bereits bestehenden Ausbildungsverhältnis um eine (neue) Lehrstelle bemühten, aber letztlich im bestehenden Lehrverhältnis verblieben. Letztere werden in der offiziellen Verbleibstatistik nicht zu denjenigen gezählt, die in eine Berufsausbildungsstelle eingemündet sind, sondern sie werden gesondert unter den „alternativen“ Verbleibsformen erfasst. In der Übersicht 3 sind sie natürlich dennoch in der Gruppe derjenigen enthalten, die sich zum Befragungszeitpunkt in einer Lehre befanden.

Auffällig ist der hohe Anteil von Bewerbern, die angeben, arbeitslos bzw. ohne Beschäftigung zu sein. Mit 65.103 Personen bzw. 9,2 % ist diese Gruppe fast dreimal so groß wie die Zahl der 23.383 Jugendlichen, die am Ende des Vermittlungsjahres offiziell als

„noch nicht vermittelt“ ausgewiesen wurden. Wie Übersicht 3 zeigt, stammen die meisten dieser 65.103 arbeitslosen Jugendlichen, nämlich 46.135, aus der Gruppe derer, die offiziell alternativ in schulische Ausbildungen, berufsvorbereitende Maßnahmen, in Arbeit oder sonstiges vermittelt werden konnten. Der größte Anteil dürfte dabei in der Teilmenge derjenigen Bewerber zu suchen sein, deren Verbleib in der amtlichen Statistik unter „Arbeitsstelle“ verbucht wurde. Denn diese Kategorie schließt die bloße Weitergabe des Bewerbers an die Arbeitsvermittlung ein. Die Einordnung in die Kategorie „Arbeitsstelle“ erfolgt bereits dann, wenn der Bewerber noch keine Arbeitsstelle gefunden hat, aber von seinem Ausbildungswunsch allein absieht und nun mit Hilfe der Arbeitsvermittlung versucht, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen.

Wir haben bereits den Blick von der Gesamtgruppe auf einzelne Teilgruppen gelenkt und wollen dies im Folgenden noch ein wenig intensivieren. Beginnen wir mit derjenigen Bewerbergruppe, die *nach der Geschäftsstatistik offiziell in eine Lehre eingemündet* war. Wie Übersicht 3 zeigt, geben im Spätherbst 2002 von diesen 347.569 Bewerbern hoch gerechnet 309.438 (89,0 %) an, eine Lehre mit Ausbildungsvertrag zu absolvieren, weitere 4.300 (1,2 %) sprechen von einer Lehre, die wegen der Ausbildungsmarktprobleme ersatzweise schulisch durchgeführt wird. Somit befinden sich insgesamt 313.438 Personen (90,2 %) in einer – in irgendeiner Form durchgeführten – Lehre; die Übereinstimmung zur offiziellen Verbleibstatistik ist damit sehr hoch.<sup>1</sup>

In der Gruppe der 340.441 *Ausbildungsstellenbewerber, die nach der Geschäftsstatistik in Alternativen eingemündet* bzw. nach Vermittlungsvorschlag unbekannt verblieben waren, dominieren drei Verbleibsformen im Spätherbst 2002: erstens der Verbleib in einer Lehre mit Vertrag (55.711 bzw. 16,4 %), zum zweiten die Beschäftigungslosigkeit (46.135 bzw. 13,6 %) und zum dritten die Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsfachschule bzw. in eine „sonstige“ berufsbildende Schule (insgesamt 66.492 bzw. 19,5 %). Die Ursachen für die hohen Anteile derjenigen, die sich in einer Lehre befinden bzw. die beschäftigungslos sind, wurden oben bereits erwähnt. Die starke Dominanz des schulischen Verbleibs in berufsbildenden Schulen stimmt mit den Ergebnissen der offiziellen Verbleibstatistik zum 30.09. überein; hier wurden insgesamt 63.742 Verbleibe den „Berufsfachschulen“ bzw. den „sonstigen berufsbildenden Schulen“ zugerechnet (vgl. Bundesanstalt für Arbeit, 2002).

Unter den 23.383 zum 30.09.2002 *offiziell noch nicht vermittelten Bewerbern* stellte die Gruppe der Beschäftigungslosen im Spätherbst 2002 mit insgesamt 10.591 Personen bzw. 45,3 % weiterhin den Hauptanteil. 2.692 Jugendliche (11,5 %) hatten inzwischen

---

<sup>1</sup> Die Diskrepanzen sind im Wesentlichen Folge der zeitlichen Differenz zwischen dem Abschluss der Geschäftsstatistik Ende September und dem Befragungszeitpunkt im Spätherbst (November) 2002. Häufig spielen dabei Ausbildungsvertragslösungen eine Rolle.

eine Lehre (mit oder ohne Vertrag) begonnen, 2.412 Bewerber (10,3 %) befanden sich nach eigener Aussage in einer berufsvorbereitenden Maßnahme. 2.316 Personen (9,9 %) gaben an zu jobben. Es scheint allerdings so zu sein, dass die meisten der „jobbenden“ Jugendlichen realiter als arbeits- bzw. beschäftigungslos einzustufen sind.<sup>2</sup>

Im Gegensatz zu den meisten anderen Regionen Deutschlands fällt der Anteil der nordrhein-westfälischen Bewerber, die eine Lehrstelle fanden, mit 47,3 % eher niedrig aus (Süddeutschland: 56,5 %, Ostdeutschland: 54,7 %).<sup>3</sup> 28,8 % (38.750) der Bewerber aus Nordrhein-Westfalen mündeten in eine schulische Ausbildung, in eine berufsvorbereitende Maßnahme oder in ein Studium ein. 10,3 % waren zum Zeitpunkt der Befragung im Herbst 2002 arbeitslos bzw. ohne Beschäftigung.

### **3. Erfolgreiche Ausbildungsstellenbewerber – wer zählt dazu?**

Für Deutschland insgesamt ist festzustellen, dass im Vergleich zu Anfang der neunziger Jahre immer weniger Bewerbern der Einstieg in die Lehre gelingt. Stetig gewachsen ist dagegen der Anteil, der sich nach Abschluss des Vermittlungsjahres in berufsvorbereitenden Maßnahmen, schulischen Ausbildungen oder eher prekären Situationen wie Arbeitslosigkeit wiederfindet. Wir wollen uns im Folgenden mit der Frage beschäftigen, welche Faktoren auf die Einmündung in eine Berufsausbildungsstelle Einfluss nehmen. Dabei konzentrieren wir uns auf westdeutsche Bewerber. Da der ostdeutsche Ausbildungsstellenmarkt aufgrund des extrem hohen Anteils außerbetrieblicher Ausbildungen eine Sonderstellung einnimmt (vgl. Ulrich 2003a), sollen die ostdeutschen Bewerber außer Acht gelassen werden.

#### **Einflussgrößen auf die Einmündung in eine Lehrstelle**

Grundsätzlich dürften mindestens fünf Faktoren auf die Frage Einfluss nehmen, wem der Einstieg in die Lehre gelingt und wem nicht: *Neigung, Anstrengungsbereitschaft, Flexibilität und Eignung* auf Seiten der Person des Jugendlichen und die *situative Ermöglichung* in Abhängigkeit von den Verhältnissen auf dem Lehrstellenmarkt. Dabei dürfte es zwischen Person und Situation zu zahlreichen Interaktionseffekten kommen: Dort, wo beispielsweise die „situative Ermöglichung“ aufgrund fehlender Ausbil-

<sup>2</sup> Dies bedeutet, dass sich – bezogen auf die Gesamtgruppe aller 711.393 Bewerber des Jahres 2002 – knapp 90.000 (dies sind knapp 13 %) in einer eher instabilen beruflichen Lage befanden, weil sie entweder arbeitslos waren (65.103) oder aber lediglich „jobbten“ (24.755).

<sup>3</sup> Der relativ hohe Anteil in Ostdeutschland mag zunächst – angesichts des hohen betrieblichen Lehrstellendefizits – überraschen. Er ist aber Folge der zahlreichen außerbetrieblichen Zusatzangebote (zum 30.09.2002 wurden hier 36.675 außerbetriebliche Ausbildungsverträge gezählt) und der alles in allem großen Mobilitätsbereitschaft der ostdeutschen Jugendlichen. Viele finden ihre Lehrstelle im alten Bundesgebiet. 2002 waren es 14.438.

dungsangebote vor Ort stark eingeschränkt ist, wächst auch die Bereitschaft der Jugendlichen, sich bei der Lehrstellensuche regional mobil zu zeigen. Umgekehrt deuten viele Anzeichen darauf hin, dass auch die Eignung der Jugendlichen in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Lage vor Ort bzw. vom Lehrstellenangebot unterschiedlich definiert wird. Bei starkem Bewerberüberhang und bei schwieriger Wirtschaftslage tolerieren die Personalverantwortlichen in den Betrieben Verhaltensdefizite auf Seiten der Bewerber in einem geringeren Maße als in günstigen Zeiten.

Auf Basis der Ergebnisse der BIBB/BA-Bewerberbefragung 2002 wurden folgende potentielle Einflussgrößen untersucht:

- Gab es persönliche Gründe, welche die Bewerber Abstand von einer Lehre nehmen ließen?
- Hatten die Bewerber in den letzten 15 Monaten überhaupt erkennbare Aktivitäten gezeigt, eine Lehrstelle zu finden?
- Wie sah die Schulbildung der Bewerber aus?
- Welche Rolle spielten das Geschlecht und das Alter der Jugendlichen?
- In welchem Ausmaß nahm der Migrationshintergrund Einfluss auf den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche?
- Wie stark ist der Einfluss der wirtschaftlichen Situation vor Ort, gemessen an der allgemeinen Arbeitslosenquote?

Im Rahmen einer logistischen Regression zeigten sich letztlich alle hier berücksichtigten Variablen als überzufällig erklärungs-trächtig (vgl. die Spalten 3 bis 5 der Übersicht 5). Zugleich wurde deutlich, dass es sich bei den Ausbildungsstellenbewerbern um eine sehr heterogene Gruppe handelt. So hatten sich längst nicht alle Bewerber intensiv um eine Lehrstelle bemüht: 76.110 hatten aus persönlichen Gründen Abstand von einer Lehre genommen; 95.060 gaben an, in den letzten 15 Monaten überhaupt nicht auf Lehrstellensuche gewesen zu sein (vgl. Spalte 1 der Übersicht 5). Der weitaus größte Teil hatte allerdings Interesse an einer Lehre gezeigt. Dabei galt, dass mit höherem Alter und mit geringerem Schulabschluss die Chancen der Bewerber auf eine Lehrstelle deutlich sanken. So befanden sich 52,9 % der Bewerber bis zu 20 Jahren in einer Lehre, aber nur 39,3 % der über Zwanzigjährigen. Während von den Studienberechtigten 53,4 eine Lehre begonnen hatten, waren es bei den Bewerbern mit einfachem Hauptschulabschluss nur 42,6 % (vgl. Spalte 2). Besonders drastisch aber kovarierte ein möglicher Migrationshintergrund bei den Bewerbern mit dem Beginn einer Lehre.

**Übersicht 5: Einflussgrößen auf den Zustand „Lehre“.  
Ergebnisse einer logistischen Regression  
(Berechnungsbasis: nur Bewerber aus den alten  
Ländern)**

	Betroffene		Logistische Regression		
	Zahl der Personen insgesamt	dar.: in Lehre (in %)	B	p	R
	Sp.1	Sp.2	Sp.3	Sp.4	Sp.5
<b>Abstand von einer Lehre aus persönlichen Gründen?</b>					
Referenz: nein	415.127	59,5			
▪ ja	76.110	0,0	-2,58	,0000	-,25
<b>In den letzten 15 Monaten aktiv auf Lehrstellensuche?</b>					
Referenz: ja	396.177	50,9			
▪ nein	95.060	47,6	,64	,0000	,08
<b>Geschlecht</b>					
Referenz: weiblich	234.132	48,5			
▪ männlich	257.105	51,9	,21	,0161	,03
<b>Alter</b>					
Referenz: bis zu 20 Jahren	396.866	52,9			
▪ älter als 20 Jahre	94.371	39,3	-,71	,0000	-,08
<b>Schulabschluss</b>					
Referenz: einfacher Hauptschulabschluss	121.149	42,6			
▪ mittlerer Abschluss	267.708	53,4	,68	,0000	,11
▪ Studienberechtigung	83.271	57,9	1,57	,0000	,16
▪ (noch) kein Abschluss, sonstiges	19.110	23,2	-1,14	,0000	-,07
<b>Migrationshintergrund</b>					
Referenz: Deutsche, in Deutschland geboren, mit Deutsch als alleiniger Muttersprache	352.702	55,1			
▪ sonstige in Deutschland Geborene	49.758	44,9	-,37	,0104	-,03
▪ Dt. Übersiedler aus PL bzw. ehem. SU	56.577	38,1	-,51	,0004	-,05
▪ sonstige im Ausland Geborene	32.200	27,3	-,86	,0000	-,08
<b>Wirtschaftliche Situation vor Ort</b>					
Referenz: Arbeitslosenquote vor Ort unter 6 Prozent	77.289	58,2			
▪ Arbeitslosenquote 6,0 % bis 8,9 %	222.246	53,3	-,40	,0018	-,04
▪ Arbeitslosenquote 9,0 % bis 11,9 %	143.080	46,1	-,85	,0000	-,10
▪ Arbeitslosenquote 12,0 % und mehr	48.623	36,3	-1,08	,0000	-,09
<b>Konstante</b>			-1,50	,0000	
<b>Bewerber der alten Länder insgesamt</b>	491.237	50,3	-	-	-
Berechnung der log. Regression auf Basis der n = 2.794 ungewichteten Fälle. $\chi^2 = 675,27$ df= 13 p = ,0000. Pseudo-R <sup>2</sup> nach McFadden = 0,175					
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2002					

Handelte es sich um Bewerber mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in Deutschland geboren und mit Deutsch als alleiniger Muttersprache aufgewachsen waren, war die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsbeginns im dualen System mit 55,1 % am größten. Bei den sonstigen in Deutschland Geborenen betrug sie 44,9 %, bei den Übersiedlern aus Polen bzw. aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion 38,1 % und bei den sonstigen im Ausland Geborenen nur noch 27,3 %.

Kaum minder drastisch korrelierte die wirtschaftliche Lage vor Ort mit den relativen Anteilen unter den Bewerbern, denen der Eintritt in eine duale Berufsausbildung gelang. Während in den – vornehmlich süddeutschen – Regionen mit Arbeitslosenquoten unter sechs Prozent 58,2 % der Bewerber Auszubildende

wurden, waren es Bewerber in Regionen mit einer Arbeitslosenquote von zwölf Prozent oder mehr nur noch 36,3 %.

### **Regionale Verteilung der Einflussgrößen auf die Einmündung in eine Lehrstelle**

Wie aus Übersicht 6 hervorgeht, zählt Nordrhein-Westfalen zu den Regionen in Deutschland, in denen zwar relativ viele der gemeldeten Bewerber mehr als einen einfachen Hauptschulabschluss aufweisen. Gleichwohl gibt es in Nordrhein-Westfalen die höchsten Anteile an Bewerbern über 20 Jahre (25,4 % sind älter; Ostdeutschland: 13,8 %) bzw. an Bewerbern mit einem Migrationshintergrund (33,3 %; Ostdeutschland: 13,8 %). Zudem wohnen im bevölkerungsreichsten Bundesland überdurchschnittlich viele Jugendliche in Regionen mit einer relativ hohen Arbeitslosenquote (67,5 %; Süddeutschland: 5,7 %).

In Übersicht 7 wurden die drei Merkmale

- wirtschaftliche Lage vor Ort,
- Höhe der Schulbildung der Bewerber und
- Migrationshintergrund (ja/nein)

miteinander kombiniert, um analysieren zu können, in welchem Ausmaß „Risiko“-Merkmale in den verschiedenen Regionen Deutschlands gehäuft auftreten. Dabei zeigt sich, dass in Nordrhein-Westfalen der Anteil der Bewerber, auf die mindestens zwei „Risiko“-Merkmale im Sinne einer verminderten Einmündungswahrscheinlichkeit in eine Ausbildung zutreffen, mit insgesamt 36,6 % am höchsten ausfällt (zum Vergleich: Süddeutschland: 12,7 %). Insgesamt zählen in Nordrhein-Westfalen 49.233 Jugendliche dazu, darunter:

- 3.103 Bewerber mit Migrationshintergrund und maximal einfachem Hauptschulabschluss aus Regionen mit eher niedriger Arbeitslosenquote;
- 12.627 Bewerber ohne Migrationshintergrund, die in Regionen mit hoher Arbeitslosenquote wohnen und maximal den einfachen Hauptschulabschluss aufweisen;

**Übersicht 6: Merkmale der Lehrstellenbewerber des Jahres 2002 in Abhängigkeit von der Region**

	Region in Deutschland								Deutschland			
	NRW		Süd (BW, BY)		West (HE, RP, SL)		Nord (SH, HH, HB, NS)		Ost (BE, BB, MV, ST, SA, TH)			
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %		
<b>Wirtschaftliche Lage am Wohnort</b>												
Arbeitslosenquote bis 9 %	43.729	32,5	160.695	94,3	68.271	80,1	26.841	26,6	0	0,0	299.536	42,1
Arbeitslosenquote über 9 %	90.889	67,5	9.656	5,7	16.954	19,9	74.202	73,4	220.156	100,0	411.857	57,9
<b>Migrationshintergrund</b>												
ja	44.871	33,3	43.659	25,6	25.853	30,3	24.151	23,9	16.413	7,5	154.947	21,8
nein	89.747	66,7	126.692	74,4	59.372	69,7	76.892	76,1	203.743	92,5	556.446	78,2
<b>Schulbildung</b>												
einf. Hauptschulabschluss	32.833	24,4	55.192	32,4	27.606	32,4	24.627	24,4	59.552	27,0	199.810	28,1
höhere Schulbildung	101.785	75,6	115.159	67,6	57.619	67,6	76.416	75,6	160.604	73,0	511.583	71,9
<b>Alter</b>												
bis zu 20 Jahren	100.473	74,6	147.668	86,7	69.931	82,1	78.794	78,0	189.720	86,2	586.586	82,5
über 20 Jahre	34.145	25,4	22.683	13,3	15.294	17,9	22.249	22,0	30.436	13,8	124.807	17,5
Insgesamt	134.618	100,0	170.351	100,0	85.225	100,0	101.043	100,0	220.156	100,0	711.393	100,0
Quelle: BA/BIB-Bewerberbefragung 2002												

**Übersicht 7: Teilgruppen unter den Bewerbern 2002 mit unterschiedlichen Übergangschancen**

	Region in Deutschland										Deutschland	
	NRW		Süd (BW, BY)		West (HE, RP, SL)		Nord (SH, HH, HB, NS)		Ost (BE, BB, MV, ST, SA, TH)		Deutschland	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
<b>Arbeitslosenquote niedrig</b> Bewerber ohne Immigrationshintergrund - höhere Schulbildung - max. Hauptschule	24.760	18,4	84.260	49,5	32.431	38,1	16.256	16,1	0	0,0	157.707	22,2
Bewerber mit Migrationshintergrund - höhere Schulbildung - max. Hauptschule	7.601	5,6	35.567	20,9	13.510	15,9	5.413	5,4	0	0,0	62.091	8,7
<b>Arbeitslosenquote hoch</b> Bewerber ohne Immigrationshintergrund - höhere Schulbildung - max. Hauptschule	8.264	6,1	24.714	14,5	13.190	15,5	3.958	3,9	0	0,0	50.126	7,0
Bewerber mit Migrationshintergrund - höhere Schulbildung - max. Hauptschule	3.103	2,3	16.154	9,5	9.140	10,7	1.214	1,2	0	0,0	29.611	4,2
<b>Bewerber mit mindestens zwei „Risiko-merkmalen“</b>	44.759	33,2	4.099	2,4	9.736	11,4	43.089	42,6	147.965	67,2	249.648	35,1
Bewerber ohne Immigrationshintergrund - max. Hauptschule	12.627	9,4	2.766	1,6	3.696	4,3	12.134	12,0	55.778	25,3	87.001	12,2
Bewerber mit Migrationshintergrund - höhere Schulbildung - max. Hauptschule	24.001	17,8	2.086	1,2	2.263	2,7	13.113	13,0	12.639	5,7	54.102	7,6
Bewerber mit mindestens zwei „Risiko-merkmalen“	9.502	7,1	706	0,4	1.260	1,5	5.866	5,8	3.774	1,7	21.108	3,0
Bewerber insgesamt	49.233	36,6	21.712	12,7	16.359	19,2	32.327	32,0	72.191	32,8	191.822	27,0
Bewerber insgesamt	134.618	100,0	170.351	100,0	85.225	100,0	101.043	100,0	220.156	100,0	711.393	100,0
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2002												

- 24.001 Bewerber mit Migrationshintergrund, die zwar eine höhere Schulbildung als den einfachen Hauptschulabschluss aufweisen, aber in Regionen mit überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit leben;
- 9.502 Bewerber, die alle drei „Risiko“-Faktoren auf sich vereinigen: niedrige Schulbildung, Migrationshintergrund und Wohnort in einer Region mit hoher Arbeitslosigkeit.

Nachfolgend wollen wir untersuchen, wie sich die drei hier näher betrachteten Faktoren Schulbildung, Migrationshintergrund und wirtschaftliche Lage vor Ort in kombinierter Form auswirken.

### **Kombinationseffekte der Faktoren Schulbildung, Migrationshintergrund und wirtschaftliche Lage vor Ort**

In Übersicht 8 wird der Verbleib der Bewerber nach Abschluss des Vermittlungsjahres für alle möglichen Kombinationsvarianten durchgerechnet. Die Analysen beziehen sich wiederum auf Westdeutschland.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Effekte der drei hier näher betrachteten Faktoren untereinander nahezu additiv verhalten. Wohnen die Bewerber in Regionen mit eher niedriger Arbeitslosenquote, ist die Schulbildung eher hoch und liegt kein Migrationshintergrund vor, münden 63,9 % in eine Lehre, weitere 6,8 % in eine vollqualifizierende berufsfachschulische Ausbildung oder in ein Studium (vgl. Spalte 1). Insgesamt beginnen unter diesen Randbedingungen somit mehr als 70 % irgendeine Form einer voll qualifizierenden Berufsausbildung, sei es im Rahmen einer Lehre, in einer Berufsfachschule oder in einer Hochschule.

Wie aus dem Vergleich der Spalten 1 und 4 hervorgeht, verbessert allein ein höherer Schulabschluss die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die in Regionen mit eher guter Wirtschaftslage leben, um mehr als 16 Prozentpunkte. Dies zeigt, dass eine höhere Schulbildung inzwischen zu einem der wichtigsten Faktoren für einen erfolgreichen Berufsstart zählt. Andererseits muss aber betont werden, dass eine höhere Schulbildung in Regionen mit schwieriger Wirtschaftslage längst nicht so erfolgsfördernd wirkt. Dies ergibt sich aus einem Vergleich der Spalten 1 und 7: Fällt die Arbeitslosenquote vor Ort überdurchschnittlich hoch aus, münden selbst bei höherer Schulbildung und bei fehlendem Migrationshintergrund nur 51,6 % in eine Lehre ein, während die Quote der Arbeitslosen mit 12,3 % fast doppelt so hoch ausfällt wie in Regionen mit eher guter Wirtschaftslage.

**Übersicht 8:** *Verbleib der Lehrstellenbewerber in Abhängigkeit von der Arbeitsmarktlage in der Region, von einem möglichen Immigrationshintergrund der Bewerber, von ihrer Schulbildung und von ihrem Alter (hier: nur alte Länder)*

	Arbeitslosenquote in der Wohnregion eher niedrig						Arbeitslosenquote in der Wohnregion eher hoch					
	kein Migrationshintergrund			Migrationshintergrund			kein Migrationshintergrund			Migrationshintergrund		
	Schulbildung eher hoch		Schulbildung eher niedrig	Schulbildung eher hoch		Schulbildung eher niedrig	Schulbildung eher hoch		Schulbildung eher niedrig	Schulbildung eher hoch		Schulbildung eher niedrig
	Insgesamt	darunter: bis 20	darunter: 21 +	Insgesamt	darunter: bis 20	darunter: 21 +	Insgesamt	darunter: bis 20	darunter: 21 +	Insgesamt	darunter: bis 20	darunter: 21 +
Verbleib:	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	Sp. 6	Sp. 7	Sp. 8	Sp. 9	Sp. 10	Sp. 11	Sp. 12
Lehre	63,9	66,3	51,2	47,6	46,3	33,3	51,6	56,4	37,0	36,9	35,0	29,3
voll qualifiz. BFS, Studium	6,8	5,1	15,9	2,8	5,9	11,1	10,0	7,3	18,3	6,4	9,8	5,5
Schule inkl. BGJ	14,3	16,2	4,3	23,5	17,9	17,6	13,8	17,8	1,5	20,8	19,4	12,2
BVJ, berufsvorb. Maßnahme	2,0	2,0	2,1	8,2	5,2	9,9	4,2	3,9	5,0	4,1	4,7	12,0
arbeitslos, jobben	6,3	4,6	15,3	11,2	17,3	17,1	12,3	8,0	25,5	21,9	18,3	19,2
sonstiges	6,6	5,7	11,2	6,7	7,4	11,0	8,1	6,6	12,6	9,9	12,8	21,8
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Insgesamt	157.707	132.754	24.952	62.089	50.127	29.611	101.683	76.871	24.812	31.223	41.465	17.333

Höher gebildeten Bewerbern mit Migrationshintergrund gelingt selbst in Regionen mit eher niedriger Arbeitslosenquote deutlich seltener der Einstieg in die Lehre als im Falle einer rein deutschen Herkunft. Nur 46,3 % münden in eine Lehre ein (vgl. Spalte 5 der Übersicht 8). Dieser Anteil ist noch niedriger als die Quote der in denselben Regionen lebenden Bewerber ohne Migrati-

onshintergrund, die eine *niedrige* Schulbildung aufweisen (vgl. Spalte 4). Allerdings bleibt es für Bewerber mit Migrationshintergrund weiterhin funktional, auf eine höhere Schulbildung hinzuwirken: Ein höherer Schulabschluss verbessert ihre Erfolgchancen sowohl in Regionen mit relativ guter Wirtschaftslage (vgl. die Spalten 5 und 6) als auch in den eher schwierigen Arbeitsmarktregionen (vgl. die Spalten 11 und 12).

Besonders schwierig ist die Überwindung der „ersten Schwelle“ für Bewerber mit niedriger Schulbildung und mit Migrationshintergrund, die in Gegenden mit schwieriger Arbeitsmarktlage wohnen: Nur 29,3 % beginnen eine duale Ausbildung, 19,2 % sind nach Abschluss des Vermittlungsjahres weiterhin ohne Beschäftigung bzw. jobben lediglich. 12,0 % besuchen das Berufsvorbereitungsjahr bzw. eine berufsvorbereitende Maßnahme der Arbeitsämter.

Offen sind die genauen Ursachen für die größeren Schwierigkeiten der Bewerber mit Migrationshintergrund. Um zumindest annäherungsweise zu einer Antwort zu gelangen, wollen wir im Folgenden die Bewerbungs- und Suchstrategien der Jugendlichen betrachten. Dabei behalten wir die Gruppierung der Bewerber in Abhängigkeit von der Höhe der Schulbildung, der Frage eines möglichen Migrationshintergrunds und der Wirtschaftslage vor Ort bei.

### **Bewerbungs- und Suchstrategien der Jugendlichen**

In Übersicht 9 wird im oberen Teil der Tabelle zunächst berichtet, wie viele der Bewerber in den letzten 15 Monaten überhaupt aktiv nach einer Lehrstelle gesucht hatten. Dabei zeigt sich, dass sich Bewerber mit höheren Schulabschlüssen – gleich, ob es sich um Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund handelt – deutlich häufiger um einen Ausbildungsplatz bemüht hatten als die Jugendlichen mit eher schwachen Schulabschlüssen. Zwischen einem Fünftel und einem Viertel der zuletzt genannten Jugendlichen gab an, überhaupt nicht gesucht zu haben. Dies kann durchaus Folge der Einschätzung sein, ohne höhere Schulbildung ohnehin nur geringe Erfolgchancen zu haben. Bedenklich stimmt allerdings, dass sich – wie Übersicht 8 gezeigt hatte – nicht alle diese Bewerber in Ausbildungsgängen zur Verbesserung ihrer Vorqualifikation befinden, sondern größere Teile in Situationen (Jobben, Arbeitslosigkeit), die ihre zukünftigen Chancen kaum verbessern dürften.

Was den Vergleich zwischen Bewerbern mit und ohne Migrationshintergrund angeht, so kann zunächst festgehalten werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schnitt nicht seltener auf Lehrstellensuche waren als diejenigen, die in Deutschland geboren wurden und mit Deutsch als alleiniger Muttersprache aufwuchsen.

**Übersicht 9: Bewerbungs- und Suchstrategien der Jugendlichen in Abhängigkeit von der Arbeitsmarktlage in der Region, von einem möglichen Immigrationshintergrund der Bewerber und von ihrer Schulbildung (hier: nur alte Länder)**

	Arbeitslosenquote eher niedrig				Arbeitslosenquote eher hoch				
	kein Migrationshintergrund		Migrationshintergrund		kein Migrationshintergrund		Migrationshintergrund		
	Schulbildung		Schulbildung		Schulbildung		Schulbildung		
	eher hoch	eher niedrig	eher hoch	eher niedrig	eher hoch	eher niedrig	eher hoch	eher niedrig	
<b>In den letzten 15 Monaten aktiv nach einer Lehrstelle gesucht?</b>									
ja	84,6	72,6	86,3	71,8	81,1	75,5	83,4	72,5	
nein	15,4	27,4	13,7	28,2	18,9	24,5	16,6	27,5	
Insgesamt	157.707	62.089	50.127	29.611	101.683	31.223	41.465	17.333	
<b>Suchstrategien</b>									
bei Betrieben nach Ausbildungsangeboten erkündigt	41,7	49,4	41,2	34,8	40,4	39,5	32,3	31,5	
bei Kammern, Verbänden erkündigt	21,6	11,8	19,9	11,8	24,0	22,2	25,0	15,3	
Verwandle/Bekannte/Freunde um Hilfe gebeten	39,2	41,9	51,0	44,1	46,7	44,3	45,3	34,0	
alle wichtigen Fragen mit Eltern besprochen	51,7	42,9	30,5	36,6	50,2	43,1	27,2	18,1	
eigenes Stellengesuch in der Zeitung aufgegeben	2,6	2,7	4,4	5,5	2,0	1,9	2,6	4,2	
schriftliche Bewerbungen versandt	83,3	72,7	87,7	71,2	86,8	78,8	84,9	48,7	
in mehreren Berufen beworben	55,7	44,7	56,5	43,3	60,0	49,2	57,4	26,6	
auch außerhalb der Region (>100 km) beworben	12,8	6,4	14,8	6,4	14,7	6,8	7,5	2,0	
an Vorstellungsgesprächen teilgenommen	64,4	50,1	57,2	34,0	59,9	47,5	58,4	21,7	
Sonstiges getan	14,3	17,5	22,2	15,7	13,7	14,5	20,2	17,6	
Suchstrategien nicht näher spezifiziert	2,8	3,5	2,3	3,9	1,0	3,3	2,7	11,1	
Auch im Internet informiert	58,2	47,8	62,3	45,6	63,8	43,2	63,3	56,2	
Insgesamt (Nur Bewerber, die eine Lehrstelle suchten)	133.360	45.098	43.235	21.253	82.491	23.573	34.591	12.575	

Unterschiede gibt es jedoch zum Teil bei den Bewerbungs- und Suchstrategien. Hier muss allerdings zwischen Bewerbern mit niedriger und höherer Schulbildung unterschieden werden.

Was Bewerber mit *höherer* Schulbildung angeht, so lassen sich in folgenden wesentlichen Punkten keine auffallenden Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ausmachen:

- bei der Frage, ob schriftliche Bewerbungen versandt wurden;
- hinsichtlich des Aspektes, ob man sich nicht nur in einem, sondern in mehreren Berufen bewarb;
- in Hinblick auf die Nutzung des Internets bei der Lehrstellensuche;
- hinsichtlich der Ansprache von Kammern und Verbänden, um über diese Schiene Ausbildungsmöglichkeiten zu erfahren.

Die größte Differenz besteht in der Frage, ob die Eltern eingebunden wurden. Bewerber mit Migrationshintergrund gaben wesentlich seltener an, alle wichtigen Fragen auch mit den Eltern besprochen zu haben. Die Differenz zu den Bewerbern, die in Deutschland geboren wurden und mit Deutsch als alleiniger Muttersprache aufwuchsen, beträgt jeweils mehr als 20 Prozentpunkte. Eine entscheidende Ursache dürfte darin liegen, dass viele Eltern selbst nicht in Deutschland aufgewachsen waren und deshalb weitaus seltener über das erforderliche Erfahrungswissen mit dem deutschen Ausbildungssystem und seinen dazugehörigen Beratungsinstitutionen verfügen dürften. Damit sind ihre Kinder deutlich stärker auf sich allein gestellt.

Kann dieser Aspekt von Relevanz sein? Aus weiteren Analysen ist bekannt, dass sich Bewerber, die ihre Eltern bei wichtigen Fragen einbinden, in Hinblick auf ihr Bewerbungs- und Suchverhalten flexibler zeigen (vgl. Ulrich/Ehrenthal, 2003, S. 1.173):

- Sie fragen häufiger unmittelbar bei den Betrieben nach, um sich nach Ausbildungsangeboten zu erkundigen (49,6 % versus 35,2 % bei denjenigen, die ihre Eltern nicht einbinden);
- sie erkundigen sich häufiger bei Kammern, Verbänden u. ä. (25,2 % versus 15,1 %);
- sie bewerben sich häufiger in mehreren Berufen (63,6 % versus 51,3 %);
- sie bewerben sich häufiger auch außerhalb der Heimatregion (21,2 % versus 16,7 %);
- sie nehmen häufiger an Vorstellungsgesprächen teil (66,5 % versus 53,4 %).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Diese Berechnungen wurden nur für Bewerber in einem Alter bis zu 20 Jahren durchgeführt, weil in einem höheren Alter die Wahrscheinlichkeit deutlich zunehmen dürfte, dass der Jugendliche bereits von zu Hause ausgezogen ist und alleine lebt.

Auch unter den Jugendlichen mit *niedriger* schulischer Vorbildung gilt: Bewerber ohne Migrationshintergrund binden ihre Eltern deutlich häufiger ein als diejenigen, die aus Migrantenfamilien stammen (vgl. erneut Übersicht 9). Auffallend ist auch der starke Einfluss der wirtschaftlichen Situation vor Ort auf die Bewerbungs- und Suchstrategien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und geringer Schulbildung. Wohnen diese Jugendlichen in Regionen mit einer eher günstigen Arbeitsmarktlage, zeigen sie immer noch ein ausgeprägtes Bewerbungsverhalten. Liegt der Wohnort dagegen in einer Gegend mit hoher Arbeitslosenquote, bricht die Intensität des Bewerbens und Suchens drastisch ein:

- Nur noch 48,7 % hatten schriftliche Bewerbungen versandt (versus 71,2 % in den günstigeren Regionen);
- nur 26,6 % hatten sich in mehreren Berufen beworben (versus 43,3 %);
- nur 21,7 % hatten an Vorstellungsgesprächen teilgenommen (versus 34,0 %).

Möglicherweise nimmt die geringere Erfolgswahrscheinlichkeit in Regionen mit schwieriger Arbeitsmarktlage unmittelbar Einfluss auf die Anstrengungsbereitschaft. Psychologische Motivationstheorien – nach denen die Bereitschaft zur Handlung das Produkt der subjektiven Wertigkeit des angestrebten Ziels *und* der eingeschätzten Wahrscheinlichkeit ist, dieses Ziel auch erreichen zu können – lassen einen solchen Einfluss jedenfalls vermuten.

#### **4. Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten – kein Fall für die Bildungsstatistik?**

Nach der in Deutschland traditionell verwendeten Definition bemisst sich die Ausbildungsstellennachfrage über die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge („realisierte Nachfrage“) zuzüglich der Zahl der am 30. September noch nicht vermittelten Ausbildungsstellenbewerber („nicht realisierte Nachfrage“). Weitgehend Einigkeit herrscht darüber, dass es „darüber hinaus Nachfrage und Angebote bei Ausbildungsplätzen“ gibt, „die in diesen Abgrenzungen nicht erfasst werden.“ (BMBF 2001, S. 4). Als einer der Gründe wird im Berufsbildungsbericht darauf verwiesen, dass diese latente Nachfrage und diese latenten Angebote „statistisch nicht nachweisbar“ seien. Im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen gibt es nun verschiedene Möglichkeiten, diese „latente Nachfrage“ sichtbar zu machen (vgl. Ulrich 2003b).

Einer der Wege besteht darin, als „latente Nachfrager“ jene Personen zu bestimmen, für die sämtliche der folgenden Merkmale zutrafen:

- die Personen befanden sich zum Befragungszeitpunkt in keiner Lehre;
- sie zählten zum 30. September nicht zum Kreis der „noch nicht vermittelten Bewerber“, sondern waren anderweitig bzw. nach Vermittlungsvorschlag unbekannt verblieben;
- sie führten ihren alternativen Verbleib in der Hauptsache darauf zurück, dass ihre Bewerbungen erfolglos geblieben waren;
- sie hatten sich in erkennbarem Ausmaße, gemessen an der Zahl der von ihnen geschriebenen Bewerbungen, um eine Ausbildungsstelle bemüht.

Während die drei zuerst genannten Punkte stets eindeutig zu fassen sind, lässt sich das „erkennbare Ausmaß“ der Bemühungen um eine Ausbildungsstelle, gemessen an der Zahl der geschriebenen Bewerbungen, nicht eindeutig definieren. Pragmatisch werden deshalb verschiedene Varianten durchgerechnet:

Demnach müssten für 2002 bundesweit

- 93.081 Bewerber als latente Nachfrager ausgewiesen werden, legt man als Kriterium für das „erkennbare Bemühungen“ mindestens zehn geschriebene Bewerbungen fest (darunter West: 68.965, Ost: 24.116).
- Sind es mindestens 20 Bewerbungen, die als Definitionsmerkmal vorgegeben werden, reduziert sich die Zahl der latenten Nachfrager auf 65.193 (darunter West: 47.149, Ost: 18.044),
- bei mindestens 30 Bewerbungen auf 47.097 und bei mindestens 40 auf 33.352 (darunter West: 32.211, Ost: 14.097).

Wir wollen nun der Frage nachgehen, wer mit welcher Wahrscheinlichkeit nicht in die offizielle Nachfrage eingeht und stattdessen als Teil dieser latenten Nachfrage nicht mehr bei der Bilanzierung der Ausbildungsstellenmarktlage Berücksichtigung findet. Übersicht 10 enthält Ergebnisse für verschiedene Bewerbergruppen, die wiederum in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Situation vor Ort, von einem möglichen Migrationshintergrund und der schulischen Vorbildung definiert werden. Die Berechnungen beziehen sich auch in diesem Fall auf die alten Länder. Genannt werden zunächst die Zahl der Bewerber insgesamt und in den unteren Zeilen die absoluten Größen zu den latenten Nachfragern. Die ebenfalls aufgeführten Anteilswerte latenter Nachfrager beziehen sich auf die jeweilige Gesamtzahl der Bewerber.

Konzentrieren wir uns auf dabei auf die mittlere Variante der Bestimmung der latenten Nachfrage, nach der jeder Bewerber zumindest 20 schriftliche Bewerbungen versandt haben sollte, um in ausreichender Weise „erkennbare Bemühungen“ um eine Lehrstelle demonstriert zu haben.

**Übersicht 10: Ausmaß der latenten Nachfrage in Abhängigkeit von der Arbeitsmarktlage in der Region, von einem möglichen Immigrationshintergrund der Bewerber und von ihrer Schulbildung (hier: nur alte Länder)**

	Arbeitslosenquote eher niedrig				Arbeitslosenquote eher hoch			
	kein Migrationshintergrund		Migrationshintergrund		kein Migrationshintergrund		Migrationshintergrund	
	Schulbildung		Schulbildung		Schulbildung		Schulbildung	
	eher hoch	eher niedrig	eher hoch	eher niedrig	eher hoch	eher niedrig	eher hoch	eher niedrig
Zahl der Bewerber insgesamt	157.707	62.089	50.127	29.611	101.683	31.223	41.465	17.333
<b>Darunter: Zahl der Bewerber, die offiziell in eine Alternative zu einer Lehre einmündeten und deshalb nicht zur Nachfrage des Jahres 2002 gezählt wurden</b>	<b>62.797</b>	<b>33.824</b>	<b>30.061</b>	<b>21.235</b>	<b>51.719</b>	<b>19.295</b>	<b>27.238</b>	<b>11.148</b>
darunter:	<b>11.687</b>	<b>7.364</b>	<b>8.866</b>	<b>4.212</b>	<b>16.802</b>	<b>7.043</b>	<b>10.552</b>	<b>2.439</b>
Personen, die ihren alternativen Verbleib auf ihre fehlgeschlagenen Bewerbungen zurückführen und mindestens <b>10</b> schriftliche Bewerbungen versandten	18,6	21,8	29,5	19,8	32,5	36,5	38,7	21,9
Personen, die ihren alternativen Verbleib auf ihre fehlgeschlagenen Bewerbungen zurückführen und mindestens <b>20</b> schriftliche Bewerbungen versandten	<b>7.487</b>	<b>4.878</b>	<b>5.699</b>	<b>2.886</b>	<b>11.626</b>	<b>4.586</b>	<b>8.411</b>	<b>1.576</b>
	11,9	14,4	19,0	13,6	22,5	23,8	30,9	14,1
Personen, die ihren alternativen Verbleib auf ihre fehlgeschlagenen Bewerbungen zurückführen und mindestens <b>30</b> schriftliche Bewerbungen versandten	<b>5.250</b>	<b>2.761</b>	<b>4.414</b>	<b>1.947</b>	<b>7.945</b>	<b>3.402</b>	<b>5.081</b>	<b>1.410</b>
	8,4	8,2	14,7	9,2	15,4	17,6	18,7	12,6
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2002								

Wie an den relativen Anteilen ablesbar ist, besteht für die Problemgruppen des Lehrstellenmarktes eine deutlich größere Gefahr, in die latente Nachfrage abzurutschen und damit in der beruflichen Bildungsstatistik nicht mehr als Person zu erscheinen. So fallen die Anteile der latenten Nachfrage in allen Gruppen aus Regionen mit schwieriger Arbeitsmarktlage höher aus

als in ihren jeweiligen Pendants. Der höchste Anteil entfällt mit 30,9 % auf höher gebildete Bewerber mit Migrationshintergrund. Somit scheint es so zu sein, dass die berufliche Bildungsstatistik zur Ausbildungsstellennachfrage gerade die Jugendlichen mit Berufsstartschwierigkeiten im Bermudadreieck der latenten Nachfrage untergehen lässt und eine Ausgeglichenheit zwischen Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage suggeriert, welche den tatsächlichen Problemen nicht gerecht wird.

### **Zusammenfassung**

Die wichtigsten Ergebnisse seien zum Abschluss noch einmal in aller Kürze in acht Punkten zusammengefasst:

- Ausbildungsstellenbewerber mit Berufsstartschwierigkeiten definieren sich über situative *und* personale Merkmale.
- Wichtigstes situatives Merkmal ist die allgemeine Beschäftigungssituation vor Ort.
- Zu den wichtigsten personalen Merkmalen zählen die Schulbildung der Bewerber, ihr Alter und ein möglicher Migrationshintergrund.
- Situative und personale Merkmale – die wirtschaftliche Lage vor Ort, die Schulbildung der Bewerber, ihr Alter und ein möglicher Migrationshintergrund – wirken nahezu additiv auf die Übergangschancen an der „ersten Schwelle“.
- Die Vermittlungssituation in Nordrhein-Westfalen ist im Vergleich zu anderen Regionen in Deutschland gekennzeichnet durch eine relativ schwierige Beschäftigungssituation vor Ort, durch relativ viele Bewerber im fortgeschrittenen Alter und durch den höchsten Migrantenanteil unter den Bewerbern.
- Die Übergangsquoten in eine Lehre schwanken je nach wirtschaftlicher Situation vor Ort, der Schulbildung, dem Alter und der Herkunft der Bewerber (Migrationshintergrund) zwischen 66 % und 29 %.
- Im Großen und Ganzen ähneln sich die Bewerbungs- und Suchstrategien der Jugendlichen. Als ein besonderer Nachteil für Bewerber aus Migrantenfamilien erweist sich die Tatsache, dass sie nicht im selben Ausmaß auf das Erfahrungswissen ihrer Eltern zurückgreifen können.
- In der offiziellen Berufsbildungsstatistik wird insbesondere die Nachfrage der „Problemgruppen“ unterschätzt. Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt erscheint dadurch wesentlich günstiger, als sie tatsächlich ist.

## Literatur

- Behringer, Friederike; Ulrich, Joachim Gerd (1997): Die Angebotsabhängigkeit der Nachfrage nach Ausbildungsstellen als Problem bei der Vorausschätzung der zukünftigen Nachfrage. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 30. Jg., Heft 3. S. 612-619
- Bundesanstalt für Arbeit (2002): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsvermittlung. Berichtsjahr 2001/2002. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (1998): Berufsbildungsbericht 1998
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(1998): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn: BMBF
- Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF)(2001): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn: BMBF
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn: BMBF
- Ehrenthal, Bettina; Ulrich, Joachim Gerd (2003): Zur Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., Sonderausgabe 2003. S. 9-12
- Troltsch, Klaus; Heinke, Ruth (2003): Internetgestützte Informationsangebote und Stellenbörsen der Bundesanstalt für Arbeit – Nutzung und Nutzen bei Berufswahl und Lehrstellensuche von Jugendlichen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 13/03 vom 25. Juni 2003, S. 1.735-1.774
- Troltsch, Klaus; Ulrich, Joachim Gerd (2003): Problemgruppen unter den Ausbildungsstellenbewerbern 2002. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 13/03 vom 25. Juni 2003, S. 1.725-1.734.
- Ulrich, Joachim Gerd; Tuschke, Heidrun; Gutknecht, Christine (1999): Wenn bei der Berufsberatung registrierte Ausbildungsstellenbewerber nicht in eine Lehre einmünden. Ursachen aus der Sicht der betroffenen Jugendlichen (1999). In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Heft 21/99 vom 26. Mai 1999. S. 1723-1746
- Ulrich, Joachim Gerd; Gutknecht, Christine (2000): Verdrängte Lehrstellenbewerber oder Jugendliche mit geänderten Ausbildungsabsichten? Ergebnisse der BIBB/BA-Bewerberbefragung 1999. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 46/00 vom 15. November 2000, S. 4.747-4.782
- Ulrich, Joachim Gerd; Ehrenthal, Bettina; Eden, Andreas; Rebhan, Volker (2002): Ohne Lehre in die Leere? Ergebnisse der BIBB/BA-Bewerberbefragung 2001. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 27/02 vom 3. Juli 2002, S. 2.119-2.198
- Ulrich, Joachim Gerd (2003a): Benachteiligung – was ist das? Theoretische Überlegungen zu Stigmatisierung, Marginalisierung und Selektion. In: Lappe, Lothar (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 21-35
- Ulrich, Joachim Gerd (2003b): Ergänzende Hinweise aus der Lehrstellenbewerberbefragung 2002 zur Interpretation der Berufsbildungsstatistik: das Problem der latenten Nachfrage. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 13/03 vom 25. Juni 2003, S. 1.775-1.784

- Ulrich, Joachim Gerd; Ehrenthal, Bettina (2003): Verlauf der Lehrstellensuche und Verbleib der Ausbildungsstellenbewerber des Jahres 2002. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 13/03 vom 25. Juni 2003, S. 1.701-1.724
- Ulrich, Joachim Gerd; Heinke, Ruth (2003): Aufbau und Durchführung der Lehrstellenbewerberbefragung 2002. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 13/03 vom 25. Juni 2003, S. 1.693-1.700
- Ulrich, Joachim Gerd; Troltsch, Klaus (2003): Stabilisierung des Lehrstellenmarktes unter wirtschaftlich schwierigen Rahmenbedingungen? Aktuelle Analysen der Berufsberatungsstatistik zur Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt (Forschung Spezial, H. 5). Bielefeld: Bertelsmann

#### **Informationen im Internet**

- <http://www.arbeitsamt.de/hst/services/bsw/ausbverm/veroeffentlichungen/ausbildungsmarkt/index.html>
- [http://www.bibb.de/redaktion/erste\\_schwelle/3\\_2003/meldung3\\_2003.htm](http://www.bibb.de/redaktion/erste_schwelle/3_2003/meldung3_2003.htm)

## **Berufswege-Begleitungen und Kommunale Verantwortung**

### **Ein Werkstattbericht**

Im Folgenden wird über drei Ansätze zur Etablierung von *Unterstützungsstrukturen* für Jugendliche mit *besonderen Berufswegeschwierigkeiten* berichtet, an denen wir forschend und beratend beteiligt sind. Es handelt sich um regionale bzw. lokale Aktivitäten, und zwar im Kreis Offenbach und in den Städten Weinheim (Bergstraße) und Lünen.

### **Reorientierungen: Kreis Offenbach**

Ab Ende der 90iger Jahre existierte im Kreis Offenbach ein Ansatz, über eine einjährige „Grundqualifikation im Betrieb“ in verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern Jugendliche mit beruflichen Startschwierigkeiten auf möglichst direktem Wege in den 1. Arbeitsmarkt zu bringen. Erfolgreich - mit einer Beteiligung von ca. 40 Betrieben verschiedener Branchen und jährlich ca. 80 „Absolventen“ - wurde dieser Ansatz durch die enge Kooperation von Jugendberufshilfe und Betrieben, die über regionale Ausbildungsforen vermittelt und gestützt wurde. Ausbildungsforen sind regelmäßige Zusammenkünfte von Vertretern aus Betrieben, Arbeitsverwaltung, Organisationen, Verwaltung und Politik, die in der Regel vom Bürgermeister der betreffenden Kommune moderiert werden. Die Geschäftsführung obliegt Mitarbeitern der Jugendberufshilfe, die im Rahmen der „Grundqualifikation“ auch die Vermittlung von Jugendlichen in Betriebe übernehmen.

Eine breit diskutierte Bilanz hatte im Frühjahr 2001 zum Ergebnis, dass die Notwendigkeit gesehen wurde, dieses erfolgreiche Modell strikter auf die Jugendlichengruppe mit besonderen Berufswegeschwierigkeiten auszurichten, als dies in der Vergangenheit geschehen war. Dies hätte vor allem zur Konsequenz, die bislang faktisch dominante Ausbildungsvorbereitung so zu korrigieren, dass neben der Aufnahme einer Ausbildung die Fortsetzung einer Arbeitstätigkeit im jeweiligen beruflichen Feld zur zweiten nicht diskriminierten Option für die Jugendlichen wird.

Gedacht wurde an die Etablierung eines *flächendeckenden Beratungs- und Unterstützungssystems für Jugendliche mit besonderen Berufswegeschwierigkeiten*, das auf den guten Erfahrungen in den regionalen Ausbildungsforen aufbaut. Es sollte so ausgelegt werden, dass Jugendliche/junge Erwachsene bei dem Einstieg und der Entwicklung ihres beruflichen Weges bis zum 27. Lebensjahr aktiv beratend begleitet werden. Mittlerweile befin-

det sich die BerufsWegeBegleitung im Kreis Offenbach im Aufbau; sie wird dabei aus dem Programm „Kompetenzen fördern. Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ unterstützt.

### **Zielgruppe: Jugendliche mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten**

In den drei „Projekten“ wird von *Jugendlichen mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten* gesprochen und nicht von Benachteiligten, weil der Benachteiligten-Begriff sehr schillernd ist. Unter *Jugendlichen mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten* verstehen wir solche, die aufgrund ihrer sozialen Lebenssituation und ihrer schulischen und außerschulischen Entwicklungen und Erfahrungen eine vergleichsweise schlechte Chance haben, ohne deutliche zusätzliche Unterstützung, ohne erhebliche Komplikationen stabil ins Arbeitsleben einzumünden. Für viele dieser Jugendlichen (und später: jungen Erwachsenen) ist charakteristisch, dass sie den offiziellen schulischen und anderen staatlichen „Pforten“ ins Arbeitsleben misstrauen und ihnen ausweichen, dass sie oftmals in formalen schulischen Leistungsbereichen gescheitert sind und für ihr weiteres Leben eher resignativ eingestellt sind. Ihre Stärken kommen eher in Situationen zum Tragen, die durch Überschaubarkeit, konkretes praktisches Tun und emotionale Sicherheit „auf Gegenseitigkeit“ geprägt sind.

Langjährige Erfahrungen zeigen, dass man im Durchschnitt davon ausgehen kann, dass etwa 10 bis 15 Prozent der Jugendlichen eines Schulentlassjahrgangs bei ihrem Berufsstart erheblich gefährdet sind; eine weitaus größere Gruppe kann zu jenen gezählt werden, die mit dem Berufsstart z. T. erhebliche Schwierigkeiten haben. Die Risikogruppe ist naturgemäß nicht identisch mit jener Gruppe, deren berufliche Integration schließlich vorläufig oder dauerhaft scheitert. Wie stark die Gefährdungen zum Tragen kommen, wird durch die Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ebenso beeinflusst wie von der regionalen Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur, aber auch vom Vorhandensein oder Fehlen wirksamer Unterstützungsangebote. Insofern unterscheidet sich die konkrete Lage von Region zu Region.

### **Von der „Grundqualifikation“ zur BerufsWegeBegleitung**

Das „Modell Grundqualifikation“ des Kreises Offenbach hatte alle Voraussetzungen, auch Jugendlichen mit starken Startschwierigkeiten eine Chance zu bieten. Die wichtigsten positiven Voraussetzungen, an die eine Modifikation des Modells in Richtung auf *Jugendliche mit besonderen Startschwierigkeiten* (ohne Hauptschulabschluss) anknüpfen konnte, waren:

**Erstens.** Es gab ein erhebliches Engagement von *Betrieben* im „Modell Grundqualifikation“. Neben sozialen Motiven signalisiert diese Beteiligung u. E. auch einen Bedarf von Betrieben an Arbeitskräftenachwuchs in einem Segment von Tätigkeiten, für die zunehmend eine Grundqualifikation als sinnvoll und erforderlich erachtet wird, nicht aber eine vollständige Berufsausbildung.

Die im Allgemeinen positiven Erfahrungen mit den bisherigen Teilnehmern der „Grundqualifikation“ sprechen dafür, daß auch eine noch etwas „problematischere“ Jugendlichengruppe den betrieblichen Anforderungen an Arbeitsleistung, Lern- und Sozialverhalten genügen kann.

**Zweitens.** Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die *Sozialpädagogische Begleitung* die Integration der Jugendlichen durch Unterstützung, Beratung und – gegebenenfalls – Konfliktmanagement erleichtert hat. Bei einer Modifikation des bisherigen „Grundmodells“ ist eine solche Begleitung noch weniger verzichtbar und sollte stabilisiert werden.

**Drittens.** Die Beteiligung der *Berufsschule* bleibt auch bei einer Modifikation unverzichtbar, um systematisches berufliches Lernen zu gewährleisten. Die Erfahrungen der bislang beteiligten Berufsschullehrer sprechen auch hier eine deutliche Sprache: die betriebliche Ernst- und Praxissituation führte bei vielen Jugendlichen zu einem starken Motivationsschub und zu einer insgesamt positiven Persönlichkeitsentwicklung. Es muss geklärt werden, in welcher Weise der bislang sehr stark ausbildungsvorbereitend orientierte Berufsschulunterricht eine Modifikation erfahren könnte/sollte.

**Viertens.** Die *Ausbildungsforen* und das umfangreiche Engagement der Geschäftsführer ( bei „Akquisition“ von Betrieben und Auswahl der Jugendlichen ) waren die zentralen Voraussetzungen für den bisherigen Erfolg des „Modells Grundqualifikation“. Diese Konstruktion macht letztlich die Stärke und Modellhaftigkeit des Konzepts aus, deren exemplarische Bedeutung weit über den Kreis Offenbach hinausreicht. Das muss fortgeführt werden, wobei die Geschäftsführer stärker von der aufwendigen Arbeit der Suche nach Betrieben und der präzisen Auswahl der Jugendlichen entlastet werden könnten.

Die besondere Qualität des „Offenbacher Modells Grundqualifikation“ ergab sich aus der Zusammenarbeit von Jugendberufshilfe und Betrieben, vermittelt über die Ausbildungsforen und ihre Geschäftsführer. Gerade bei einer Modifikation des „Modells“ in Richtung auf Jugendliche mit starken Startschwierigkeiten ist die Jugendberufshilfe unverzichtbar. Ihr *lebensweltbezogener Ansatz* ermöglicht es ihr, dort mit diesen Jugendlichen Kontakt aufzunehmen, wo sie anzutreffen sind und zu ihnen eine ausreichende Vertrauensbasis aufzubauen, um sie an das „Modell Grundqualifikation“ heranzuführen zu können.

Der Kreis Offenbach und die Gemeinden im Kreis bleiben als Promotoren und als Garanten der politischen, personellen und in-

frastrukturellen Rahmenbedingungen unverzichtbar. Besonders wichtig wird ihre Rolle bei der forcierten Verknüpfung eines regionalisierten Berufsqualifikations-Netzwerks sein. Vor allem für Jugendliche, die die Erfahrung des Scheiterns in der Schule bereits gemacht haben, wird dies problematisch.

### Entwicklungszeit absichern

Entscheidend für die Re-Orientierung wurde folgende Überlegung. „Optionssicherheit“ auch bei einem Einstieg ins Arbeitsleben, der (zumindest am Anfang) nicht über eine Berufsausbildung erfolgt: Dies ist einer der Gründe für die Etablierung einer BerufsWegeBegleitung. Dahinter steht allerdings eine grundsätzlichere Einschätzung zu den Problemen, die Jugendliche mit besonderen Startschwierigkeiten, *auch beim weiteren Aufbau ihres Berufswegs* haben können. Es ist anzunehmen, dass es die kompakte Start-Benachteiligung mit sich bringt, dass es im weiteren Verlauf zu Krisen verschiedenster Art kommen kann. Konflikte bei der Arbeit, in Partnerschaften, Zweifel am Sinn des eingeschlagenen Wegs, Mutlosigkeiten.

Hinzu kommt, dass sich im jungen Erwachsenenalter Spannungen im Lebenszusammenhang verstärken, die sich gefährdend oder einschränkend auf Arbeit und (Weiter-)Bildung auswirken.

Es ist also sinnvoll, davon auszugehen, dass ein erheblicher Zeitraumbedarf bestehen könnte, bis es zu einer nachhaltigen Stabilisierung im Berufsweg kommt. Die BerufsWegeBegleitung wird in diesem Sinne auch als ein soziales Arrangement verstanden, für die jungen Erwachsenen die erforderliche Entwicklungszeit abzusichern (jedenfalls bis zum 27. Lebensjahr, was eine erhebliche „Strecke“ ist). Beratung, die bereitgehalten und aktiv angeboten wird, bezieht sich aus diesen Gründen eben nicht nur auf die Erörterung (weiterer) beruflicher Entwicklungsoptionen und ihre flexible Anpassung an die jeweiligen Lebensumstände, sondern auch auf Krisenprävention und Unterstützung bei der Bewältigung von Krisen. Hierzu ist die BerufsWegeBegleitung natürlich auf fachkundige Hilfe aus den einschlägigen Diensten und Organisationen angewiesen. Das aufzubauende Kooperationsnetzwerk der BerufsWegeBegleitung wird sich also auch in diese Richtung hinein ausdehnen müssen.

Ein solches erhöhtes Krisenrisiko beim weiteren Aufbau des eigenen Berufswegs ist sicherlich nicht nur bei jenen zu befürchten, die ihren Einstieg in die Arbeitswelt über *Beschäftigung plus* nehmen, sondern bei allen, die besondere Startschwierigkeiten hatten. Von daher kann die BerufsWegeBegleitung bis zum 27. Lebensjahr sich nicht exklusiv auf diejenigen aus *Beschäftigung plus* beschränken, sondern muss für *alle* offen sein, die im „System“ BerufsWegeBegleitung sind.

Es darf allerdings nicht aus dem Blick geraten, dass sich die ohnehin bei Benachteiligtenförderung vorhandene „Stigmati-

sierungsfalle“ hier noch verschärft. Gemeint ist damit, dass in Selbst- wie Fremdwahrnehmung oftmals als negativ aufgefasst wird, wenn man nicht allein zurechtkommt, sondern Hilfe in Anspruch nimmt. Da gerade das frühe Erwachsenenalter besonders mit dem Anspruch auf Selbstständigkeit verbunden ist, setzt sich eine bis zum 27. Lebensjahr verlängerte Begleitung in besonderer Weise diesem Problem aus. Es wird also darauf ankommen, eine Begleitungspraxis zu entwickeln und zu erproben, die eine gute Balance zwischen der Eigenverantwortlichkeit für Berufsweg und Lebenskonzept und einem präsenten, aber unaufdringlichen Beratungsangebot findet und „Ausstiege“ ermöglicht, indem Abhängigkeiten von der Begleitung vermieden werden.

### **Berufliche Entwicklung sicher ermöglichen**

Um in diesem Sinne die berufliche Entwicklung von Jugendlichen mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten sicher ermöglichen zu können, musste eine differenzierte operative Strategie entwickelt werden. Ansatzpunkte waren dabei:

#### ➤ Aktivierende Begleitung

Die Berufswegebegleitung ist ein aktivierendes qualifiziertes Beratungsangebot. *Das Modell:* In regelmäßigen Abständen wird ein persönlicher Kontakt mit den jungen Erwachsenen, die „im System“ sind, aufgenommen. In diesem Kontakt wird besprochen, welche aktuelle, für die berufliche Entwicklung wichtige Situation besteht. Und es wird abgeklärt, ob eine detaillierte Beratung erforderlich ist oder erwünscht wird. Detaillierte Beratungsangebote erstrecken sich auf alle für die weitere berufliche Entwicklung wichtigen Fragen: Aufnahme einer Aus- oder Weiterbildung, Zertifizierungsfragen, finanzielle Unterstützung bei Aus- und Weiterbildung, etc. Ergänzende Beratungen, die andere Bereiche der Lebenssituation betreffen, werden bei Bedarf vermittelt. Damit ist sichergestellt, dass während eines erheblichen Zeitraums der biografischen Entwicklung die Frage der beruflichen Weiterentwicklung immer wieder angesprochen wird und realistische Auskünfte erteilt werden. Ein kontinuierlicher enger persönlicher Kontakt wird gewährleistet, der von den jungen Erwachsenen auch selbst aktiv in Anspruch genommen werden kann. Eine Hotline unterstützt schnelle Kommunikation.

#### ➤ Flächendeckende Beratungs- und Förderstrukturen

Für die Berufswegebegleitung sollen Clearingstellen - *Stützpunkte* - aktiviert werden, die die jungen Erwachsenen von der „Erstberatung“ bis zum 27. Lebensjahr aktivierend begleiten.

Diese Stützpunkte werden Ergebnis einer neuartigen und engen Zusammenarbeit zwischen der Jugendberufshilfe „vor Ort“ als erstem Ansprechpartner, den Arbeitsämtern, des Fachdiens-

tes Arbeit und Berufsausbildung des Kreises Offenbach und weiteren Diensten und Organisationen sein. Die GeschäftsführerInnen der Ausbildungsforen stellen eine enge Beziehung zu den Mitgliedern der Ausbildungsforen her.

➤ Aufsuchende Netzwerke

Die BerufsWegeBegleitung hat nur Sinn, wenn sie lebensweltlich angesiedelt wird.

Alle Beteiligten bieten regelmäßige Präsenzzeiten mit entsprechenden Zeitfenstern für direkte Beratungskontakte an. Dies ist ein Element der Verlässlichkeit der Berufswegebegleitung. Die Jugendberufshilfe vor Ort steht während der gesamten Woche für Kontaktaufnahme und Beratung als Clearingstelle zur Verfügung.

Die Begleitung beginnt mit dem Erstkontakt. Hierbei wird besonderes Augenmerk auf jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen gelegt, die nicht die üblichen Wege der Berufsberatung und Direktbewerbung nutzen. Mit Hilfe der lokalen Netzwerke derjenigen, die im Kontakt mit Jugendlichen an der Schwelle zum Arbeitsleben sind, wird der „Erstkontakt“ aufgenommen und durch die Jugendberufshilfe vor Ort weitergeführt. Die Erstberatung und alle fortlaufenden Beratungen dienen dem Ziel, für die jeweilige Person die angemessenen Optionen ausfindig zu machen und sie beratend gemeinsam zu klären. Hierzu können auch Aktivitäten wie Nachholen des Hauptschulabschlusses oder Kurse in deutscher Sprache gehören.

Eine unter den verschiedenen Optionen ist dabei die Grundqualifikation.

Zur Verbesserung der Kontaktierung, Erstberatung und „Einfädung“ an der Schwelle von der Schule zum Arbeitsleben soll ein mit den „Stützpunkten“ verbundenes *präventives Netzwerk* aufgebaut werden, an dem u. a. die Schulsozialarbeit, die kommunale, kirchliche und freie Jugendarbeit, Verbände und die Organisationen der Migranten zu beteiligen sind.

➤ Lebensweltliche Orientierung, mit besonderer Aufmerksamkeit für junge Frauen

Die BerufsWegeBegleitung wird lebensweltlich orientiert sein. Sie ist insbesondere auf *Jugendliche mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten* ausgerichtet, also jene, die die normaler Weise vorgesehenen Möglichkeiten von Berufsorientierung, -beratung, -bewerbung und -vermittlung kaum oder gar nicht nutzen und die von ihrer Vorbildung (z. B. ohne Hauptschulabschluss) und ihrer sozialen oder persönlichen Situation als besonders „benachteiligt“ gelten müssen.

In besonderer Weise finden die Lebensumstände und -perspektiven *junger Frauen* mit besonders starken Berufsstart- und Berufsentwicklungsschwierigkeiten Berücksichtigung. Dabei ist zu beachten, dass in vielen Fällen ein *Migrationshintergrund* vorhanden ist.

- Orientierung an biografischen Verläufen statt an „Schwellen“

Mit „Präventionsnetzwerken“ ist die gezielte und systematische Zusammenarbeit zwischen den „Stützpunkten“ und den Einrichtungen, Organisationen und Dienststellen gemeint, die sich an der Prävention beteiligen sollten, also Schulen, die kommunale Jugendarbeit, aber auch Kirchen, Sportvereine und die Organisationen der Migrant\*innen. Dabei geht es nicht nur um das „Knüpfen“ der Netzwerke, sondern zugleich um Information, Sensibilisierung und das Zurverfügungstellen von Handreichungen und Instrumenten.

Mit „Begleitungskonzept“ ist die Entwicklung und Erprobung von aktivierenden Beratungskonzepten für den Zeitraum vom Ende der „Startphase“ bis zum 27. Lebensjahr gemeint. Die „Begleitungskonzepte“ schließen regelmäßige Kontakte und Beratungen mit den kooperierenden Betrieben, Berufsschulen und sonstigen Einrichtungen ein.

### **Kommunale Verantwortung**

Im Kreis Offenbach war weitgehend unstrittig, dass die Städte und Gemeinden eine zentrale Rolle bei der Etablierung von Unterstützungsstrukturen zu spielen hätten; die Ausbildungsforen sind ein beredter Ausdruck für diese Haltung. Angesichts der sich dramatisch verschlechternden Gemeindefinanzen und der gesamten Diskussion über Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verlor aber diese kommunale Verantwortung ihre Selbstverständlichkeit und musste erneut begründet werden. Dies gilt für alle drei „Projekte“ gleichermaßen.

Unstrittig ist und bleibt, dass der *lokalen* Handlungsebene eine besondere Bedeutung für die Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die Arbeitswelt zukommt. Die Folgen von Ausbildungsplatzmangel und Arbeitslosigkeit wirken sich jedoch unmittelbar auf der lokalen Ebene aus. Daher ist auch die lokale Ebene zentraler Ansatzpunkt aller Maßnahmen.

Angesprochen ist hiermit zunächst eine *negative* Betroffenheit: Die lokale Ebene kommt nicht umhin, sich mit den Auswirkungen von Ausbildungsplatzmangel und Arbeitslosigkeit auseinander zu setzen, weil ihnen diese ohnehin „auf die Füße fallen“. *Kommunale* Letztverantwortung ergibt sich aus dem Gebot der Daseinsvorsorge ebenso wie daraus, dass die Folgen nichtgelingender Arbeitswelt- und damit *sozialer* Integration als soziale Kosten sowie als Verschlechterung lokaler Lebensqualität wirksam werden.

Im Folgenden wird von der Prämisse ausgegangen, dass die soziale Integration von Jugendlichen letztendlich in die kommunale Verantwortung zurückfällt - und zwar beinahe unabhängig davon, wie die hierauf bezogenen rechtlichen Zuständigkeiten geordnet sind.

Zunächst ist damit nicht mehr, aber auch nicht weniger gemeint, als dass die *nicht gelingende soziale Integration* auf die kommunale Gemeinschaft zurückfällt, im Sinne von sozialen Problemen und sozialen Kosten.

Nicht gelungene soziale Integration - *Desintegration* - ist für die Betroffenen oftmals eine leidvolle Situation mit hohen Risiken; sie verschlechtert aber auch die Lebensqualität für die Stadtgesellschaft insgesamt.

Gelingende soziale Integration ist ohne eine Teilhabe an Arbeit und beruflicher Tätigkeit schwer vorstell- und lebbar. Auch dann, wenn andere Einrichtungen verstärkt die Aufgabe der beruflichen Integration Jugendlicher übernehmen, wie dies mit der Reform der Dienstleistungen am Arbeitsmarkt mit den *Jobcentern* geplant ist, bleibt die Förderung beruflicher Perspektiven bei Jugendlichen letztendlich *auch* kommunale Aufgabe - gewissermaßen im Sinne einer „Grundabsicherung“, weil auf der kommunalen Ebene misslingende soziale Integration nicht in Kauf genommen werden kann.

Kommunale Verantwortung heißt in diesem Zusammenhang keineswegs *nur, aber auch* städtische Verantwortung. Alle Akteure in der Stadtgesellschaft, die etwas zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher beitragen (können), sind hierin einzu beziehen; durch Kooperation und kommunale Koordinierung können vielfältige Synergieeffekte und damit Ressourcensparbarkeit erreicht werden. Dies ist angesichts der kommunalen Haushaltssituation von nicht unerheblicher Bedeutung.

Allerdings handelt es sich bei der Förderung der sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen um eine strukturelle Aufgabe, die sich in einem Konjunkturaufschwung keineswegs von selbst erledigt. Soziale Veränderungen und Umbrüche, die mit dem Strukturwandel unserer Gesellschaft ursächlich verbunden sind, lassen überdies erwarten, dass bei einer nicht unerheblich großen Gruppe von Jugendlichen Integrationsrisiken zunehmen. Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund gehören in diesem Zusammenhang zu den risikorexponierten sozialen Gruppen.

Umgekehrt aber ist *gelingende Integration* ein wichtiger Aspekt städtischer Lebensqualität und ein nicht unerheblicher „weicher“ Standortfaktor, den man oftmals gering schätzt, wenn die Effekte von *Desintegration* im Stadtbild nicht sichtbar werden.

Nicht zuletzt bedeutet gelingende berufliche Integration aber auch, wichtige produktive Potentiale (nämlich die Fähigkeiten und das Engagement von jungen Menschen) nicht brachliegen und verkümmern zu lassen, sondern als einen wirtschaftlichen und sozialen Faktor für die Zukunft der Stadt zu pflegen. Dies wird nicht nur vor dem Hintergrund der prognostizierten demographischen Entwicklung, sondern auch angesichts der für Weinheim typischen Produktions- und Dienstleistungsqualität immer wichtiger.

Auch unter günstigeren kommunalen Haushaltsverhältnissen, als sie heute herrschen, wäre es weder sachlich noch politisch angemessen, der Stadt die Förderung der beruflichen und sozialen Integration Jugendlicher allein zuzuweisen. Es wäre auch nicht machbar; denn diese Aufgabe bedarf der engen und kontinuierlichen Kooperation jener Akteure, die aufgrund ihrer faktischen oder möglichen Rolle in der Lebens- und künftigen Arbeitswelt der Jugendlichen kompetent und *nah* sind. *Bürgerschaftliches Engagement* wird überdies eine immer unverzichtbarere Komponente.

*Positiv* betrachtet aber ist Arbeitsweltintegration, die berufliche Entwicklungsperspektiven öffnet, ein wichtiger Standortfaktor: er demonstriert Integrationskraft und die Pflege von Potentialen, die auch angesichts des demografischen Wandels von erheblicher Bedeutung sind. Eine Stadt, eine Gemeinde, ein Kreis, der für die Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen Sorge trägt, handelt nicht nur sozialpolitisch verantwortlich, sondern auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten zukunftsorientiert. Aber auch aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Familien ist die lokale Handlungsebene zentral: Die Städte und Gemeinden sind wichtiger Teil und Horizont ihres *Lebenszusammenhangs*, in dem sie sich bewegen und von dem sie Sicherheiten und Lebensqualität erwarten. *Lebensweltnähe* ist überdies besonders für jene wichtig, die besondere Schwierigkeiten bei der ersten oder erneuten Integration in Ausbildung oder Arbeitstätigkeit haben.

Viele Städte, Gemeinden und Kreise sind in der Vergangenheit ihrer kommunalen Verantwortung nachgekommen und haben z. T. umfangreiche Integrationsmaßnahmen und -systeme entwickelt, bei denen die verschiedenen Ansätze zur Jugendberufshilfe eine besondere Bedeutung hatten.

### **Bürgerschaftliches Engagement: Weinheim**

Die Unterstützung gerade von Jugendlichen mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten beim Übergang in die Arbeitswelt übersteigt die Kapazitäten und Kräfte der *Professionals*. Bürgerschaftliches Engagement, z. B. in Form von Patenschaften, aber auch als Engagement von Vereinen und Zusammenschlüssen von Bürgerinnen und Bürgern, wird zu einem unverzichtbaren Bestandteil jeder wirksamen Unterstützungsstruktur.

Dieses war eine der tragenden Überzeugungen für Aktivitäten in der Stadt Weinheim, die mit Unterstützung der dortigen Freudenberg-Stiftung zur Gründung der Jugendagentur *Job Central* führten. Nach dreijähriger Arbeit wurde im Sommer 2003 eine gründliche Zwischenbilanz gezogen, aus der u. a. als Empfehlung resultierte, die kommunale Verantwortung, u. a. durch die Einrichtung einer „Integrations-Kommission“ beim Oberbürgermeister, zu stärken und das bürgerschaftliche Engagement in seiner Wirksamkeit zu verbessern. Darüber hinaus wurde eine

Netzwerkstruktur vorgeschlagen, die den Grundüberlegungen abgesicherter Entwicklungschancen entspricht, wie sie bereits im Kreis Offenbach angestellt wurden.

Die Jugendagentur *Job Central* nahm am 1. April 2000 ihre Arbeit in Räumen des Gebäudes Café Central - einem städtischen Jugendzentrum auf. Es wurde davon ausgegangen, dass die Unterbringung im Gebäude von Café Central es Jugendlichen erleichtert, Kontakt aufzunehmen.

Das Konzept von *Job Central* nimmt zum einen Initiativen auf, die aus Weinheim selbst stammen und bei denen die Freudenberg-Stiftung als Anreger und Förderer eine Rolle gespielt hat. Es schließt aber andererseits auch an die Ergebnisse der Enquete-Kommission des Landes Baden-Württemberg zu „Jugend-Bildungs-Arbeit“ an sowie an Empfehlungen des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport, die im ganzen Land Baden-Württemberg zur Gründung von regionalen Jugendagenturen führen. *Job Central* ist dann als Jugendagentur auch nicht auf die Stadt Weinheim beschränkt, sondern für die Badische Bergstraße zuständig, was sich auch in der Zusammensetzung des Trägervereins zeigt.

Als Startaufgaben werden neben der Errichtung einer Beratungsstelle zu „Coaching, Qualifizierung und Job-Hunting“ die enge Kooperation mit Schulen und den dortigen Abgangsklassen und der Aufbau eines Netzwerks genannt. Die Beratung wurde von Jugendlichen stark frequentiert, die Kooperation gelingt mit einer Reihe von Schulen - andere halten sich zurück; die Mitarbeiterinnen von *Job Central* können offenkundig durch den frühen schulisch vermittelten Kontakt mit Jugendlichen in vielen Fällen erfolgreich Wege für die weitere (berufliche) Entwicklung bahnen. Der Agentur-Charakter steht stark im Vordergrund; demgegenüber bleibt der Aufbau einer netzwerkbasierter stadtwweiter Unterstützungsstruktur zurück. Eine solche Einschränkung muss auch für die „Besonderheiten“ Weinheims gemacht werden, nämlich dem Umstand, dass es in dieser kleinen Stadt eine breite Bereitschaft zu *bürgerschaftlichem Engagement* gibt, die sich nach Gründung von *Job Central* im sogenannten *Unterstützerkreis* zusammen fand.

Beim *Unterstützerkreis* handelt es sich um einen Zusammenschluss zahlreicher Weinheimer Bürgerinnen und Bürger mit Ansehen und Einfluss (die man früher sicherlich „Honoratioren“ genannt hätte), wie man ihn anderswo sehr selten antrifft. Dies ist also eine Besonderheit Weinheims, die sicherlich auch mit unverwechselbaren lokalen Traditionen in der Umwelt der Firma Freudenberg zusammenhängt. Das *Wirkungspotential* des Unterstützungskreises wird aber bei weitem nicht ausgeschöpft; vor allem wohl deswegen, weil die Aktivitäten der Mitglieder in Richtung auf die direkte Unterstützung von Jugendlichen („Coaching“) eher eng geführt wurden.

Im weiteren städtischen Umfeld bleibt deshalb auch die Rolle des *Unterstützerkreises* diffus. Eine öffentliche Anerkennung sei-

nes Engagements blieb in der Vergangenheit weitgehend aus, erfolgte aber nun anlässlich der Zwischenbilanzierung.

Der *Unterstützerkreis* als eine Form herausgehobenen bürgerchaftlichen Engagements könnte mehr in die Breite wirken, wenn er verstärkt in der städtischen Öffentlichkeit und gegenüber den Betrieben als *Anwalt* für die Förderung der beruflichen Integration Jugendlicher wirken würde. Gerade für den Brückenschlag zur Welt der Betriebe ist dieser Kreis aufgrund seiner Zusammensetzung besonders geeignet; daran fehlt es bislang: Die Verbindung von *Job Central* zur Welt der Betriebe und der Organisationen der Wirtschaft blieb eher punktuell, obwohl z. B. viele Mitglieder des *Unterstützerkreises* über ausgezeichnete Beziehungen in diesen Bereich hinein verfügen. Auf die Verdichtung der Kooperation mit der Wirtschaft (was eine enge Zusammenarbeit mit Betriebs- und Personalräten und Gewerkschaften durchaus einschließt) wird deshalb in Zukunft besonderes Gewicht gelegt werden müssen.

### **Kommunale Koordinierung: Lünen**

In der Stadt Lünen wurde in direkterer Weise versucht, eine Netzwerk-Struktur so zu entwickeln, dass sie kommunaler Koordinierung zugänglich ist. Dieser Ansatz wurde im Rahmen der regionalisierten Arbeitsmarktpolitik des Landes NRW durch das Land, den Kreis Unna und den Europäischen Sozialfond gefördert.

Der Start der Aktivitäten liegt ungefähr ein Jahr zurück. Die damalige Überlegung war: Jugendliche und junge Erwachsene mit *Berufsstartschwierigkeiten* brauchen auf ihrem Weg in die Arbeitswelt Aufmerksamkeit und Unterstützung, aber weder Rundumbetreuung noch Bevormundung. Es muss immer darum gehen, Eigeninitiative und Eigenverantwortung zu stärken. Wenn aber Schwierigkeiten auftreten, muss *lebensweltnah* Unterstützung verfügbar sein. Und zwar nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum entlang der biografischen Phase der Einmündung in die Arbeitswelt, von der Schule mit ca. 15, 16 Jahren bis etwa zum 25. Lebensjahr.

Hieraus entstand ein Aufeinanderfolge von drei *Netzwerken*:

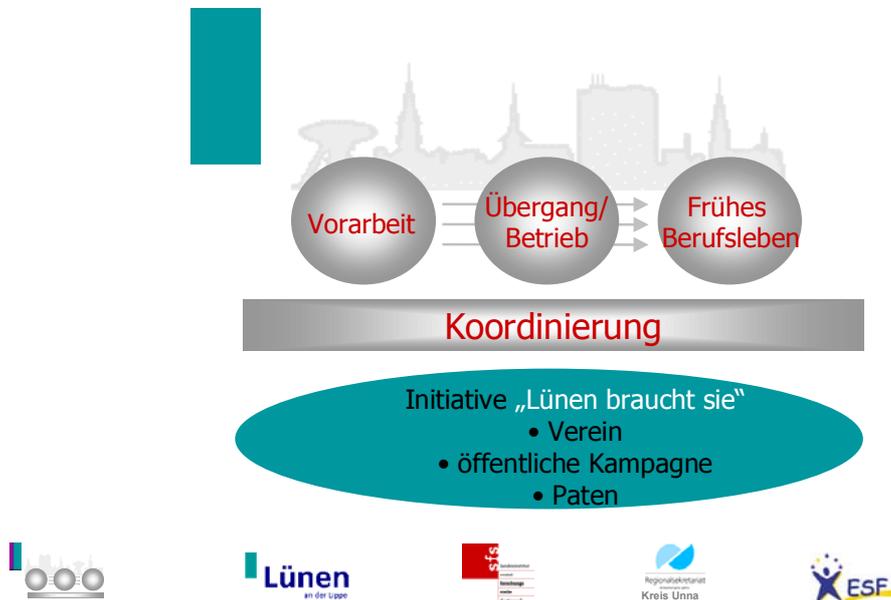
- Netzwerk **Vorarbeit** (= von 15,16 bis zum ersten Einstieg in die Arbeitswelt )
- Arbeitsgemeinschaft **Übergang/Betrieb** ( = für den direkten Berufsstart )
- Netzwerk **Frühes Berufsleben** (= zur Stabilisierung bis zum 25. Lebensjahr)

In diesen *Netzwerken* arbeiten Personen mit, die aus all jenen Einrichtungen und Organisationen kommen, die einen wichtigen Beitrag leisten können: städtische Ämter und Arbeitsverwaltungen, Schulen und Wohlfahrtsverbände, Bildungsträger

und Zusammenschlüsse von Betrieben. Für die regelmäßige *Koordinierung* dieser verschiedenen Aktivitäten steht die Stadt Lün-

## Kommunale Koordinierung Lünen

- Netzwerke für Wege in die Arbeitswelt -



nen ein.

Auch im Lünener Ansatz nimmt das bürgerschaftliche Engagement eine besondere Rolle ein: Eine **Initiative „Lünen braucht Sie“** wird in der Öffentlichkeit und gegenüber der Wirtschaft für diese Jugendlichen und ihre Chance in der Arbeitswelt werben und **ehrenamtliche Paten** werden Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Hand zu konkreter Hilfestellung reichen.

### Ausblick

Mit der einmündungsbiografischen Orientierung, dem die Netzwerkstruktur entspricht, der Klärung einer zentralen kommunalen Koordinierungsaufgabe und der Bedeutung, die ehrenamtlichem Engagement zukommt, sind wichtige Bausteine eines künftigen Unterstützungssystems im Aufbau. In allen drei Ansätzen zeigt sich aber, dass dem Partner „Betrieb“ nicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet wird, was sicherlich mit dem „sozialpädagogischen Traditionsbestand“ in den Projekten zusammenhängt, der sich vom „Defizitmodell Jugendlicher“ noch nicht vollständig getrennt hat.

Es ist aber davon auszugehen, dass der Engpass bei betrieblichen Plätzen nur überwunden werden kann, wenn Betriebe Jugendliche aufnehmen, die bislang einer Ausbildung ferngestanden

haben oder die neu gegründet wurden. Außerdem müssen viel mehr Betriebe gewonnen werden, die interessiert und bereit sind, jene Jugendlichen in Arbeit oder Ausbildung zu nehmen, die „besondere Berufsstartschwierigkeiten“ haben. Zu wenig wurde bisher beachtet, dass diese Betriebe darin „sicher“ gemacht werden müssen, diese Aufgabe auch bewältigen zu können. Unterstützungs- und Beratungsangebote für Betriebe („Betriebs-Coaching“) sind eine notwendige Antwort darauf.

## Veröffentlichungen

Reitz-Bogdoll, Doris/ Wilfried Kruse 2002: Von der Grundqualifikation zur BerufsWegeBegleitung - das Beispiel Offenbach, in: Gericke, Thomas, u. a. (Hrsg): Jugendliche fordern und fördern, München

Kruse, Wilfried 2003: Von der „Grundqualifikation“ zur „BerufsWegeBegleitung“. Ein Sachstandsbericht, in: berufsbildung, 57. Jahrgang, Heft 82, Velber

Kruse, Wilfried 2003: Berufliche und soziale Integration Jugendlicher in Weinheim. Gutachten für den Oberbürgermeister der Stadt Weinheim und die Freudenberg-Stiftung, Dortmund

## **Die „Duale Oberschule“ in Rheinland-Pfalz – ein Modellversuch macht Schule**

### **1. Intentionen und Ziele der Dualen Oberschule**

In Rheinland-Pfalz wird seit dem Schuljahr 1996/97 der Modellversuch *Duale Oberschule* (DOS) als neuer Bildungsgang erprobt. Bundesweit ist dies derzeit der einzige Modellversuch, in dem es um die Entwicklung einer neuen Schulart geht.

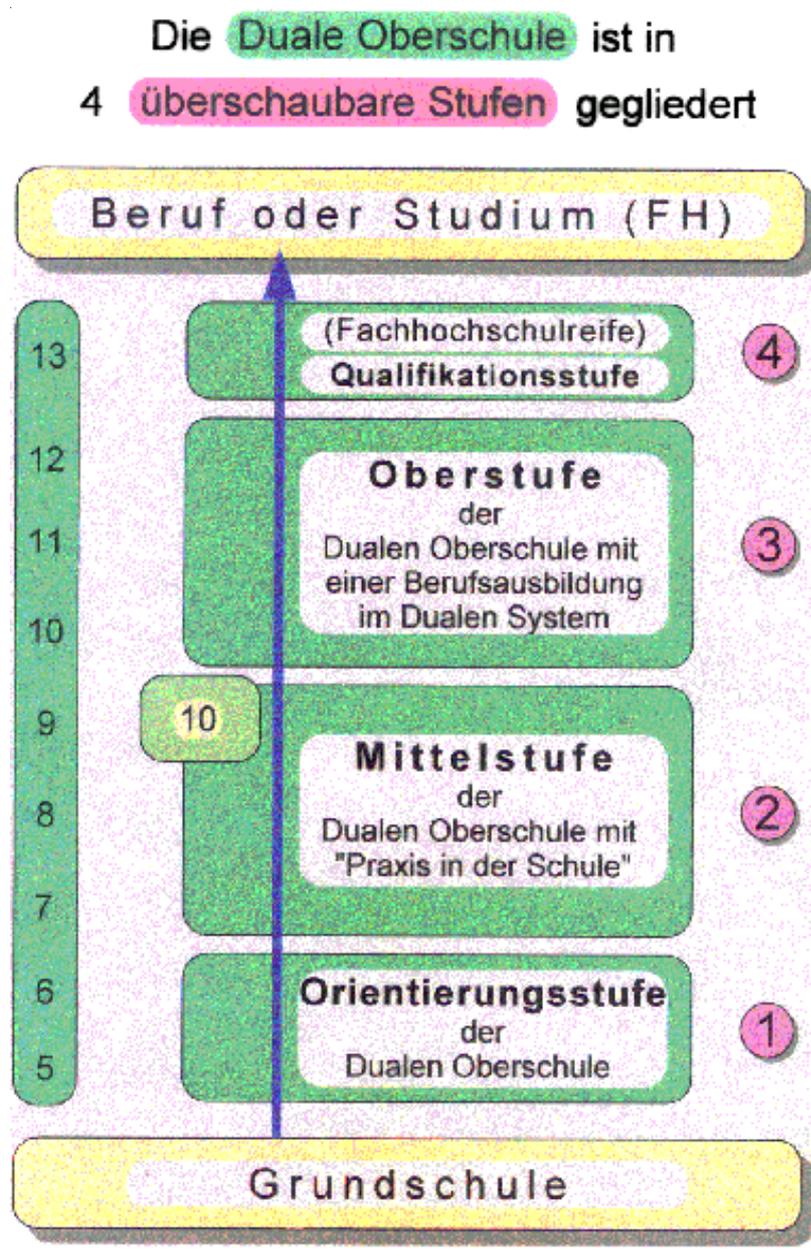
Die Duale Oberschule ist einerseits ein „regionales Unterstützungssystem“ – deshalb kann sie als ein Modell für die Intentionen des 1. Dortmunder Forschertages gelten. Andererseits soll mit diesem Schulversuch die Attraktivität beruflicher Bildung insgesamt gesteigert werden. Dazu wurde erstmalig ein gestuftes, aber durchgängiges Bildungsangebot geschaffen, das die Klassen 5 bis 13 umfasst und alle Bildungsabschlüsse bereithält, die bisher durch Hauptschulen, Realschulen und Berufsbildende Schule getrennt voneinander vergeben wurden. Allgemeine Bildung, praxisorientiertes Lernen und die Bildungsinhalte der Sekundarstufen I und II werden durch den Modellversuch neu miteinander verknüpft und aufeinander abgestimmt.

Ziel ist es, einen klar strukturierten und berufsqualifizierenden Bildungsgang aufzubauen, der Schülerinnen und Schülern eine sichere und solide Berufswahlentscheidung ermöglicht und Ihnen zugleich den Zugang zur Fachhochschule bzw. zur Hochschule offen hält.

Die hierzu gewählte Schulstruktur kann anhand der Abbildungen 1 und 2 leicht nachvollzogen werden. Über die endgültige Organisationsform des Bildungsganges *Duale Oberschule* in der Sekundarstufe II wird noch entschieden.

## 2. Aufbau der Dualen Oberschule

Abbildung 1



Die besondere Stufenstruktur der *Dualen Oberschule* mit ihren zahlreichen Optionen und die künftige Stellung dieser Schulform im rheinland-pfälzischen Schulwesen ist im Folgenden detailliert beschrieben.

### *Orientierungsstufe:*

- ① Sie umfasst die 5. und 6. Klasse für alle Schülerinnen und Schüler mit Empfehlung für Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In einzelnen Fächern können Leistungsgruppen gebildet oder eine Differenzierung nach Lernniveaus vorgenommen werden. In der Klasse 6 wird wahlweise die zweite Fremdsprache (Französisch) oder eine Einführung in das neue Unterrichtsfach „Praxis in der Schule“ (PidS) angeboten. Hier werden die Lernbereiche Naturwissenschaft und Technik, Wirtschaft und Verwalten sowie Hauswirtschaft und Sozialwesen unterrichtet und verstärkt praxisorientierte bzw. berufswahlvorbereitende Inhalte vermittelt.

### *Mittelstufe:*

- ② Sie umfasst die Klassen 7 bis 9 in zwei Profilstufen (Leistungsstufen) und bietet Unterricht in dem neuen Unterrichtsfach „Praxis in der Schule“ (PidS) integrativ für alle Schülerinnen und Schüler. Dies erleichtert die Berufswahlentscheidung, dient der Vorbereitung auf den Beruf und schließt informationstechnische Grundbildung ebenso ein wie die Durchführung von Betriebserkundungen und Betriebspraktika. Für Schülerinnen und Schüler der Profilstufe II und für besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler der Profilstufe I, die nach neun Schuljahren noch nicht mit einer Berufsausbildung beginnen wollen, besteht die Möglichkeit, ein 10. Schuljahr an der *Dualen Oberschule* zu besuchen, um dort den Realschulabschluss zu erwerben.

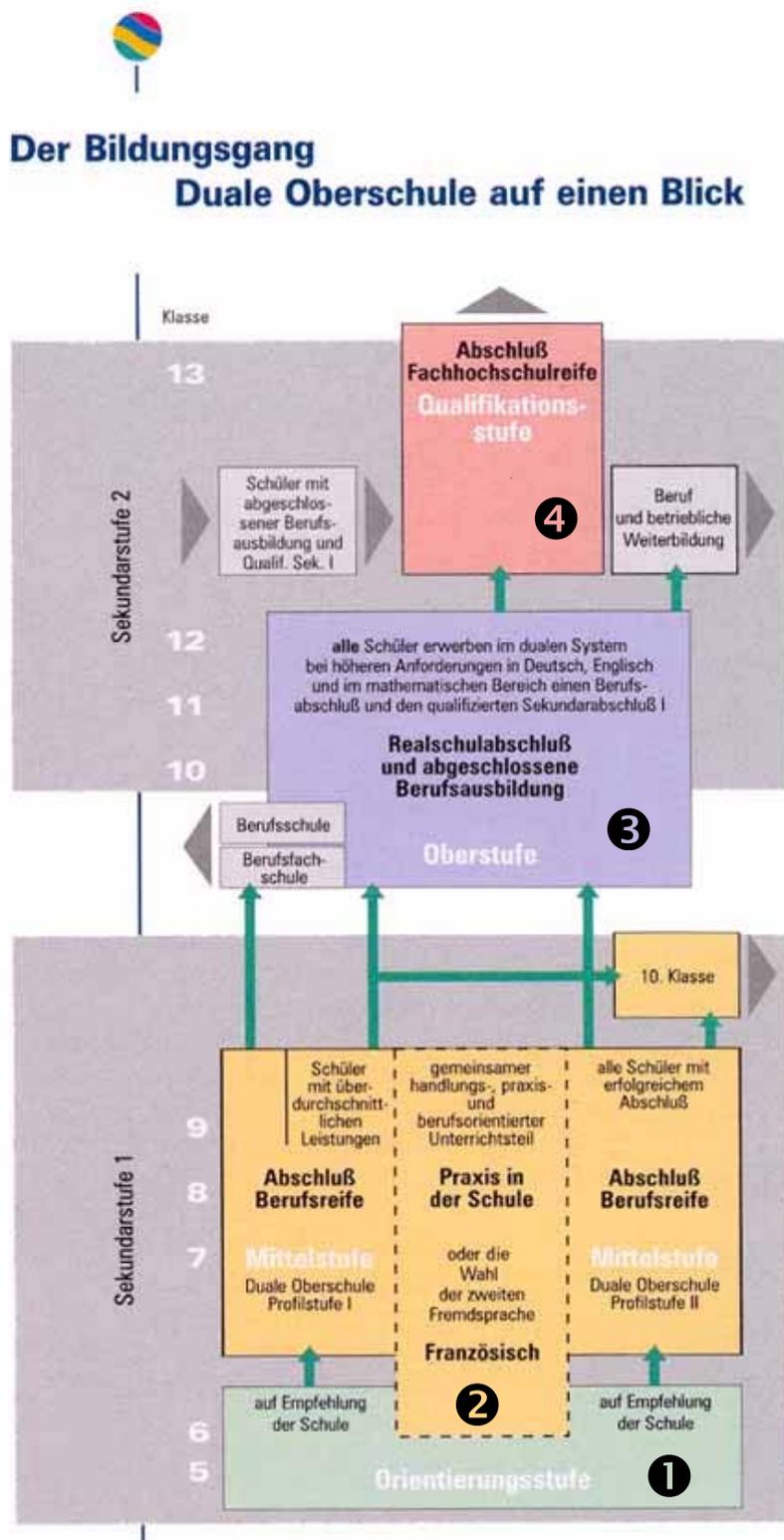
### *Oberstufe:*

- ③ Sie umfasst die 10. bis 12. Klasse und findet an kooperierenden Berufsbildenden Schulen statt. Die Klassen 10 bis 12 schließen eine berufliche Erstausbildung im dualen System nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung mit Berufsausbildungsabschluss, Berufsschulabschluss und qualifiziertem Sekundarabschluss I („Mittlere Reife“) ein. Die Schülerinnen und Schüler werden mit dem gleichen Zeitannteil wie die übrigen Auszubildenden im Betrieb ausgebildet und besuchen den Bildungsgang *Duale Oberschule* innerhalb der Berufsschule.

### *Qualifikationsstufe:*

- ④ Eine weitere Stufe bildet das 13. Schuljahr, das zur Fachhochschulreife führt und bei entsprechender Leistung den Zugang zur Hochschule eröffnet.

Abbildung 2: Differenzierte Darstellung des Bildungsgangs Duale Oberschule



## Der Aufbau der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I durchlaufen die Schülerinnen und Schüler zunächst gemeinsam eine Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6). Zu Beginn der Klassenstufe 7 wird nach Leistungskriterien differenziert. Ein Schüler wird entweder in die Profilstufe I oder in die Profilstufe II aufgenommen. Die Schüler werden dann in abschlussbezogene Profilstufen aufgeteilt. Die Profilstufe I entspricht dem Lern- und Leistungsniveau der Hauptschule und die Profilstufe II dem Niveau der Realschule. Diese beiden Profilstufen sind aber keineswegs Sackgassen der individuellen Schullaufbahn, sondern sie sind nach dem Prinzip der Durchlässigkeit konzipiert, d. h. zum jeweiligen Schuljahresende (im Einzelfall auch zum Schulhalbjahreswechsel) besteht die Option, die Profilstufe zu wechseln. Die *Duale Oberschule* muss dafür aber nicht verlassen werden, denn an jedem Standort sind natürlich beide Profilstufen eingerichtet.

Die deutliche berufswahlvorbereitende Qualifizierung wird vor allem im integrativ gefassten Unterricht des Faches „Praxis in der Schule“ (PidS) vermittelt und zielt auf den frühest möglichen Abschluss der Sekundarstufe I. Die Schülerinnen und Schüler sollen deshalb grundsätzlich mit Erwerb der „Berufsmündigkeit“, nach Abschluss der Klassenstufe 9 ihren Bildungsweg in der Oberstufe, d.h. im Bildungsgang *Duale Oberschule* an einer kooperierenden Berufsbildenden Schule fortsetzen. Die Berechtigung zu diesem Weg haben alle Schülerinnen und Schüler der Profilstufe II und besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler der Profilstufe I.

## Der Aufbau der Sekundarstufe II

Diese Schülerinnen und Schüler besuchen die Berufsschule und erhalten in Deutsch, Englisch und im mathematisch/naturwissenschaftlichen Bereich einen im Anspruchsniveau differenzierten und erweiterten Unterricht. Er führt das in der Sekundarstufe I entwickelte methodisch-didaktische Profil der *Dualen Oberschule* nahtlos fort. Der Stundensatz der Berufsschule wird davon nicht tangiert.

## Die Qualifikationsstufe

Nach dem Abschluss der Klassenstufe 12 besteht die Möglichkeit, die Qualifikationsstufe des Bildungsganges als Vollzeit- oder Teilzeitangebot zu besuchen. Die Qualifikationsstufe führt zur Fachhochschulreife und hält damit alle Zugänge zur Hochschule offen.

### 3. Rahmendaten zur Entwicklung des Modellversuchs Duale Oberschule

Alle *Dualen Oberschulen* sind bisher aus bestehenden Hauptschulen hervorgegangen. Die Duale Oberschule hat sich seit ihrem Start in fünf Generationen entwickelt:

- Start des Modellversuchs:* Zum Beginn des Schuljahrs 1996/97
- Standorte der 1. Generation:* Landau, Ramstein-Miesenbach, Koblenz (seit dem Schuljahr 1996/97)
- Standorte der 2. Generation:* Hachenburg, Betzdorf, Kirchen (seit dem Schuljahr 1997/98)
- Standort der 3. Generation:* Neuwied (seit dem Schuljahr 1998/99)
- Standorte der 4. Generation:* Montabaur, Linz, Wittlich (seit dem Schuljahr 1999/2000)
- Standort der 5. Generation:* Nastätten (seit dem Schuljahr 2000/2001)

Die Entwicklung der Schülerzahlen und die Zahl der an den *Dualen Oberschulen* beschäftigten Lehrerinnen und Lehrern kann der folgenden Tabelle entnommen werden.

**Tabelle 1: Entwicklung der Schüler- und Lehrerzahlen an den Dualen Oberschulen seit dem Schuljahr 1996/97. (Anzahl)**

Schuljahr	Zahl der Standorte	Schülerzahlen	Lehrerzahlen (in Vollzeitstellen)
1996/97	3	318	19
1997/98	6	1020	80
1998/99	7	1823	125
1999/00	10	2912	178
<b>2000/01</b>	<b>11</b>	<b>4051</b>	<b>239</b>

#### 4. Untersuchungsauftrag und Untersuchungsdesign

Mit der Anmeldung des Modellversuchs *Duale Oberschule* bei der Kultusministerkonferenz (KMK) wurden unter dem ursprünglichen Arbeitstitel „Realgymnasium“ sowohl die Modellstrukturen als auch die Untersuchungsfragestellungen dargelegt. In einer länderübergreifenden Fachtagung zum Modellvorhaben „Realgymnasium“ wurden die Ziele, die das Land Rheinland-Pfalz mit diesem Modellversuch anstrebt, definiert.

Diese Ziele bilden sich in den folgenden drei Untersuchungsfragestellungen ab:

1. Wie hat sich die *Duale Oberschule* in der Bildungslandschaft des Landes Rheinland-Pfalz etabliert?
2. Wie ist das Fach „Praxis in der Schule“ (PidS) didaktisch-methodisch organisiert und wird es bei Eltern, Lehrern und Schülern akzeptiert?
3. Wie wird die *Duale Oberschule* in der Sekundarstufe II der Berufsbildenden Schule fortgeführt?

Zum Zeitpunkt der Berichtlegung ist die 2. Modellversuchsphase abgeschlossen. Dabei wurden für die Mittelstufe (Klasse 7-9) folgende Fragen empirisch untersucht:

- Welche Perspektiven ergeben sich pädagogisch und inhaltlich aus dem sozialintegrativen Aspekt im schulischen Teil „Praxis in der Schule“?
- Wie kann das Arbeitsfeld „Praxis in der Schule“ mit den Anforderungen der Sekundarstufe II der *Dualen Oberschule* verknüpft werden?
- Welche didaktischen und methodischen Erkenntnisse können aus dem Teil „Praxis in der Schule“ für die Verknüpfung von Sekundarstufe I und II gewonnen werden?
- Wie können Schülerinnen und Schüler der Profilstufe I gefördert werden, damit auch sie in die Sekundarstufe II der *Dualen Oberschule* eintreten können und den höheren Anforderungen gewachsen sind?
- Welche Möglichkeiten und Anforderungen ergeben sich bezüglich der Durchlässigkeit zwischen den Profilstufen der Sekundarstufe I?

Diese differenzierten Untersuchungsfragestellungen begründen unterschiedliche Verfahren der qualitativen und quantitativen Sozialforschung: Schriftliche Befragungen, leitfadengestützte Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und Schulleistungstests. Dabei hatten die durchgeführten schriftlichen Befragungen eine zentrale Bedeutung, weil mit ihnen Querschnittsanalysen erstellt werden konnten. Mit Hilfe der Schulstatistiken war es möglich, Veränderungen bzw. Stabilisierungen der jeweiligen Schulstrukturen abzubilden. Im Folgenden

werden die wichtigsten Untersuchungsbefunde in konzentrierter Form dargestellt.

## 5. Untersuchungsergebnisse

Zum Ende der zweiten Modellversuchsphase wurden an den Standorten der ersten und zweiten Generation alle Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 sowie deren Eltern befragt.

Zeitgleich wurden an drei Hauptschulen und drei Realschulen weitere Befragungen mit einem teilidentischen Fragebogen durchgeführt. An diesen Vergleichsschulen wurden alle Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 befragt. Wegen der erfahrungsgemäß sehr geringen Rücklaufquoten wurde hier auf eine Befragung der Elternschaft verzichtet.

Im Vorfeld dieser schriftlichen Erhebungen wurden alle Kollegien ausführlich über Befragungsziele und Befragungsmethodik informiert. Die Teilnahme an den schriftlichen Befragungen war für alle Befragungsgruppen freiwillig. Alle Befragungen wurden im Oktober 2000 durchgeführt.

### 5.1 Rücklaufquoten

Die folgenden Tabellen dokumentieren die jeweilige Größe der verschiedenen Befragungsgruppen und die jeweiligen Rücklaufquoten.

**Tabelle 2: Befragungen an den Dualen Oberschulen – Befragungsgruppen und Rücklaufquoten**

Schule	Eltern Klasse 8			Schüler Klasse 8			Lehrerinnen und Lehrer		
	Anzahl (N)	Fragebogen Rücklauf	Rücklauf in %	Anzahl (N)	Fragebogen Rücklauf	Rücklauf in %	Anzahl (N)	Fragebogen Rücklauf	Rücklauf in %
DOS Landau	105	54	51,4	105	101	96,2	40	26	65,0
DOS Koblenz	100	34	34,0	100	86	86,0	39	25	64,1
DOS R-Miesebach	127	37	29,1	127	117	92,1	43	26	60,5
DOS Betzdorf	106	69	65,1	106	90	84,9	32	19	59,4
DOS Hachenburg	141	48	34,0	141	129	91,5	30	23	76,7
DOS Kirchen	120	55	45,8	120	111	92,5	35	21	60,0
ohne Angaben								15	
<b>DOS Insgesamt</b>	<b>699</b>	<b>297</b>	<b>42,5</b>	<b>699</b>	<b>634</b>	<b>90,7</b>	<b>219</b>	<b>155</b>	<b>70,8</b>

Der Rücklauf der Schüler- und Lehrerbefragung ist insgesamt sehr zufriedenstellend. Für die statistische Auswertung ergibt sich eine solide Datenbasis.

Der Fragebogenrücklauf der Elternbefragung bleibt mit 42,5% hinter den Erwartungen zurück. Die Datenbasis ist mit 297 auswertbaren Fragebögen jedoch groß genug, um ein Stimmungsbild dieser Befragungsgruppe valide wiederzugeben. Standortbezogene Betrachtungen können jedoch nicht durchgeführt werden.

**Tabelle 3: Befragungen an den Vergleichsschulen - Befragungsgruppen und Rücklaufquoten**

Schule	Schüler Klasse 8			Lehrerinnen und Lehrer		
	Anzahl (N)	Fragebogen Rücklauf	Rücklauf in %	Anzahl (N)	Fragebogen Rücklauf	Rücklauf in %
V-RS 1	132	107	81,1	42	14	33,3
V-RS 2	84	45	53,6	30	12	40,0
V-RS 3	101	96	95,0	40	14	35,0
<i>V-RS Gesamt</i>	<i>317</i>	<i>248</i>	<i>78,2</i>	<i>112</i>	<i>40</i>	<i>35,7</i>
	Schüler Klasse 8			Lehrerinnen und Lehrer		
V-HS 1	85	61	71,8	33	15	45,5
V-HS 2	50	42	84,0	13	10	76,9
V-HS 3	125	96	76,8	42	14	33,3
<i>V-HS Gesamt</i>	<i>260</i>	<i>199</i>	<i>76,5</i>	<i>88</i>	<i>39</i>	<i>44,3</i>
<b>Insgesamt</b>	<b>577</b>	<b>447</b>	<b>77,5</b>	<b>200</b>	<b>79</b>	<b>39,5</b>

Die Rücklaufquoten der Schülerbefragungen an den Vergleichsrealschulen (78,2%) und Vergleichshauptschulen (76,5%) sind zufriedenstellend. Denn aufgrund dieser Datenbasis sind Rückschlüsse auf die jeweilige Befragungsgruppe möglich.

Die Datenbasis der Lehrerbefragungen ist dagegen bei den Vergleichsrealschulen (35,7%) und den Vergleichshauptschulen (44,3%) sehr niedrig. Deshalb sind hier keine validen Aussagen möglich.

## 5.2 Akzeptanz des Modellversuchs

Wie bereits ausgeführt, wurde die „Akzeptanz der *Dualen Oberschule*“ bereits in der ersten Modellversuchsphase untersucht. Die dabei gefundenen Ergebnisse konnten im Rahmen einer Trenduntersuchung der zweiten Modellversuchsphase im Kern bestätigt werden.

Die hierzu erhobenen Daten aus den jeweiligen Schulstatistiken zeichnen insgesamt ein positives Bild. Alle Modellversuchsschulen haben im Bereich der Eingangsklassen die Vierzügigkeit erreicht. An den *Dualen Oberschulen* in Montabaur, Koblenz und Landau konnten in einem Schuljahr sogar fünf Eingangsklassen gebildet werden. Besonders im Vergleich zu den Anmeldezahlen, die an den jeweiligen Schulstandorten vor dem Beitritt zum Modellversuch erzielt wurden, wird der große Zuspruch, den die *Dualen Oberschulen* landesweit erfahren, deutlich. So haben sich beispielsweise an den Schulstandorten Koblenz und Kirchen die Anmeldezahlen seit dem Start der *Dualen Oberschule* mehr als verdoppelt. Durchschnittlich sind die Anmeldezahlen an allen DOS-Standorten nach dem Beitritt zum Modellversuch um 70 bis 80 Prozent gestiegen.

In den Befragungsergebnissen bestätigt sich das gute Gesamtbild der Modellversuchsschulen: Schüler, Eltern und Lehrer äußern sich überwiegend zufrieden mit dem derzeitigen Entwicklungsstand der *Dualen Oberschulen*. So antworteten über 80% der befragten Schülerinnen und Schüler, dass es ihnen an der

*Dualen Oberschule* „sehr gut“ bzw. „ganz gut“ gefalle. Die Eltern signalisieren ebenfalls mit über 80% Zufriedenheit mit der *Dualen Oberschule*. Insgesamt 70% der Eltern sind der Meinung, dass ihr Kind an der *Dualen Oberschule* „optimal“ gefördert wird, 73% vertreten zudem die Auffassung, dass ihr Kind an der *Dualen Oberschule* „besser aufgehoben“ sei als an anderen Schulen.

Lehrerinnen und Lehrer wurden gefragt, wie zufrieden sie mit der Entwicklung ihrer Schule sind. Insgesamt äußern sich 65% der Befragten „zufrieden bzw. sehr zufrieden“. Noch deutlicher fiel die Zustimmung der Lehrerinnen und Lehrer aus, wenn nach dem Stellenwert bzw. der künftigen Stellung der *Dualen Oberschule* in der Schullandschaft von Rheinland-Pfalz gefragt wird. Hierauf antworten 88% der Befragten, dass die *Duale Oberschule* „eine gute Ergänzung zu den bereits bestehenden Regelschulen des Landes“ sei. Auch die Lehrerschaft der in die Befragung einbezogenen Haupt- und Realschulen erkennen den Stellenwert der *Dualen Oberschule* als „ergänzendes Schulangebot des Landes“ an. Insgesamt 83% der befragten Hauptschullehrer/-innen und immerhin 63% der Realschullehrer/-innen stimmen der diesbezüglichen Aussage, ‘Die *Duale Oberschule* ist eine gute Ergänzung zu den Regelschulen’, voll bzw. teilweise zu. Vor allem die Kooperationsarbeit zwischen den *Dualen Oberschulen* und den Berufsbildenden Schulen wird anerkannt.

### 5.3 Das Fach „Praxis in der Schule“ (PidS)

In der 2. Modellversuchsphase war das Fach „Praxis in der Schule“ (PidS), das ab Klassenstufe 6 als Wahlpflichtangebot an den *Dualen Oberschulen* geführt wird, zentrales Untersuchungsfeld der wissenschaftlichen Begleitung. In der Konzeption dieses Unterrichtsfaches spiegeln sich die pädagogischen Leitgedanken und Ziele der *Dualen Oberschule* besonders klar und deutlich wider. Es wird daher häufig als „Kern- bzw. Leitfach“ des Modellversuchs bezeichnet.

Der Unterricht im Fach „Praxis in der Schule“ versteht sich als moderner, handlungsorientierter Projektunterricht, dessen Lerninhalte und Ziele in sogenannten Lernaufgaben gebündelt sind. Die Lernaufgaben werden in der Regel von den Lehrerinnen und Lehrern der *Dualen Oberschulen* in enger Kooperation und Absprache mit den Kollegen der Berufsbildenden Schulen entwickelt. Sie nehmen direkt Bezug auf die jeweiligen Berufsbereiche „Naturwissenschaft & Technik“, „Wirtschaft & Verwalten“ und „Hauswirtschaft & Sozialwesen“. Schülerinnen und Schülern soll ein klares Bild beruflicher Praxis vermittelt werden.

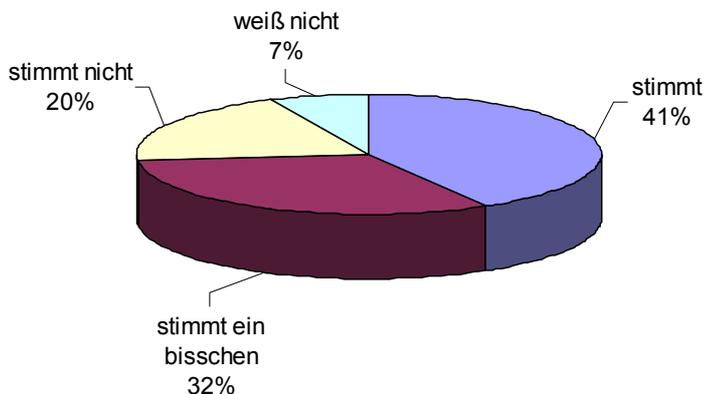
Die wissenschaftliche Begleitung hat mit ihren Forschungsinstrumentarien die pädagogische Entwicklung des Faches, die Akzeptanz und die Umsetzung wichtiger Lerninhalte untersucht.

Es ist festzuhalten, dass das neue Unterrichtsfach von den Schülerinnen und Schülern der *Dualen Oberschulen* sehr gut ange-

nommen wird. Insgesamt 93% aller in Klassenstufe 8 befragten Schüler hatten sich bewusst für dieses Fach entschieden. Wie die Befragungsergebnisse zeigen, waren sie mit dieser Entscheidung auch nach zwei Schuljahren noch „sehr zufrieden“. 59% stimmen der Aussage zu, dass sie im Fach „Praxis in der Schule“ viele Dinge gelernt haben, die sie im Berufsleben gut gebrauchen können. Weitere 31% der Befragten stimmen dieser Aussage zumindest „teilweise zu“.

Der berufswahlvorbereitende Charakter des Faches PidS bestätigt sich auch in zwei weiteren Befragungsergebnissen. Die Aussage, ‘Im Fach „Praxis in der Schule“ haben wir viel über verschiedene Berufe erfahren’, findet mehrheitlich Zustimmung. Ebenso wurde der Aussage ‘Das Fach „Praxis in der Schule“ vermittelt mir eine Vorstellung von dem, was ich später einmal beruflich machen möchte’, überwiegend zugestimmt (vgl. Abbildung 3).

**Abbildung 3:** *Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der Dualen Oberschule (Klassenstufe 8) bezüglich der Aussage: ‘Das Fach „Praxis in der Schule“ vermittelt mir eine Vorstellung von dem, was ich später einmal beruflich machen möchte.’ (n=570)*



Das Fach „Praxis in der Schule“ ist bei den Schülerinnen und Schülern der *Dualen Oberschule* sehr beliebt. Nach den Fächern Sport und Mathematik wird es von den befragten Schülerinnen und Schülern zum drittbeliebtesten Schulfach gewählt.

Schülerinnen und Schüler geben darüber hinaus an, dass sie in diesem Fach besonders häufig in Teams zusammenarbeiten. Die Aussagen hierzu sind hochsignifikant: Insgesamt 92% der Befragten stimmen „voll bzw. teilweise“ der Aussage, ‘Im PidS-Unterricht arbeiten wir oft in Teams zusammen’, zu.

Die Fähigkeit, mit anderen zusammen in einem Team arbeiten zu können, ist eine wichtige methodische Kompetenz, die an den *Dualen Oberschulen* als „überfachliches Lernziel“ formuliert und fächerübergreifend gefördert wird.

Die Stärken des neuen Faches werden auch von den hierzu befragten Eltern wahrgenommen. Ihr Urteil bekräftigt die bereits referierten Ergebnisse der Schülerbefragungen: Über 90% der Elternschaft ist der Meinung, dass ihrem Kind das Fach PidS „ganz gut“ bzw. „sehr gut“ gefällt und dass, die Wahlentscheidung für das Fach richtig war. Auch diese Befragungsergebnisse sind hochsignifikant.

Berufswahlvorbereitende Inhalte sind nach Wahrnehmung der Eltern in diesem Fach deutlich integriert. Zwei Drittel der Befragten stimmen voll und ganz der Aussage zu, dass ihr Kind im Fach „Praxis in der Schule“ viele Dinge lernt, die es im Berufsleben gut gebrauchen kann.

Mit überwiegender Zustimmung reagieren die Eltern auf die an den *Dualen Oberschulen* gängige Praxis, die Schülerinnen und Schüler der beiden Profilstufen im Fach PidS gemeinsam zu unterrichten. Insgesamt liegt der Anteil derjenigen, die dieser Vorgehensweise vorbehaltlos „zustimmen“, bei 56%.

Die Lehrerinnen und Lehrer der *Dualen Oberschulen* sehen die Stärken des Faches „Praxis in der Schule“ deutlich in der Vorbereitung auf das künftige Berufsleben. Zu 80% stimmen sie der hierzu formulierten Aussage „voll bzw. teilweise“ zu.

Auch die Lehrerschaft der insgesamt sechs Vergleichsschulen vertritt mit deutlicher Mehrheit die Auffassung, dass dieses neue Fach ein sinnvolles Angebot darstellt, um den Schülerinnen und Schülern die Berufswahl zu erleichtern.

Die Evaluation des Faches PidS beschränkte sich jedoch nicht nur auf schriftliche Befragungsaktionen. Unterrichtsbesuche und intensive Gespräche mit PidS-Lehrerinnen und -Lehrern waren notwendig, um die Unterrichtswirklichkeit und den methodisch-didaktischen Aufbau des Faches angemessen dokumentieren zu können.

Formative d.h. unterstützende Evaluationsaufgaben standen bei dieser ersten umfassenden Bestandsaufnahme im Vordergrund. So galten die Unterrichtsbesuche vorrangig der Entwicklung einer neuen Reflexions- und Bewertungspraxis. Mit ihr konnte der Lernerfolg auch hinsichtlich „überfachlicher Lernziele“, wie Teamfähigkeit, Selbständigkeit oder individueller Lernbereitschaft, genauer bestimmt werden. Beobachtungen und Bewertungen des unterrichtenden Lehrers wurden in einem systematischen Feedback mit den Beobachtungen und Bewertungen eines Schülers sowie einer externen Person verglichen und gemeinsam mit der Lerngruppe diskutiert.

#### **5.4 Berufswahlvorbereitung**

Berufswahlvorbereitende Inhalte sind in der *Dualen Oberschule* nicht allein auf das Fach „Praxis in der Schule“ beschränkt. Fächerübergreifender, projektorientierter und praxisnaher Unterricht sowie die Vermittlung fachlicher und überfachlicher Lern-

inhalte sind Leitlinien, die in alle Unterrichtsfächer der *Dualen Oberschule* hineinwirken.

Erfolge dieser Unterrichtspraxis können erst nach dem Übergang der ersten Jahrgänge in die kooperierenden Berufsbildenden Schulen untersucht werden. Erst dann kann, anhand praktischer Erfahrungen, die Qualität der Berufswahlvorbereitung beurteilt werden.

In den durchgeführten Befragungen wurden die Schülerinnen und Schüler der *Dualen Oberschulen* der Jahrgangsstufe 8 nach ihren diesbezüglichen Eindrücken gefragt. Mit 38% (n=613) stimmen sie der Aussage, 'An meiner Schule werde ich *sehr gut* auf meine künftige Berufswahlentscheidung vorbereitet', zu. Insgesamt 41% antworten zurückhaltender mit 'stimmt ein bisschen', lediglich 13% der befragten DOS-Schülerinnen und Schüler antworteten mit 'stimmt nicht'.

Auch im Antwortverhalten auf die Frage, 'Weißt Du schon, welchen Beruf Du später einmal ausüben möchtest?' spiegelt sich die berufspropädeutische Arbeit der *Dualen Oberschulen* wider. Insgesamt 56% der befragten Schülerinnen und Schüler der *Dualen Oberschulen* (n=591) geben an, bereits in Klassenstufe 8 „genau zu wissen“, welchen Beruf sie später einmal ausüben möchten. 32% haben sich bisher „noch nicht entschieden“.

Die Schülerantworten bestätigen den besonderen Stellenwert berufswahlvorbereitender Lerninhalte an den *Dualen Oberschulen*. Im 1. Schulhalbjahr der Klassenstufe 8, haben nur 5% der Befragten dieses Jahrgangs sich noch keine Gedanken hinsichtlich der späteren Berufsausübung gemacht.

## 5.5 Entwicklung einer ganzheitlichen Lernkultur

Ganzheitliches Lernen vollzieht sich in einem Prozess, der (berufliche) Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler eng miteinander verzahnt. Es beschränkt sich also nicht nur auf einzelne Funktionsbereiche, sondern bezieht sich auf den ganzen Menschen.

Der Modellversuch *Duale Oberschule* hat das Ziel, eine ganzheitliche Lernkultur zu fördern. Durch fachübergreifend konzipierten und projektorientierten Unterricht soll hier ein Lernklima erzeugt werden, das Prozesse der Selbsterkenntnis und des eigenverantwortlichen Handelns im Unterricht unterstützt.

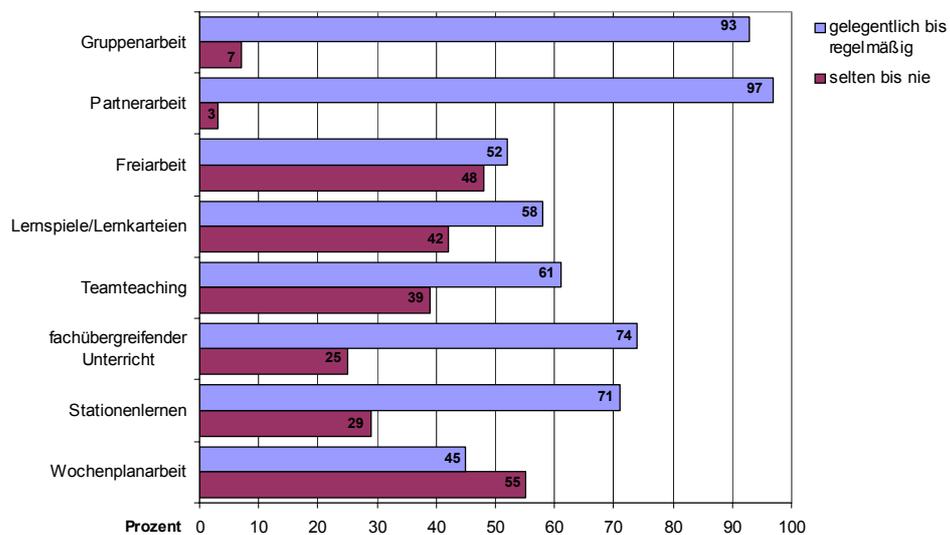
Die Umsetzung einer solchen Pädagogik ist selbstverständlich abhängig vom Willen und Engagement der unterrichtenden Lehrkräfte und organisatorischer Rahmenbedingungen, die überfachliche Zusammenarbeit und neue Formen der Kooperation unterstützen. Eine ganzheitliche Lernkultur kann nicht verordnet werden. Sie muss von allen Beteiligten gewollt sein, um wachsen und gedeihen zu können.

Die Forschungsarbeit der wissenschaftlichen Begleitung hatte daher die Aufgabe, diesen Prozess zu unterstützen und den derzeitigen Entwicklungsstand zu erfassen.

Die Befragungsergebnisse der hierzu durchgeführten Lehrer- und Schülerbefragungen stimmen optimistisch. Der Aussage, 'In den naturwissenschaftlichen Fächern werden regelmäßig fächerübergreifende Projekte durchgeführt', stimmen 57 % der befragten DOS-Lehrerinnen und -Lehrer „voll bzw. teilweise zu“. Für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer stimmen dieser Aussage 62% der Befragten zu. Ganz allgemein nach der Häufigkeit dieser Unterrichtsmethode gefragt, antworten sogar 74% der DOS-Lehrerinnen und -Lehrer, dass sie regelmäßig bis gelegentlich fächerübergreifend unterrichten (vgl. Abbildung 4).

Schülerzentrierte Unterrichtsformen wie z. B. Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit, Teamteaching etc. werden nach Auskunft der befragten Lehrerinnen und Lehrer an den *Dualen Oberschulen* regelmäßig angewendet. Partnerarbeit wurde von durchschnittlich 97%, Gruppenarbeit von 93% der befragten Lehrkräfte gelegentlich bzw. regelmäßig durchgeführt.

**Abbildung 4:** *Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer der Dualen Oberschule bzw. der Vergleichsschulen bezüglich der Aussage: 'Haben Sie die folgenden Unterrichtsmethoden angewandt?'*



In den Schülerbefragungen bestätigen sich die von den Lehrern gemachten Angaben zum Einsatz der oben aufgeführten Unterrichtsmethoden.

Die Lehrerinnen und Lehrer der *Dualen Oberschulen* unterrichten demnach verstärkt fächerübergreifend und wenden häufig, schülerzentrierte Unterrichtsmethoden an. Das Befragungsergebnis weist darauf hin, dass die Lehrerschaft der *Dualen Ober-*

*schule* das Konzept einer ganzheitlichen Lernkultur mitträgt und in ihren Unterricht einfließen lässt.

## 5.6 Die Profilstufen

Ab der Klassenstufe 7 werden die Schülerinnen und Schüler einer der beiden Profilstufen zugewiesen. Es handelt sich hierbei um eine an den erbrachten Schulleistungen orientierte Form äußerer Differenzierung.

Die Kollegien der *Dualen Oberschulen* bestehen daher aus Grund- und Hauptschullehrkräften und Realschullehrkräften. Im Schuljahr 2000/01 sind von den insgesamt 239 Lehrerstellen der Modellversuchsschulen 123 mit dem Lehramt Grund- und Hauptschule und 116 mit dem Lehramt Realschule besetzt.

An den *Dualen Oberschulen* haben sich im Wesentlichen hauptschulempfohlene und realschulempfohlene Schülerinnen und Schüler angemeldet. Von den insgesamt 4051 DOS-Schülerinnen und Schülern werden im laufenden Schuljahr 1530 (38%) als „Realschüler“ gezählt.

In den vergangenen Schuljahren ist dieser Anteil stetig gestiegen. Es wird allgemein erwartet, dass in den nächsten Schuljahren auch hier eine ausgewogene Zusammensetzung erreicht wird.

Akzeptanz und Wirkung der vorgenommenen Profilstufeneinteilungen wurden genauer untersucht.

Insgesamt 92% der befragten Schülerinnen und Schüler, die in der Jahrgangsstufe 8 die Klassen der Profilstufe II besuchen, sind mit ihrer Einstufung „zufrieden“. Bei den der Profilstufe I zugewiesenen Schülern fällt die Zustimmung mit 60% niedriger aus. Der Schwierigkeitsgrad der in den Profilstufen gestellten Leistungsanforderungen wird von den Schülerinnen und Schülern beider Profile als „angemessen“ eingestuft. Der Aussage, 'Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben in meiner Profilstufe ist bisher genau richtig', stimmen die Schülerinnen und Schüler der Profilstufe I mit 71% und der Profilstufe II mit 81% „voll bzw. teilweise“ zu.

Die ebenfalls hierzu befragten Eltern bestätigten im Wesentlichen die Ergebnisse der Schülerbefragung. Das Leistungsniveau der Profilstufen wird auch aus Sicht der Eltern als angemessen bewertet.

Lehrerinnen und Lehrer stehen der Praxis der Profilstufeneinteilung insgesamt positiv gegenüber. Sie befürworten diese Form der Differenzierung, da hierdurch leistungshomogene Lerngruppen gebildet werden können. Über 80% der Befragten stimmen der Aussage, 'In leistungshomogenen Gruppen können Schülerinnen und Schüler besser lernen', „voll bzw. teilweise“ zu.

## 5.7 Kooperationsarbeit der Modellversuchsschulen

Die *Dualen Oberschulen* haben in den vergangenen Jahren ein vielfältiges Netz weitreichender Kooperationsaktivitäten mit den Berufsbildenden Schulen, den Kammern und Innungen sowie den örtlichen Ausbildungsbetrieben geknüpft. Die Palette der Aktivitäten reicht von der gemeinsamen Planung und Durchführung von Informationsveranstaltungen, Jobbörsen, Betriebspraktika und Betriebserkundungen bis hin zu konkreten Projekten, in denen die Schülerinnen und Schüler zusammen mit Experten, Handwerksmeistern und Berufsschullehrern praktische Erfahrungen sammeln können. Die Kooperationsarbeit der *Dualen Oberschulen* mit den weiterführenden Berufsbildenden Schulen ist an einigen Standorten bis in die tägliche Unterrichtspraxis hinein spürbar.

So haben sich z. B. an den *Dualen Oberschulen* in Betzdorf, Hachenburg und Kirchen gut funktionierende regionale Arbeitsgemeinschaften gebildet. Hier entwickeln Lehrerinnen und Lehrer der *Dualen Oberschule* und der Berufsbildenden Schulen gemeinsam berufswahlvorbereitende Lernaufgaben und Projekte. Die konkrete unterrichtliche Zusammenarbeit gestaltet sich so, dass Fachräume der Berufsbildenden Schulen auch den Lerngruppen der *Dualen Oberschule* zur Verfügung stehen. Lehrerinnen und Lehrer der Berufsbildenden Schule wirken an Projekten und im Unterricht der *Dualen Oberschule* mit.

Dies ist nur ein Beispiel für die unkonventionelle Kooperationspraxis, die sich zwischen den *Dualen Oberschulen* und den Berufsbildenden Schulen entwickelt hat. In den gemeinsam mit den Schulleitungen erstellten Schulportraits werden diese Aktivitäten ausführlich dokumentiert.

In den Befragungen waren die Lehrkräfte aufgefordert, die Intensität der Zusammenarbeit ihrer Schule mit den Berufsbildenden Schulen, der Handwerkskammer, der Industrie- und Handelskammer bzw. regionalen Ausbildungsbetrieben einzuschätzen. Dazu sollten sie in einer vorgegebenen Skala von 1-10 einen Wert ankreuzen, der die Intensität der Kooperation treffend bewertet. Der Wert 1 steht dabei stellvertretend für eine sehr enge Kooperationsarbeit, der Wert 10 für gar keine Zusammenarbeit. In allen vier befragten Kooperationsbereichen wird die Kooperationsarbeit der *Dualen Oberschulen* deutlich wahrgenommen (vgl. Abb. 5).

Die Kooperationsarbeit mit den Berufsbildenden Schulen und den regionalen Ausbildungsbetrieben ist demnach besonders deutlich ausgeprägt. Die Kooperationsaktivitäten mit den Handwerkskammern bzw. der Industrie- und Handelskammer erreichen in der Wahrnehmung der Lehrerschaft eher mittlere Werte.

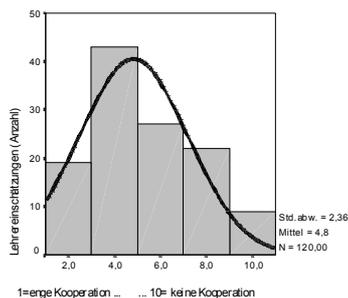
Die ebenfalls hierzu befragte Lehrerschaft der Vergleichsschulen schätzen die Kooperationsaktivitäten ihrer Schulen in allen vier Bereichen niedriger ein. Leider sind diese Einschätzungen

wegen der geringen Gesamtbeteiligung nicht valide genug, um direkt mit den Befragungsergebnissen der *Dualen Oberschulen* verglichen zu werden.

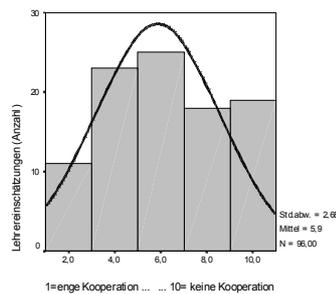
Der sich abzeichnende Trend, dass an *Dualen Oberschulen* eine intensive Kooperationsarbeit gepflegt wird, verwundert jedoch nicht, weil die Zusammenarbeit mit den angesprochenen Einrichtungen und Institutionen programmatischer Schwerpunkt des Schulversuchs *Duale Oberschule* ist.

**Abbildung 5:** *Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der wahrgenommenen Kooperationsaktivitäten. Frage: 'Wie eng arbeitet Ihre Schule mit den folgenden Institutionen bzw. Unternehmungen zusammen? Berufsbildende Schule – Handwerkskammer – Industrie und Handelskammer – regionale Ausbildungsbetriebe' (1 = sehr eng ... 10 = überhaupt nicht) Darstellungart: Histogramm incl. Standardabweichung, Mittelwert, Zahl der berechneten Werte (N) und Normalverteilungskurve.*

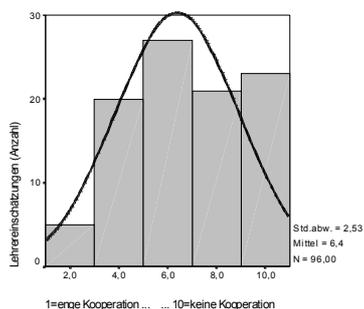
A: Dualen Oberschulen - BBS



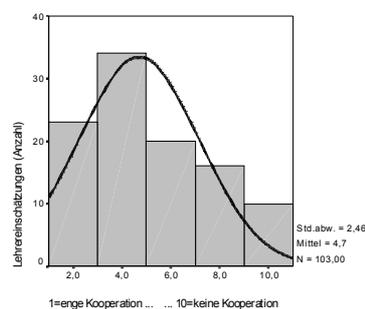
B: Duale Oberschule - HWK



C: Duale Oberschule - IHK



D: Duale Oberschule – regionale Ausbildungsbetriebe



Das Befragungsergebnis bestätigt die dokumentarischen Berichte der Schulleitungen, in denen (s.o.) die verschiedensten Kooperationsaktivitäten der *Dualen Oberschulen* ausführlich geschildert werden. Knapp ein Viertel der antwortenden DOS-Leh-

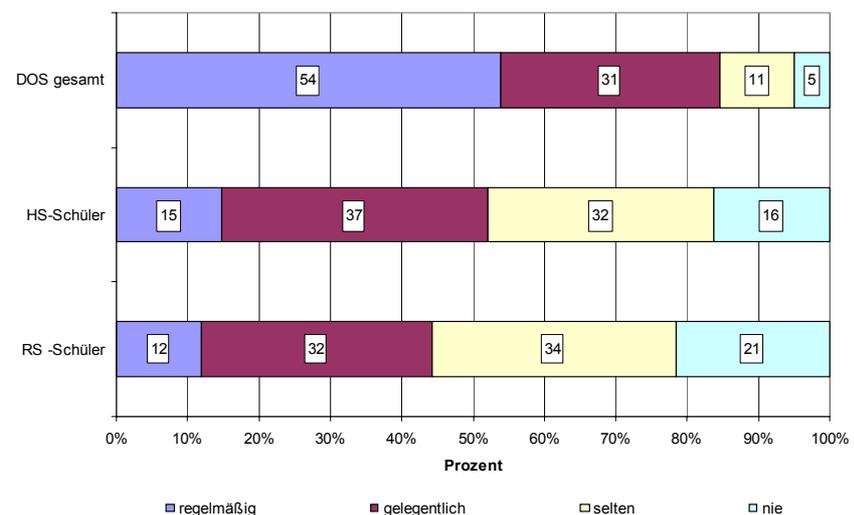
erschaft war nach eigenen Angaben aktiv in die Kooperationsarbeit der Schule eingebunden.

## 5.8 Informationstechnische Grundbildung an der Dualen Oberschule

Das Fach Informationstechnische Grundbildung (ITG) wird an den *Dualen Oberschulen* zunächst als eigenständiger Schwerpunkt im Rahmen des Wahlpflichtangebotes „PidS/Französisch“ unterrichtet. Mit zunehmender Schulzeit wird dieser Schwerpunkt in den Unterricht des Wahlpflichtfaches integriert. Um das Anwenderwissen der Schülerinnen und Schüler zu vertiefen, wird in möglichst vielen Unterrichtsfächern der Computer eingesetzt.

Insgesamt 54% der befragten DOS-Schülerinnen und Schüler gibt an, regelmäßig mit dem Computer zu arbeiten (vgl. Abbildung 6). An den in die Befragung einbezogenen Vergleichsschulen wurde der Rechner nach Schülereinschätzung weitaus seltener eingesetzt.

**Abbildung 6:** *Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der Dualen Oberschule bzw. der Vergleichsschulen (Klassenstufe 8) bezüglich der Aussage, ‘Wenn du an den Unterricht im letzten Schuljahr denkst. Wie oft habt Ihr in der beschriebenen Weise gearbeitet? – Lernen am bzw. mit dem Computer’*



Dieses deutliche Befragungsergebnis wird auch durch die Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer gestützt. Die Aussage, ‘Schülerinnen und Schüler lernen früh den Umgang mit dem Computer. Er wird nicht nur im Fach ITG regelmäßig eingesetzt’, wird von 31% der Lehrerinnen und Lehrer der *Dualen Oberschulen* mit voll zutreffend bewertet. An den Vergleichsschulen stimmten dieser Aussage insgesamt 24% der befragten Hauptschullehrkräfte und 14% der Realschullehrkräfte voll zu.

Die Ergebnisse des schulartspezifischen Vergleichs dürfen jedoch nicht überbewertet werden. Sie spiegeln lediglich die Befragungsergebnisse von jeweils drei Hauptschulen und Realschulen wider, die sich bereitwillig der Befragungsaktion angeschlossen haben. Landesweit könnten die Befragungsergebnisse für Hauptschulen und Realschulen ganz anders ausfallen. Selbst auf der Ebene der Einzelschule ist eine vergleichende Beurteilung der Befragungsergebnisse nicht ohne weiteres zulässig, da Rahmendaten bezüglich der räumlich-sächlichen Ausstattung der Schulen nicht im erforderlichen Umfang vorliegen.

Das Befragungsergebnis zeigt jedoch unmissverständlich, dass der Computer an den *Dualen Oberschulen* sehr oft eingesetzt wird. Schülerinnen und Schüler werden demnach bereits sehr früh und fächerübergreifend mit dem Umgang und den Möglichkeiten dieses Mediums vertraut gemacht.

## 5.9 Schulleistungen in den Basisfächern

In der Profilstufe I wird überwiegend nach dem für die Hauptschulen gültigen Lehrplan und in der Profilstufe II nach dem Realschullehrplan unterrichtet. Daher gleichen sich die Leistungsanforderungen der angesprochenen Schularten thematisch und fachlich.

Das Leistungsniveau wurde unter anderem durch Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Englisch schulartübergreifend ermittelt und verglichen. In Mathematik schwankten die für die beteiligten Realschulen errechneten Notendurchschnitte zwischen 2,2 und 3,7. Die Schülerinnen und Schüler der sechs beteiligten *Dualen Oberschulen* (Profilstufe II) erzielten Notendurchschnitte zwischen 2,7 und 3,6. Im Fach Englisch lagen die Notendurchschnitte der Achtklässler zwischen 3,4 und 4,3 an den beteiligten Realschulen und zwischen 3,6 und 4,5 an den drei beteiligten *Dualen Oberschulen*. Schulartspezifische Leistungsunterschiede konnten also nicht festgestellt werden. Die Schülerleistungen in den Profilstufen entsprechen in Anforderung und Niveau dem Leistungsgefüge der Hauptschulen bzw. Realschulen.

In den durchgeführten Schülerbefragungen wurden die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 an den *Dualen Oberschulen* und den Vergleichsschulen gefragt, wie sie ihre eigenen Schulleistungen beurteilen. Unter Berücksichtigung der aktuell erzielten Schulnoten waren sie aufgefordert, auf Fachebene zu beurteilen, ob sie sich als gute, mittelmäßige oder weniger gute Schüler bezeichnen würden.

Die Befragungsergebnisse für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch weisen kaum nennenswerte Unterschiede auf. An allen drei Schularten votiert die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler für eine mittlere Bewertung.

Weitere Aussagen zum aktuellen Leistungsgefüge der *Dualen Oberschulen* werden nach Vorlage der Auswertung der landesweiten Mathematik-Gesamterhebung (MARKUS) erwartet. Für die *Dualen Oberschulen* waren die Klassen der Jahrgangsstufe 8 an den Standorten Landau, Koblenz und Ramstein-Miesenbach beteiligt.

## 6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Es lässt sich feststellen, dass die **Akzeptanz** der *Dualen Oberschule* bei Schülern, Eltern und Lehrern nach wie vor sehr groß ist. Seit Errichtung der Dualen Oberschule sind an allen Modellversuchsstandorten die Anmeldezahlen im Durchschnitt um 70 bis 80 Prozent gestiegen. Alle *Dualen Oberschulen* erreichen im Schuljahr 2000/01 die Vierzügigkeit. Insgesamt 70% der Eltern sind der Meinung, dass ihr Kind an der *Dualen Oberschule* „optimal“ gefördert wird, 73% vertreten zudem die Auffassung, dass ihr Kind an der *Dualen Oberschule* „besser aufgehoben“ ist als an anderen Schulen.

Das ab Klassenstufe 6 angebotene Fach „**Praxis in der Schule**“ hat sich im Fächerkanon der *Dualen Oberschule* etabliert. Über 90% der Elternschaft ist der Meinung, dass ihrem Kind das Fach PidS „ganz gut“ bzw. „sehr gut“ gefällt, und dass die Wahlentscheidung für das Fach richtig war. Auch bei den Schülerinnen und Schülern ist das Fach „Praxis in der Schule“ sehr beliebt und wird sowohl als berufswahlvorbereitendes als auch praxisnahes Fach anerkannt.

Hinsichtlich der **Berufswahlvorbereitung** verfolgt der Modellversuch *Duale Oberschule* ein (von allen Unterrichtsfächern getragenes) pädagogisches Konzept, das verstärkt projektorientierten, fächerübergreifenden und praxisnahen Unterricht fördert. Auswirkungen dieser Konzeption auf die Berufswahlvorbereitung und -entscheidung können jedoch erst nach dem Übergang in die Sekundarstufe II an der Berufsbildenden Schule untersucht werden.

Das Konzept einer **ganzheitlichen Lernkultur** ist an *Dualen Oberschulen* fester Bestandteil der Unterrichtsarbeit. Wichtige Indizien einer ganzheitlichen Pädagogik, nämlich: fächerübergreifender Unterricht und schülerzentrierte Unterrichtsformen, werden nach Lehrer- und Schülerurteil an den *Dualen Oberschulen* regelmäßig durchgeführt.

Die leistungsgebundene Differenzierung der Schülerschaft in den beiden **Profilstufen** wird mehrheitlich akzeptiert. Im Schuljahr 2000/01 besuchen 38% der den Profilstufen zugewiesenen DOS-Schülerinnen und Schüler die Klassen der Profilstufe II. Die Lehrerschaft der *Dualen Oberschule* befürwortet diese Form der Leistungsdifferenzierung, weil ihrer mehrheitlichen Auffassung nach Schülerinnen und Schüler in leistungshomogeneren Gruppen besser lernen.

Die **Kooperation** der *Dualen Oberschulen* mit den Berufsbildenden Schulen, der Handwerkskammer, der Industrie- und Handelskammer sowie den regionalen Ausbildungsbetrieben ist nach Auffassung der befragten Lehrerinnen und Lehrer stark ausgeprägt. Die Zusammenarbeit mit den Berufsbildenden Schulen wird in Hinblick auf eine engere Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildungsinhalte allgemein anerkannt.

An den *Dualen Oberschulen* ist **computerunterstütztes Lernen** fester Bestandteil des Unterrichts. 85% der befragten DOS-Schülerinnen und Schüler geben an, „regelmäßig“ bzw. „gelegentlich“ mit dem Computer zu arbeiten. Auch im Meinungsbild der Lehrerinnen und Lehrer lernen die Schüler/-innen (auch außerhalb des Faches ITC) bereits früh den Umgang und die Möglichkeiten dieses Mediums kennen.

Die **Schülerleistungen** in den differenzierten Profilstufen I und II entsprechen in Anforderung und Niveau dem Leistungsgefüge der Hauptschulen respektive der Realschulen. In Vergleichsarbeiten der Fächer Mathematik und Englisch schnitten die Schüler/-innen der Profilstufe II ebenso gut ab, wie die in die Untersuchung einbezogenen Schüler/-innen der Realschulen. Die Ergebnisse der landesweit durchgeführten MARKUS-Studie, die ebenfalls helfen kann, den aktuellen Leistungsstand der Schüler/-innen der *Dualen Oberschule* genauer zu fassen, werden derzeit ausgewertet.

Insgesamt hat sich die *Duale Oberschule* in der Bildungslandschaft des Landes Rheinland-Pfalz etabliert. Das Kernfach „Praxis in der Schule“ (PidS) ist didaktisch, methodisch und curricular organisiert und wird von Schülern, Eltern und Lehrern voll akzeptiert.

In der folgenden Modellversuchsphase bis Ende 2004 ist sowohl das Übergangsverhalten zwischen den Sekundarstufen I und II als auch die Organisationsstruktur des Bildungsganges an den Berufsbildenden Schulen zu untersuchen.

## **„Wer lange mit Verlierern arbeitet...“ Zum Selbstverständnis des pädagogischen Personals in berufsvorbereitenden Maßnahmen**

Der Beitrag nimmt eine Gruppe in den Blick, die in der fachöffentlichen Debatte um die berufliche Integrationsproblematik Jugendlicher traditionell wenig wahrgenommen wird und meinem Eindruck nach umso weniger, je geringer die Integrationschancen ihres Klientels werden. Es geht um die unter dem diffusen Sammelbegriff „pädagogisch tätiges Personal“ gefassten Mitarbeiter/innen, um diejenigen, die in Lehrgängen, Maßnahmen, Angeboten wie F1-, F2-, F3-Lehrgängen, G-Lehrgängen, BBE-Maßnahmen mit Jugendlichen arbeiten, die schon „in guten Zeiten“ mit erheblichen Berufsstartschwierigkeiten zu kämpfen haben und angesichts der aktuellen Situation den Kampf in der Fläche zu verlieren drohen. Geßner fasst plakativ zusammen in einem Artikel zur Zukunft der Benachteiligtenförderung: „Die letzten beißen die Hunde“ (Geßner 2003, S.20). Meine Überlegungen stellen keine wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse im strengen Sinne dar, sondern basieren auf langjährigen Erfahrungen in der Fortbildung dieses „pädagogisch tätigen Personals“ für bundesweit agierende Träger, bei denen Lehrer/innen, Anleiter/innen, Ausbilder/innen und Sozialpädagogen/innen in berufsvorbereitenden Maßnahmen arbeiten. Die Veränderungen der subjektiven Einschätzung ihrer Arbeitssituation, ihrer Teilnehmer/innen bzw. ihrer Klientel und des zugeschriebenen gesellschaftlichen Stellenwerts ihrer Arbeit können m. E. Indikatoren dafür liefern, wie Unterstützungssysteme in den Regionen gestaltet werden können, die den benachteiligten Jugendlichen, aber auch denen, die mit ihnen arbeiten, zugute kommen können. Meine Aussagen basieren auf Fortbildungserfahrungen und den Auswertungen der Seminare und Teambereitungsdokumentationen, die vom bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund, über viele Jahre angefertigt wurden und werden.

### **Welche Veränderungen lassen sich beobachten?**

Gehen wir zuerst auf die Faktoren ein, die von den pädagogisch Tätigen als belastend bzw. entlastend in ihrer Arbeit erlebt werden. Die Faktoren, die in der Berufsvorbereitung mit diesen Jugendlichen als belastend bzw. entlastend erfahren werden, wandeln sich. Interessant ist die Richtung des Wandels.

Seit Jahren erfassen wir plenar zu Seminarbeginn bei diesen Gruppen die Einschätzung be- und entlastender Faktoren mit zwei einfachen Fragestellungen:

- Was gefällt Ihnen zur Zeit an Ihrer Arbeit?
- Was belastet Sie zur Zeit in Ihrer Arbeit?

und dokumentieren die Antworten.

Im späteren Seminarverlauf wird der Blick auf die Jugendlichen gerichtet, ebenfalls unter zwei Fragestellungen, die allerdings nicht mehr individuell, sondern in Kleingruppen bearbeitet werden. Die erste Fragestellung lautet:

- Welche Defizite erschweren Ihren Jugendlichen das Lernen und Arbeiten?

Die Zweite:

- Welche Kompetenzen zeichnen Ihre Jugendlichen aus? (Halten Sie eine Laudatio auf Ihre Teilnehmer/innen).

Bis Ende der 90er Jahre waren die Antworten zu den entlastenden Faktoren („was gefällt“) mehrheitlich an den Kriterien orientiert, die den scheinbar objektiven Erfolg des eigenen Tuns belegen. „Gute Vermittlungsquote in Ausbildung oder in Erwerbsarbeit“ und „gute Prüfungsergebnisse“ (bei denen, die zusätzlich die Möglichkeit boten, Hauptschulabschlüsse nachzuholen) dominierten, „freundliche Kollegen“ oder „nettes Team“ folgten auf den Rangplätzen.

Auf der Seite der Belastungsfaktoren waren – relativ unabhängig von den jeweiligen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen (und die sind durchaus unterschiedlich: in den strukturschwachen Regionen Ostdeutschlands finden sich viele Jugendliche, die in prosperierenden Regionen als ausbildungsfähig gelten würden) – „unmotiviert Jugendliche“, „Null-Bock-Mentalität“ mit Abstand die meistgenannten Faktoren, gefolgt von „zu heterogene Gruppen“ und „mangelnde schulische Lernvoraussetzungen“. Entsprechend waren die Erwartungen an die Seminare hauptsächlich darauf gerichtet, etwas über Möglichkeiten zur Motivierung der Jugendlichen und über den Umgang mit Heterogenität im Lernen zu erfahren.

Eine Entsprechung gab es auf die Frage nach Defiziten und Kompetenzen der Jugendlichen. In den Präsentationen der Gruppenergebnisse überwogen die Defizitauflistungen bei weitem, die Anforderung, eine Laudatio auf die Jugendlichen zu halten, wurde teils als zynisch empfunden, ging es doch um Gruppen, denen von Schule und Gesellschaft Inkompetenz zugeschrieben wurde und gerade diese Inkompetenz war Voraussetzung für die Lehrgangsteilnahme (und darüber hinaus in das Selbstbild der Jugendlichen eingegangen).

Seit 1999 ist hier ein Umschlag zu beobachten, der auch deshalb erklärungsbedürftig ist, weil er sich nicht schrittweise abzeichnete, sondern relativ abrupt eintrat und einen grundsätzlichen Wandel in der Sicht auf die eigene Arbeit und auf die Jugendlichen signalisierte.

Zum Gefallensfaktor Nr. 1 avanciert „die Arbeit mit den Jugendlichen“, „Spaß an der Arbeit mit Jugendlichen“, „ich arbeite gern mit meinen Jugendlichen“, gefolgt von „hoher Grad an Autonomie in meiner Arbeit“, „ich kann vieles in meiner Arbeit so gestalten, wie ich will“, „ich arbeite in einem guten Team“. Obwohl es bei diesen Trägern (mit Ausnahme der neuen Länder) nur eine geringe Personalfuktuation gibt, die Einstellung neuer Mitarbeiter nur sehr bescheiden erfolgt und die Struktur der Teilnehmenden sich nicht grundsätzlich verändert hat, wird der bisherige Hauptbelastungsfaktor „Jugendliche“ zum Kern der eigenen Arbeitszufriedenheit. Dies kommt auch in den Belastungsfaktoren zum Ausdruck. „Fehlende Perspektiven für die Jugendlichen“, „kaum Chancen auf eine Ausbildung“ sind die Hauptbelastungen, gefolgt von „fehlender Unterstützung durch Vorgesetzte“, „eigene Arbeitsplatzunsicherheit“, „zuviel Bürokratie“. Demotivation der Jugendlichen scheint eher zu einem marginalen Problem zu werden.

Diese Veränderung der Sichtweisen wird auch in der Beschreibung der Defizite und Kompetenzen der Jugendlichen deutlich. Zwar fällt es nach wie vor leicht, Defizite aufzulisten, aber in den Laudationes wird deutlich, dass sich der Blick der pädagogisch Tätigen auf ihre Klientel massiv gewandelt hat. Der „zweite Blick“, der bei diesen Jugendlichen notwendig scheint, um angesichts ihrer offensichtlichen Defizite Kompetenzen zu erkennen, ist deutlich geschärft. In einer Fülle von Gesprächen und reflexiven methodischen Angeboten (z. B. durch eine Übung: „Wenn Sie Ihre Berufsjahre Revue passieren lassen, was hat sich verändert in bezug auf...“) versuchten wir, Gründe für diesen Wandel zu finden. Sie können zwar nicht die Basis für schlüssige Erklärungen bieten, ermöglichen aber Tendaussagen.

Die deutlich sinkenden Chancen dieser Jugendlichen, einen betrieblichen Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz zu finden, hat zu einem Nachdenken – individuell und vor allem in den Teams – darüber geführt, was sinnvoller Weise vermittelt, gelehrt und gefördert werden soll. Je wirkungsschwächer und unglaubwürdiger das Versprechen ist, bei entsprechender Leistungsbereitschaft mit einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz gratifiziert zu werden, desto mehr wird darüber reflektiert, was die Aufgabe berufsvorbereitender Maßnahmen sein soll. Die Orientierung auf die Vermittlung berufsfachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten wird nicht abgelöst, aber erweitert um ein Nachdenken darüber, wie und in welchem Maße Handlungswissen ergänzt werden soll um Interaktionswissen, um Identitätswissen und Orientierungswissen (vgl. Schrader 2003). Nicht mehr nur die Bewältigung beruflicher Anforderungen, deren Abforderung immer ungewisser wird, sondern die „Bewältigung von Leben in unsicheren Perspektiven“ rückt in den Mittelpunkt pädagogischen Bemühens. Die Reaktionen der Jugendlichen, die mit dieser Umorientierung als Personen und nicht mehr nur als Träger von Fertigkeiten und Fähigkeiten in den Blick genommen werden, bestätigen nach Einschätzung der mit ihnen Arbeitenden die Sinnhaftigkeit des Blickwechsels. Der tendenzielle Verzicht

auf das Abarbeiten vorgegebener Curricula, die ausschließlich auf die Vermittlung von berufsfachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerichtet sind, erlaubt es den pädagogisch Tätigen, stärker an den Interessen der Jugendlichen anzusetzen, Themen zu behandeln, die den Bedarfen und Interessen der Jugendlichen entgegenkommen und stärker ihre Lebenssituation und ggf. ihre subjektiven Lebensperspektiven in den Blick nehmen. Vermutlich ist hierin der Grund dafür zu sehen, dass Demotivation als Belastungsfaktor marginal wird. Wenn Jugendliche die Chance haben, sich und ihre Interessen stärker einzubringen, entwickelt sich auch eine andere Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen auf ihre Klientel. Sie erscheinen nicht mehr vorrangig oder gar ausschließlich als „Defizitbündel“, ihre Überlebensstrategien in meist schwierigen sozialen Umfeldern und die dazu notwendigen Kompetenzen werden sichtbarer, auch wenn es sich dabei nicht selten um Kompetenzen handelt, die in anderen „normalen“ Lebens- und Arbeitsbereichen eher disfunktional sind. Eine wichtige Unterstützungsleistung können dabei die in einzelnen Regionen und Projekte eingeführten Kompetenzbilanzen, -portfolios oder Qualifikationspässe darstellen (vgl. Quali-Pass Baden-Württemberg), in denen nicht nur durch Zertifikat oder Zeugnis nachgewiesene formale Kompetenzen aufgelistet werden, sondern auch informell oder non-formal erworbene Kompetenzen, die in den schulischen Leistungsnachweisen nicht vorkommen.

Unterstützend wirken diese Portfolios bisher nicht, wenn es darum geht, Wettbewerbsvorteile in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze zu erhalten. Dafür ist die Akzeptanz der betrieblichen Seite noch zu gering ausgeprägt (vgl. M. Reinecke 2003). Ihre eigentliche Leistung besteht darin, sich mit der Kompetenzseite der Jugendlichen auseinander zu setzen, beidseitig (pädagogisch Tätige und Jugendliche) den Blick auf Kompetenzen zu schärfen resp. sie überhaupt erst ins Bewusstsein zu heben und erste Schritte hin zu mehr Selbstreflexion zu gehen, eine Fähigkeit, die bei diesen Jugendlichen unterentwickelt ist, weil sie in ihrer Schulkarriere nie abgefordert wurde. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass konzeptionelle Ansätze wie die der Lernberatung (vgl. Kemper/Klein, 1998, Epping/Klein/Reutter, 2001, Klein/Reutter u. a., 2002) von den pädagogisch Tätigen in diesen Arbeitsfeldern direkt rezipiert werden, weil sie mit ihren didaktischen Prinzipien der Biographie-, Reflexions- und Kompetenz- und Partizipationsorientierung und den daraus abgeleiteten Methoden und Gestaltungsrahmen sowohl die eigene pädagogische Ausrichtung theoretisch fundieren, als auch das eigene Methodenrepertoire zu erweitern helfen.

Allerdings haben die pädagogisch Tätigen einen unangemessen hohen Preis für diese Umorientierung zu entrichten. Gegenüber Vorgesetzten und vor allem gegenüber der mittelgebenden Arbeitsverwaltung muss so getan werden, als ob die Vermittlung berufsfachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten nach wie vor der alleinige Gegenstand ihres pädagogischen Handelns wäre. Die Arbeitsverwaltung, deren Berufsberater um die spezifischen

Problemlagen dieser Jugendlichen eigentlich wissen, scheint nach wie vor in ihrem pädagogischen Verständnis vom „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1996) auszugehen und verlangt mehr oder weniger geschlossene Curricula, die ein individualisiertes Lernen nicht ermöglichen, geschweige denn ein Eingehen auf individuelle Bedarfslagen.

Eine erste daraus ableitbare Unterstützungsleistung, die den Jugendlichen und den mit ihnen Arbeitenden zugute käme, wäre ein Mehr an Verantwortungsdelegation in der Entwicklung von Konzepten und Curricula an die pädagogisch Tätigen, ein Einräumen von Freiräumen, die Suchbewegungen und Experimente ermöglichen. Hinter vorgehaltener Hand besteht Einigkeit, dass die bisher praktizierten Wege meist ins Abseits führen und neue Wege erprobt werden müssen. In der Vergabe der Maßnahmen werden aber nach wie vor Konzepte und Curricula erwartet, die nach dem Nürnberger-Trichter-Modell gebaut sind und suggerieren, dass ein Lernen im Gleichschritt möglich sei. Damit soll nicht für eine inhaltliche Beliebigkeit oder eine „Sozialpädagogisierung“ plädiert werden. Gerade die Jugendlichen erwarten Führung und Forderung. Wenn Lernen Spaß machen soll, muss es mit Leistungsanforderungen verbunden sein, weil Lernerfolge, die keine Anstrengungen erfordern, nicht als Erfolg verbucht werden. Aber es braucht mehr Bereitschaft der Mittelgeber, sich auf halboffene, d. h. für den Prozess gestaltungsoffene Konzepte und Curricula einzulassen, die eine stärkere Berücksichtigung der Individualität der Lerner, ihrer Lerninteressen und ihrer Bedarfe zulässt.

Die gestiegene Bereitschaft, sich auf die Jugendlichen einzulassen, wird gefördert durch den vorne beschriebenen Zugewinn an Autonomie und Gestaltungsspielraum in der Arbeit der pädagogisch Tätigen.

Von den pädagogisch Tätigen wird dieser Autonomiezugewinn jedoch interessanterweise nicht als Ausdruck gestiegenen Vertrauens ihrer Vorgesetzten oder der mittelgebenden Stellen in ihre Kompetenzen und in ihren Expertenstatus gesehen. Sie werten es mehrheitlich als Indiz dafür, dass das Interesse an Inhalt und Erfolg ihres pädagogischen Tuns abgenommen hat. Ein Ausbilder hat es sinngemäß so formuliert:

*„Je geringer die Integrationschancen meiner Jugendlichen sind, desto weniger interessiert es oben und draußen, was und wie ich arbeite. Hauptsache, die Arbeit produziert keine Störungen, die Aufwand für Dritte bedeuten würde.“*

Die pädagogisch Tätigen sehen die ihnen zugeschriebene Funktion hauptsächlich in der sozialen Ruhigstellung ihres Klientels; die damit verbundenen Freiräume und Autonomiezuwächse werden zwar produktiv genutzt, aber nicht als Ausdruck von Wert- sondern von Geringschätzung interpretiert.

Die i. d. R. fehlende Unterstützung durch Vorgesetzte (Klein/Reutter 2003), die als Belastungsfaktor häufiger genannt wird, korreliert mit einer gesellschaftlichen Entwicklung, die mittel-

bar auf die pädagogisch Tätigen zurückwirkt. Für die in diesem Feld pädagogisch Tätigen hat sich in den letzten Jahren der Eindruck verstärkt, dass ihre Klientel in dieser Gesellschaft nicht gebraucht wird, deren Status als Verlierer in Erwerbsarbeit und Gesellschaft sich zunehmend verfestigt. Diese nachvollziehbare Annahme führt zu fatalen Veränderungen in der professionellen Selbstwahrnehmung, insbesondere bei denen, die schon über Jahre in diesem Feld arbeiten. Angesichts der Lern- und Leistungsvoraussetzung dieser „schwierigen“ Jugendlichen stellt sich die zu leistende pädagogische Arbeit als „Schwerstarbeit“ dar, vergleicht man sie mit den pädagogischen Anforderungen in der Ausbildung „Normaljugendlicher“. Es wäre also zu erwarten, dass das eigene pädagogische Handeln als hochanspruchsvolle Tätigkeit gesehen wird, die sich von der Arbeit in der „Normalausbildung“ abhebt und die den pädagogisch Tätigen als Experten für schwierige Jugendliche auszeichnet. Auf dieser Basis könnte damit ein Mehr an professionellem Selbstbewusstsein entwickelt werden. Nach unseren Erfahrungen scheint eher das Gegenteil der Fall zu sein: Wer (zu) lange mit den Verlierern der Gesellschaft arbeitet, schreibt sich allmählich selbst ein Verliererimage zu - eine Erfahrung, die sich auch bei pädagogisch Tätigen beobachten lässt, die lange mit Langzeitarbeitslosen arbeiten. Im Vergleich zu betrieblichen Ausbildern geringere Vergütungen, seit Jahren zunehmender Arbeitsdruck bei immer stärker reduzierten Vorbereitungszeiten, steigende Arbeitsplatz- und Arbeitsstatusunsicherheiten angesichts einer immer weniger stringenten Förderpolitik und fehlende Innen- und Außenanerkennung der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen liefern wenig Anlässe, sein Expertenwissen selbstbewusst darzustellen. Auch wenn - wie beschrieben - die pädagogisch Tätigen für sich reklamieren, einen größeren persönlichen Zugewinn in ihrer Arbeit zu erfahren und mehr Wertschätzung von den Jugendlichen zu erhalten, ist zu befürchten, dass dies auf lange Sicht keine Kompensation für die Nichtanerkennung der Arbeit auf Einrichtungs- und gesellschaftlicher Ebene darstellt und Resignation als Vorstufe zum burn-out häufiger zu beobachten sein wird.

Eine zentrale Unterstützungsleistung bestünde - hierin vergleichbar wieder mit der Situation der in Maßnahmen für Langzeitarbeitslose pädagogisch Tätigen - in einem gesellschaftlichen Diskurs darüber, wie diese Gesellschaft mit ihren marginalisierten Gruppen umgehen will, welche Existenzberechtigung und -sicherung diejenigen erhalten, für deren Humankapital keine Nachfrage existiert. Eine Agenda 2010, die sich mit der Frage sozialer Gerechtigkeit und der Gültigkeit des Solidarprinzips inhaltlich auseinandersetzt, wäre der realen Agenda 2010 vorzuziehen, die Solidarität eher so versteht: „Wenn das zu Verteilende weniger wird, müssen halt die Armen etwas mehr geben.“

Eine Unterstützungsleistung, die von der Seite der Wissenschaft geleistet werden kann, wäre eine Erweiterung und Veränderung des aktuellen Fachdiskurses zum Kompetenzbegriff, der ja die Schlüsselqualifikationsdebatte (SQ) abgelöst hat, wobei

allerdings m.E. das qualitativ Neue nicht immer so sichtbar wird. Es lohnt sich, noch mal einen Blick zurück auf die SQ-Debatte zu werfen, zum einen, weil in der Rezeption die ursprünglichen Intentionen von Mertens verloren gegangen sind. Deswegen sei hier noch einmal an seine Zielformulierungen erinnert: Er wollte eine „Schulung“<sup>1</sup>, die beiträgt:

- Zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
- Zur Fundierung der beruflichen Existenz
- Zum gesellschaftlichen Verhalten (Mertens 1977, S.103)

Diese Trias von Subjekt-Erwerbsarbeit-Gesellschaft markiert den „Übergang von der zweckorientierten Berufsbildung zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbildung“ (Lehmkuhl 1996, S. 36). Wie berufsbezogene Persönlichkeitsentwicklung für benachteiligte Jugendliche gestaltet werden kann, dazu hat die Wissenschaft zu wenig Unterstützungsleistungen geliefert.

Aber der Blick zurück scheint mir noch aus einem anderen Grund richtig, wenn es an die mit der SQ-Debatte verbundenen Hoffnungen geht. Ende der 80iger Jahre, also in der Hoch-Zeit der SQ-Debatte, hat Zabeck vor überzogenen Erwartungen gewarnt.

*„Es ist für Erzieher und Erziehungswissenschaftler offenbar schwer, sich der Faszination des Begriffs SQ zu entziehen, denn er verspricht die Erfüllung des alten Pädagogiktraumes, Menschen könnten mit einem begrenzten Set an Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeit erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und unbekanntenen Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen“ (Zabeck, 1989, S. 78).*

Wenn es denn so war, so hat sich mit der Kompetenzdebatte dieser Traum für Pädagogen/innen in einer merkwürdigen Art ausgeträumt. Derartige Träume und die Einlösung der damit verbundenen Hoffnungen werden heute nämlich an die Lerner delegiert. Es scheint nicht mehr Aufgabe der pädagogisch Tätigen zu sein, sondern wird zur ureigenen Aufgabe der Jugendlichen, sich durch Lernen die Schlüssel für die bekannten und unbekanntenen Pforten des Lebens zu erwerben. Die pädagogisch Tätigen ziehen sich – wenn sie denn der reinen Lehre folgen würden – auf das Ermöglichen des Schlüsselfindens zurück. Der berufliche und der Lebenserfolg liegt ausschließlich in der Verantwortung der Jugendlichen. Damit kein Missverständnis entsteht: Ich will hier nicht gegen den Paradigmenwechsel von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik (vgl. R. Arnold, 1996, R. Arnold, I. Schüßler, Hrsg., 2003) polemisieren oder die Überlegungen zu einer konstruktivistischen Pädagogik (vgl. Siebert, 2002) kritisieren, merke aber in der Praxis, wie die häufig verengte Rezeption dieser Ideen Irritationen mit sich bringt. Einerseits hat die Debatte für die Praktiker/innen Entlastungsfunktion, weil

---

<sup>1</sup> Ein missverständlicher Begriff, der der Zeit geschuldet ist.

ihnen sozusagen von der anerkannten Wissenschaft die Bürde genommen wird, alleine für den Erfolg „ihrer“ Lerner/innen verantwortlich zu sein. Andererseits wird genau in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen deutlich, dass es angemessener wäre, von einer geteilten Verantwortung für das Gelingen des Lernens zu sprechen, weil die dort Tätigen vom eigenen Selbstverständnis her und von den an sie gestellten Anforderungen her mehr sein müssen als nur „Ermöglicher“. Die Rede von der ausschließlichen Verantwortung des Lerners für seinen Lernerfolg bringt der Wissenschaft aus der Praxis den Vorwurf ein, Ausschnitte aus der pädagogischen Wirklichkeit für das Ganze zu halten, also das, was bei gut qualifizierten Gruppen an Ermöglichung praktiziert werden kann und angemessen ist, auf alle Lernergruppen zu übertragen und die Unterschiede in der Hinführung zu mehr Selbstorganisation und –steuerung zu negieren.

### **Als Fazit lässt sich abschließend an dieser Stelle festhalten:**

1. Eine Unterstützungsleistung der Wissenschaft für die Praxis besteht darin, mehr Sorgfalt in die Vorbereitung einer Auseinandersetzung mit neuen Lehr- und Lernformen, mit neuen pädagogischen Konzepten zu legen und auf ihre Anschlussfähigkeit zu achten. Auf neue Anforderungen werde ich mich als pädagogisch Tätige/r nur sehr bedingt einlassen, wenn mir dabei der Eindruck vermittelt wird, alle meine bisher praktizierten Ansätze wären „falsch“ und „unangemessen“. Wenn es in der Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen nicht gelingt, eine Balance zwischen Kontinuität, die Sicherheit bietet, und Neuem, Innovativem herzustellen, entsteht Verunsicherung oder Abwehr. Die Geschichte des Aufkrotzierens neuer Ansätze als einzigen Königsweg wie z. B. bei der Einführung der Leittextmethode bei einigen Großbetrieben hat deutlich gemacht, dass das Entwerten des Erfahrungswissens bei den pädagogisch Tätigen die Bereitschaft zu Neuem nicht gerade fördert.
2. Auf lokaler und regionaler Ebene braucht es Räume zur gemeinsamen Reflexion für die pädagogisch Tätigen aus unterschiedlichen Einrichtungen, die zum einen entlastende Funktionen haben, zum anderen die Möglichkeit bieten, gemeinsam über neue Wege in der Berufsvorbereitung nachzudenken. Das schließt eine inhaltliche Auseinandersetzung darüber ein, wie eine Vorbereitung auf ein Erwerbsleben aussehen kann, das sich gerade für diese Gruppen durch zunehmende Diskontinuitäten auszeichnet und gleichzeitig auch für sie die Notwendigkeit aufweist, berufslebenslang weiterzulernen. Die Bereitschaft zum Weiterlernen wird nur dann geweckt werden können, wenn Lernarrangements entwickelt werden, die Lernen nicht als Zumutung, sondern auch als persönliche Bereicherung erfahren lassen. Auf beide Entwicklungen bereiten wir die benachteiligten Jugendlichen

heute nur unzureichend vor.

3. Für die pädagogisch Tätigen bedeutet dies: Sie brauchen Unterstützungsstrukturen, die ein Mehr an didaktischer Phantasie ermöglichen und damit auch Fehler und Scheiternserfahrungen zulassen.
4. Es braucht regional mehr phantasievolle Anstrengungen, wie das familiale und soziale Umfeld in die Arbeit mit einbezogen werden kann (auch und gerade, weil dies häufig selbst unterstützungsbedürftig erscheint).
5. Der Appell an Betriebe in der Region, mehr Praktikums- und Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, reicht nicht aus. Über Ausbildungsgänge und -formen nachzudenken, die den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen entsprechen, ist Aufgabe aller Beteiligten (und birgt nicht gleich die Gefahr, dass sich das duale System auflöst oder nur noch Helferberufe angeboten werden).

*„Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird, aber so viel kann ich sagen, es muss anders werden, wenn es gut werden soll“*

*(G. Ch. Lichtenberg 1742 – 1799)*

## Literatur

- Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München
- Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) 2003: Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
- Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld
- Geißner, Thomas: Die letzten beißen die Hunde – Die Gegenwart des Turbo-Kapitalismus und die Zukunft der Benachteiligtenförderung, In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 5/6, 2003, S. 20-25
- Holzkamp, Klaus 1996: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) 2003: Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S.170 - 186
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard u. a. (2002): Fallbeschreibung gelebter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. Arbeitsbericht Nr. 38 der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Arbeitsbereich: Betriebliche Weiterbildung und Organisation
- Lehmkuhl, Kirsten/Pross, Gerald (1996): Die Beurteilung von Sozialkompetenz in der betrieblichen Erstausbildung. Hochschule berufliche Bildung, Bd. 40. Alsbach
- Mertens, Dieter (1977): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Reineke, Matthias (2003): Ergebnisse der Experteninterviews zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. <http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?Projekt=TAK&Feld=Dokumente>
- Schrader, Josef (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S.228-253
- Siebert, Horst, 2002: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M.
- Zabeck, Jürgen. Schlüsselqualifikationen – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3/89, S. 77-86

## **Eckpunkte der Benachteiligtenförderung aus Sicht der Berufsbildungsforschung**

*Die Ausgangssituation der Benachteiligtenförderung lässt sich durch sechs Probleme kennzeichnen:*

- 1. Es besteht ein genereller Trend zu höheren Anforderungen in der Arbeitswelt - auch sogenannte „einfache“ Arbeit wird immer anspruchsvoller.*
- 2. Aufgrund des Mangels an Arbeitsplätzen erfolgt bei den Ausbildungsnachfragern/-innen eine Verdrängung nach unten.*
- 3. Neue Ausbildungsberufe und neue Berufsbildungskonzepte zielen in der Tendenz überwiegend auf anspruchsvollere und gut vorgebildete Jugendliche; dies ist vor allem auch der Absicht geschuldet, die Attraktivität des dualen Systems zu erhöhen.*
- 4. Die Benachteiligtenförderung ist auf ein sehr eingegrenztes Berufsspektrum überwiegend aus traditionellen Wirtschaftsbereichen und Tätigkeitsfeldern beschränkt.*
- 5. Wer in einer Maßnahme zur Benachteiligtenförderung landet, ist für den weiteren Bildungs-, Berufs- und Lebensweg stigmatisiert („Maßnahmenkarriere“).*
- 6. Aus vorliegenden Daten der Berufs- und Arbeitsmarktforschung lässt sich kein Bedarf an „Minimalberufen“ ableiten.*

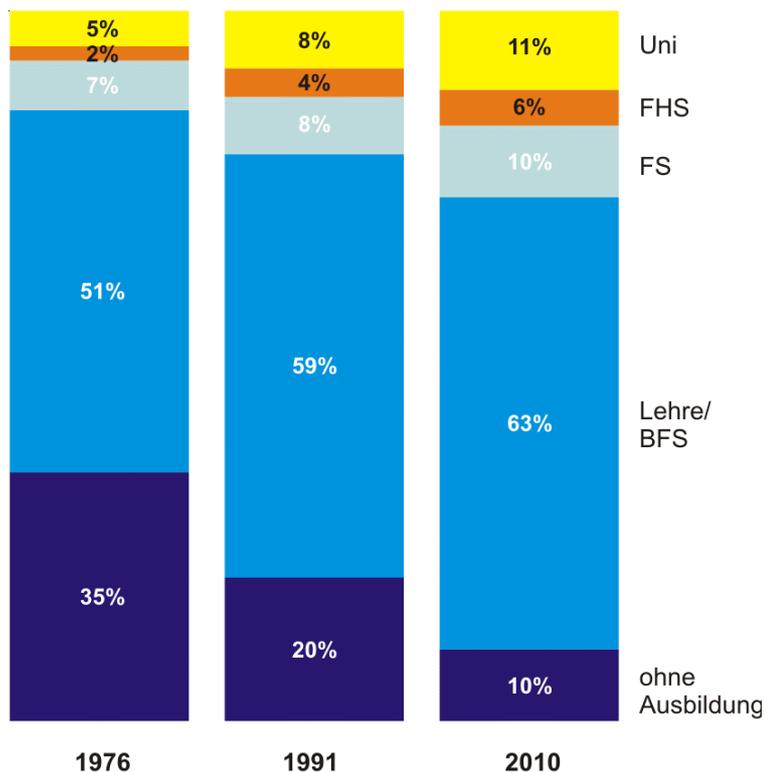
In Deutschland ist ein deutlicher Trend zu steigenden Qualifikationsanforderungen festzustellen. In allen Wirtschaftsbereichen werden Arbeitsplätze für Ungelernte abgebaut; demgegenüber werden schon in naher Zukunft rund 90 Prozent aller Arbeitsplätze im Bereich mittlerer und höherer Positionen angesiedelt sein<sup>1</sup> (s. Abb.1).

Geringqualifizierte werden es demnach auf dem Arbeitsmarkt zunehmend schwerer haben, einen Arbeitsplatz zu bekommen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Dostal, W.: Projektionen. In: BMBF (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000. Bonn, o.J., Kapitel 5, S. 21.

**Abb. 1: Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationsebenen**



Quelle: Tessaring, M. in MittAB 1/1994

Die Abnahme einfacher Arbeit ist eine Folge der technologischen und organisatorischen Entwicklung im internationalen Wettbewerb. Die Arbeitsprozesse sind so anspruchsvoll, durchrationalisiert und verdichtet, dass einfache Helfertätigkeiten weitgehend verschwunden sind. Wie ein Forschungsprojekt des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung, Nürnberg, im Rahmen des Forschungsnetzes Frequenz zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen zeigt, ist auch die sogenannte „einfache“ Arbeit branchenübergreifend anspruchsvoller geworden.<sup>2</sup> Deshalb stellt sich die Frage, ob sich in modernen zukunftsorientierten Beschäftigungsfeldern, insbesondere im wachsenden Dienstleistungsbereich Tätigkeiten mit einfachen Qualifikationsanforderungen für Geringqualifizierte erschließen lassen.

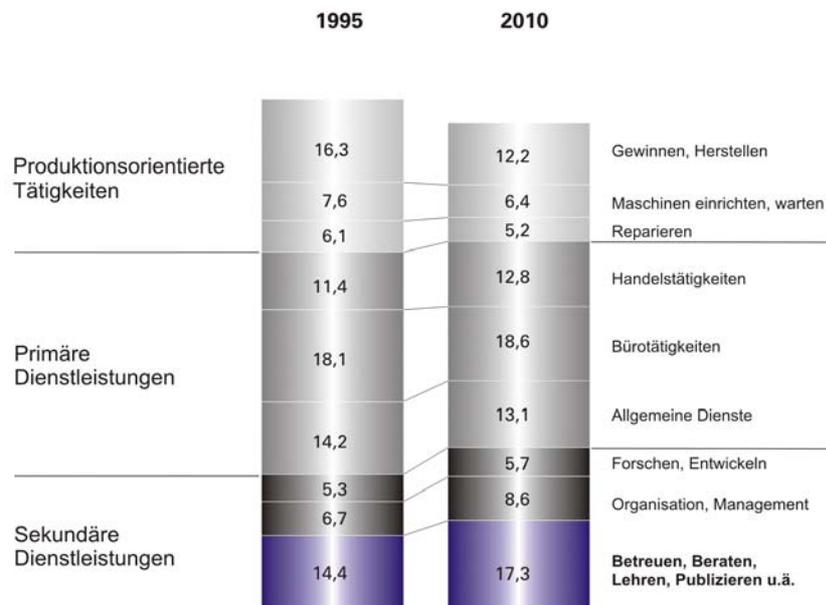
Dienstleistungen werden in allen Wirtschaftssektoren ausgeführt;<sup>3</sup> dabei belegen Forschungsprognosen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dass in Zukunft auch im Dienst-

<sup>2</sup> Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f.bb)/Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz): Früherkennung von Qualifikationsanforderungen für benachteiligte Personengruppen, Projektleitung: Beate Zeller, Nürnberg. Laufzeit: 1. Nov. 2000 - 30. April 2003. <http://bildungsforschung.bfz.de>

<sup>3</sup> Dabei wird zwischen produktionsorientierten, primären und sekundären Dienstleistungen unterschieden; vgl. Abb. 2.

leistungssektor nur die hochwertigen, intelligenten, sogenannten sekundären Dienstleistungen zunehmen werden, wohin gegen die primären Dienstleistungen wie z. B. Reinigen, Beköstigen u. s. w. bestenfalls stagnieren werden (s. Abb. 2).

**Abb. 2: Erwerbstätige nach Tätigkeitsgruppen 1995 und 2010**



Demgegenüber ist das Qualifizierungsangebot für Geringqualifizierte auf ein sehr eingeschränktes, vor allem aber auch sehr traditionelles Spektrum von Tätigkeitsfeldern und Berufen beschränkt. Im Wesentlichen konzentrieren sich Qualifizierungsmaßnahmen für Geringqualifizierte auf 10 traditionelle Tätigkeitsfelder mit rund 13 konventionellen Berufen (s. Abb. 3). Dem Trend zur Tertiarisierung der Wirtschaft und der Erschließung neuer zukunftsfähiger Dienstleistungssektoren für die Qualifizierung leistungsgeminderter Jugendlicher und junger Menschen entsprechen diese Tätigkeitsfelder und Berufe allerdings nicht.

Ebenso wenig überzeugt jedoch das Insistieren von Wirtschaftsverbänden auf den haushaltsnahen und personenbezogenen Dienstleistungen als geeignete Tätigkeitsfelder für Geringqualifizierte – und dies aus folgenden Gründen:

Zum einen handelt es sich nicht um neue, beruflich noch unerschlossene Tätigkeitsfelder, für die Ausbildungsberufe fehlen. Sowohl haushaltsnahe als auch personenbezogene Dienstleistungen haben sich in Folge einer kontinuierlichen technologischen Entwicklung und Verwissenschaftlichung zunehmend professionalisiert und verberuflicht. Aus diesem Grund gibt es in beiden Dienstleistungssegmenten bereits ein breites und differenziertes Angebot an öffentlich-rechtlich geregelten Ausbildungsgängen sowohl für Fachberufe mit dreijähriger Ausbil-

dungsdauer als auch für Helferberufe mit einjähriger, zweijähriger und teilweise sogar dreijähriger Ausbildungsdauer.

**Abb. 3: Qualifizierungskonzepte**

<b>Qualifizierungskonzepte</b>	
<u>Tätigkeits-/und Berufsfelder</u>	<u>Berufe</u>
Lagerwirtschaft	Fachverkäufer/in im Nahrungsmittelhdw.
Handel/Verkauf	
Floristik	Einzelhandelskaufmann/-frau
Verwaltung/Büro	
Druck/-weiterverarbeitung/Buchbinderei	
Holz	Teilezurichter/-in
Metall	Metallbauer/-in
	Verspannungstechniker/-in
	Gas-+Wasserinstallateur/-in
	Klempner/-in
Industrie/Elektro	
Bau	Maurer/-in
	Trockenbauer/-in
Gastgewerbe/Küche	Koch/Köchin
Gastgewerbe/Service	Hauswirtschafter/-in
	Gärtner/-in (FR Garten-/Landschaftsbau)

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschung Berufen Zukunft gestalten

Allein im Bereich der Pflege gibt es neben sieben Fachberufen mit dreijähriger Ausbildungsdauer ebenfalls sieben Helferberufe mit einer Ausbildungsdauer von ein und zwei Jahren. Im Bereich Erziehung stehen einem Fachberuf sogar vier Helferberufe mit einer Ausbildungsdauer zwischen ein bis drei Jahren gegenüber. Und auch in der Hauswirtschaft gibt es sowohl einen Fachberuf mit dreijähriger Ausbildungsdauer als auch Helfer- und Assistentenberufe mit zwei- und dreijähriger Ausbildungsdauer<sup>4</sup> (s. Abb. 4).

<sup>4</sup> Vgl. hierzu im einzelnen: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die anerkannten Ausbildungsberufe. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, jährliche Ausgabe.

**Abb. 4: Fach- und Assistenz- bzw. Hilfsberufe**

Berufsbereiche	Berufe	Ausbildungsdauer	Regelungsgrundlage
Pflege	<i>Fachberufe:</i>		
	Krankenschwester/pfleger	3 Jahre	Bundesgesetz
	Kinderkrankenschwester/pfleger	3 Jahre	Bundesgesetz
	Hebamme/Entbindungspfleger	3 Jahre	Bundesgesetz
	Altenpfleger/in	3 Jahre	Bundesgesetz
	(Haus- und) Familienpfleger/in	2 bzw. 3 Jahre	Landesregelung
	Heilerziehungspfleger/in	2 bzw. 3 Jahre	Landesregelung
	Dorfhelfer/in	2 bzw. 3 Jahre	Landesregelung
	<i>Hilfsberufe:</i>		
	Krankenpflegehelfer/in	1 Jahr	Bundesgesetz
	Altenpflegehelfer/in	1 Jahr	Landesregelung
	Heilerziehungs(pflege-)helfer/in	1 Jahr	Landesregelung
	Sozialassistent/in	2 Jahre	Landesregelung
	Sozialpflegeassistent/in	2 Jahre	Landesregelung
Sozialbetreuer/in	2 Jahre	Landesregelung	
Sozialmedizinische/r Assistent/in	1 Jahr	Landesregelung	
Erziehung	<i>Fachberufe:</i>		
	Erzieher/in	1, 2 oder 3 Jahre	Landesregelung
	<i>Hilfsberufe:</i>		
	Kinderpfleger/in	1, 2 oder 3 Jahre	Landesregelung
	Erziehungshelfer/in	1 bzw. 2 Jahre	Landesregelung
	Fachkraft soziale Arbeit	3 Jahre	Landesregelung
	Sozialpädagogische/r Assistent/in	2 Jahre	Landesregelung
Hauswirtschaft	<i>Fachberufe:</i>		
	Hauswirtschaftler/in	3 Jahre	BBiG
	<i>Hilfsberufe:</i>		
	Hauswirtschaftsassistent/in	2 Jahre	Landesregelung
	Hauswirtschaftstechnische/r Assistent/in	3 Jahre	Landesregelung
	Assistent/in Ernährungsberatung	2 Jahre	Landesregelung
	Hauswirtschaftshelfer/in	2 bzw. 3 Jahre	BBiG/HwO*
	Hauswirtschaftshelfer/in im städtischen Bereich	3 Jahre	BBiG/HwO*
	Hauswirtschaftstechnische/r Betriebshelfer/in	2 Jahre	BBiG/HwO*
	Hauswirtschaftstechnische/r	2 bzw. 3 Jahre	BBiG/HwO*

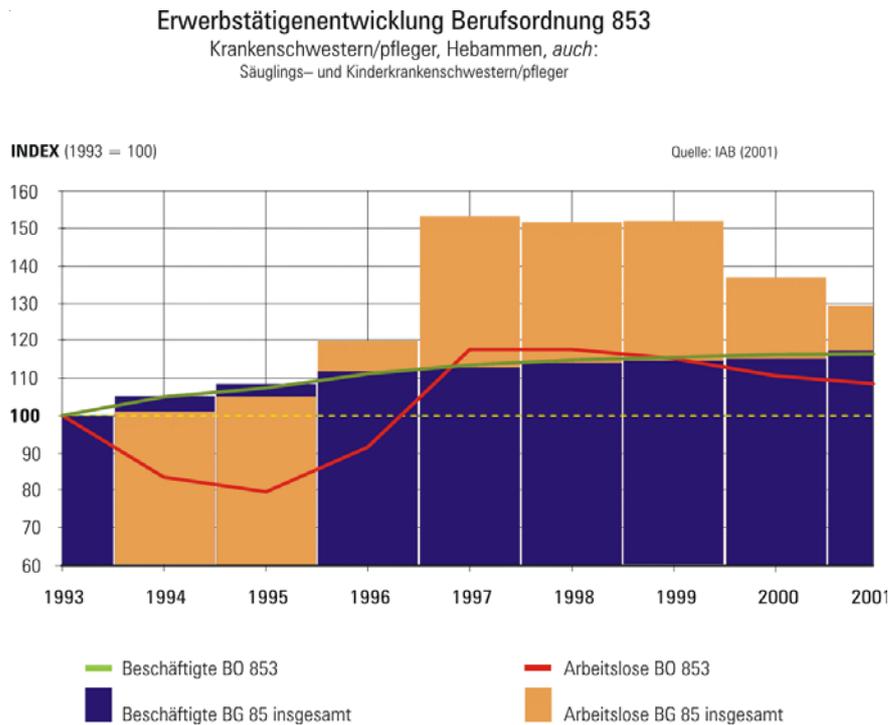
\* Regelungen der zuständigen Stellen für die Berufsausbildung Behinderter gem. § 48 BBiG, § 44 BBiG bzw. § 41 HwO

Zum zweiten aber belegt allein ein Blick auf die Beschäftigungs- und Arbeitslosenentwicklung, dass Helferberufe im Vergleich zu Fachberufen sehr geringe Beschäftigungschancen haben, wie das Beispiel der Berufe Krankenpflege und Krankenpflegehilfe zeigt (Abb. 5a und 5b).

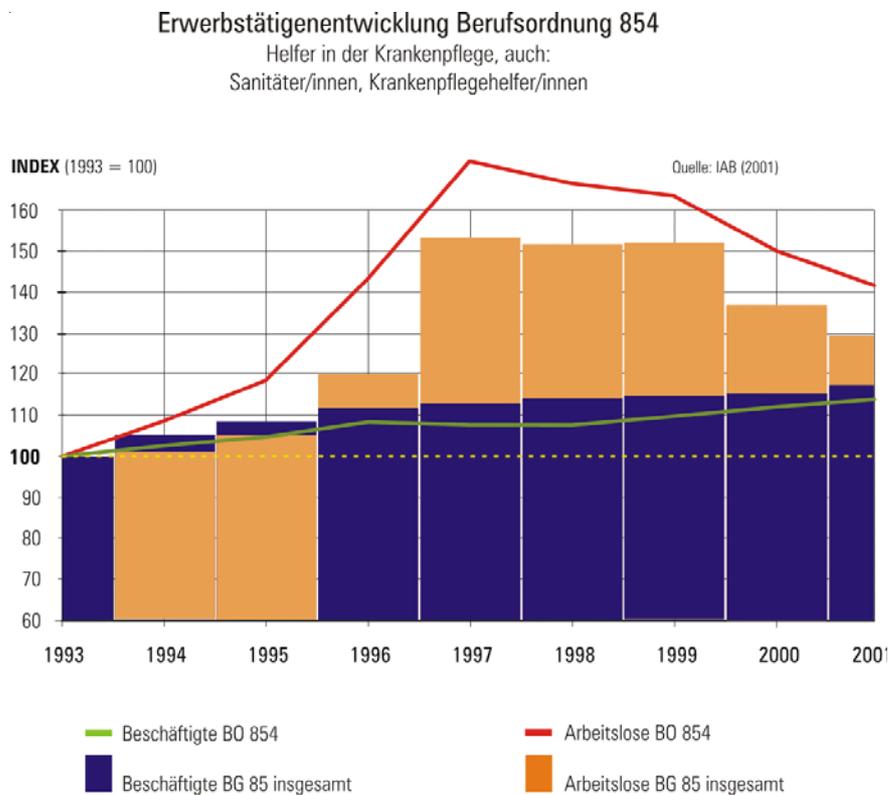
Drittens schließlich muss aus der Sicht der Berufsbildungsfor- schung bezweifelt werden, dass es sich bei haushaltsnahen und personenbezogenen Dienstleistungen um Tätigkeitsfelder han- delt, die per se „einfache“ bzw. „weniger komplexe“ Anforderun- gen stellen.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Es ist nämlich nicht nur eine Frage der Kosten, sondern eine Frage des qualitativen Anspruchsniveaus und der entwickelten differenzierten Lebens- stile der Haushalte, ob und in welchem Maß Geringqualifizierte hier zum Einsatz kommen. Das hängt damit zusammen, dass im Zuge der zuneh- menden technologischen Durchdringung der Haushalte das Qualitätsni- veau der Produkte und Dienstleistungen erheblich angestiegen ist – ganz abgesehen davon, dass dadurch gleichzeitig auch das benötigte Arbeitsvo- lumen erheblich gesunken ist.

**Abb. 5a: ErwerbSENTwicklung Berufsordnung 853**



**Abb. 5b: ErwerbSENTwicklung Berufsordnung 854**



### Als Fazit bleibt festzuhalten:

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass für Helferqualifikationen nur sehr eingeschränkte Verwertungschancen im Beschäftigungssystem bestehen. Darüber hinaus ist es grundsätzlich riskant, in beruflich bereits erschlossenen Tätigkeitsfeldern neue, im Anforderungsniveau reduzierte Ausbildungsberufe einzuführen. In der Regel sind solche, im Umfeld anerkannter Ausbildungsberufe konstruierten „Minimalberufe“ nicht immer eindeutig von den „verwandten“ Fachberufen abgrenzbar. Dadurch besteht die Gefahr, dass diese reduzierten Berufe die reguläre Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ersetzen und zu einer erneuten Verdrängungsspirale nach unten führen. Damit dürfte sich eine minimale Basisausbildung schnell als Falle bei der Eingliederung Geringqualifizierter in den Arbeitsmarkt erweisen; abgesehen davon, dass diese Strategie zur Deprofessionalisierung des gesamten Berufsfeldes führt.

Was aber ist zur Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktfähigkeit sogenannter Geringqualifizierter zu tun; wie ist aus der Sicht der Berufsbildungsforschung auf die *Qualifizierungserfordernisse Geringqualifizierter* zu reagieren; d. h. welche Konzepte versprechen, die nachhaltigste Wirkung zu erzielen?

In berufsbildungs- und beschäftigungspolitischen Debatten werden geringqualifizierte Jugendliche gerne pauschal als leistungsbeeinträchtigt, oder auch „eher praktisch Begabte“ bezeichnet.

Eine empirisch belegte Definition und Angabe zur Größenordnung der Gruppe benachteiligter Jugendlicher gibt es nicht. Betrachtet man als Geringqualifizierte die Beschäftigten ohne Berufsausbildung, so hat sich ihr Anteil an den Beschäftigten insgesamt mit 16 Prozent seit 1979 nahezu halbiert; bei den jüngeren Jahrgängen liegt er nur noch bei 10,3 Prozent<sup>6</sup>. Dennoch ist auch bei einem Anteil von 10,3 Prozent Unqualifizierten die Frage nach Berufsbildung und Arbeitsplätzen für Geringqualifizierte legitim, rückt aber zugleich deren quantitative Dimension zurecht.

Geht man von dieser Gruppe „junge Menschen ohne Berufsausbildung“ aus, so zeigt sich, dass hierunter viele sind, die zweifellos eine Ausbildung absolvieren könnten – immerhin hat jede-/r Zehnte von ihnen die Fachhochschul- oder Hochschulreife<sup>7</sup>. D. h. von dieser Gruppe lässt sich nur ein kleiner Teil den Leistungsschwachen zuordnen und nicht alle dürften automatisch Lernprobleme im Theoriebereich haben oder in jedem Fall „praktisch begabt“ sein.

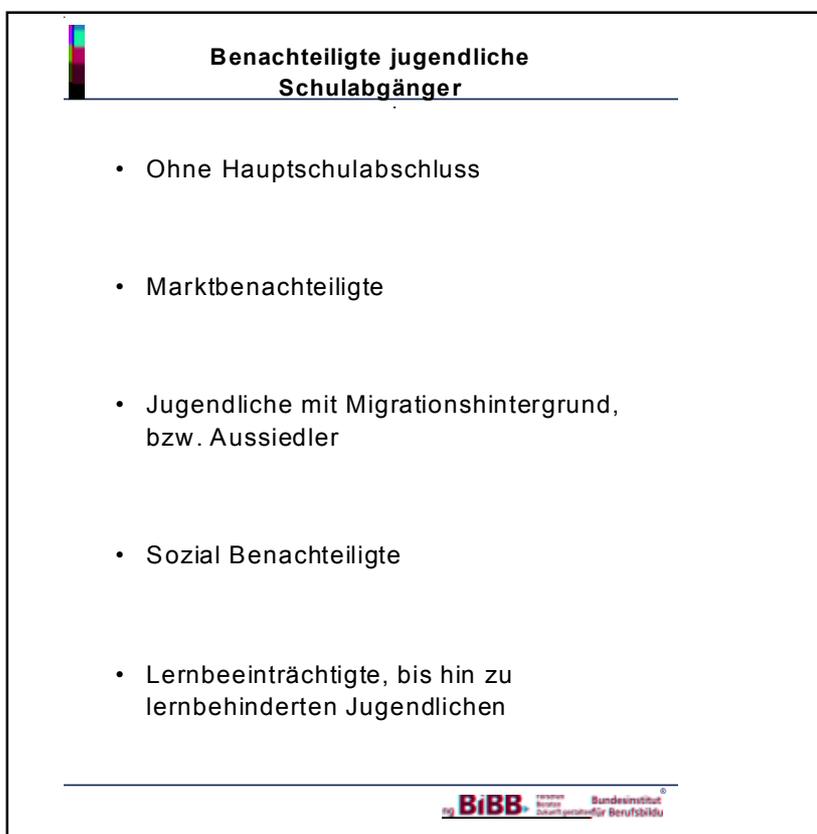
<sup>6</sup> 9,8 % bei den jungen Frauen; 10,8 % bei den jungen Männern. In: O.A.: Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Statistische Analysen zur „Ersten Schwelle“: [http://www.bibb.de/forum/projekte/erste\\_schwelle/3\\_2002/meldung3\\_2002.htm](http://www.bibb.de/forum/projekte/erste_schwelle/3_2002/meldung3_2002.htm)

<sup>7</sup> 11,4 % der ungelernten Jugendlichen verfügen über eine Fachhochschulreife und 9,8 % unter ihnen sind Abiturienten; vgl. hierzu: Troeltsch, K./Alex, L./Bardeleben, R. v.: „Jugendliche ohne Berufsabschluss“ – Eine BIBB/EM-NID Untersuchung, BIBB. DOC 96 UM 6.12.00, S. 40

Auch die Gruppe der „benachteiligten jugendlichen Schulabgänger“ ist sehr heterogen (vgl. Abb. 6). Es handelt sich dabei um

- Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss; aber auch um
- Marktbenachteiligte, die keinen Ausbildungsplatz finden, obwohl die individuellen Voraussetzungen den Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung genügen. Es handelt sich ferner um
- Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. Aussiedler; sie sind in der Regel normal begabt, haben jedoch häufig keine ausreichenden Sprachkenntnisse und werden deshalb zu Schulversagern; es handelt sich um
- sozial Benachteiligte; d. h. Jugendliche aus sozial instabilen familiären Verhältnissen, häufig auch mit auffälligen Verhaltensweisen. Sie erhalten keine ausreichende Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld und benötigen häufig eine ausbildungsbegleitende sozialpädagogische Hilfe, um die fachlichen, aber insbesondere um die übergreifenden Anforderungen an eine Ausbildung, wie sozialkommunikative und Teamkompetenzen, Verantwortungsbewusstsein usw. zu erfüllen. Und es handelt sich um
- lernbeeinträchtigte, bis hin zu lernbehinderten Jugendlichen, die nicht grundsätzlich, aber häufig keine vollständige Ausbildung absolvieren können.

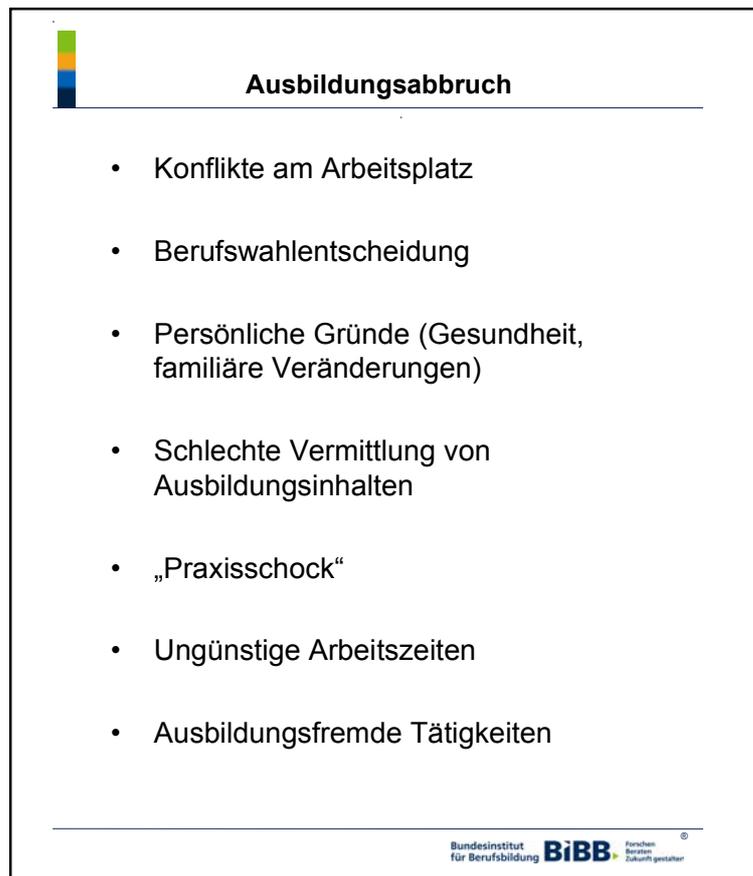
**Abb. 6: Benachteiligte jugendliche Schulabgänger**



Auch die Heterogenität dieser Gruppe zeigt, dass pauschale Forderungen nach „Einfach-Berufen“, „Theoriegeminderten Berufen“, „Helferberufen“ oder „Benachteiligten-Berufen“ am Problem vorbei gehen. – Ganz abgesehen davon, dass ein solches Berufsbildungskonzept das Selektionsprinzip des allgemein bildenden Schulwesens in die Berufsbildung verlängert; d.h. damit würde im Berufsbildungssystem die unzureichende Förderung benachteiligter Jugendlicher, wie sie die Ergebnisse der PISA-Studie belegten, fortgesetzt.

Auch die Gründe, die zu einem Ausbildungsabbruch führen, belegen, dass es offensichtlich nicht primär Theorieschwierigkeiten sind, die zu einem Ausbildungsabbruch führen. An erster Stelle rangieren hier vielmehr Gründe wie Lernschwierigkeiten aufgrund von Konflikten mit Ausbildern oder aufgrund sozialer/familiärer Probleme; d. h. Abbrecher scheitern ganz eindeutig häufiger an Problemen mit der praktischen Ausbildung im Betrieb als an den theoretischen Anforderungen (vgl. Abb. 7).

**Abb. 7: Ausbildungsabbruch**



Mit Blick auf die heterogene Zusammensetzung der Jugendlichen, die bislang ohne Berufsausbildung bleiben, betrifft die neuerdings von Wirtschaftsverbänden wieder stark favorisierte Strategie zur Schaffung von sogenannten „Einfach“-Berufen in Beschäftigungsfeldern mit überwiegend praktischen bzw. we-

niger komplexen Anforderungen (z. B. Fahrradmonteur)<sup>8</sup> nur eine kleine Teilgruppe. Dennoch hat es sowohl in der Schulgeschichte als auch in der Geschichte der Berufspädagogik immer wieder Bildungskonzepte gegeben, die dem reduktionistischen Prinzip folgen. Allerdings fußen sie auf einem falschen und daher – wie die PISA-Ergebnisse belegen – auch nicht erfolgreichen Begabungskonzept. Dabei handelt es sich „... um die berufspädagogische Verlängerung des ... Mythos vom intellektuell schwachen, aber manuell geschickten Menschentyp. Seit fast 30 Jahren wird dieser Mythos in allen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen immer wieder als falsch entlarvt. Es gibt diesen Typus vielleicht in ein paar Exemplaren; er deckt aber nur einen Bruchteil der Problemgruppe...“<sup>9</sup>

Auch für die kleine Teilgruppe, die mit den Theorieanforderungen nicht zurecht kommt, sind es jedoch in der Regel nicht die theoretischen Anforderungen, die diese Jugendlichen scheitern lässt. Es sind vielmehr inadäquate Vermittlungsformen der Theorie. Eine handlungsorientierte Theorievermittlung, eine effektivere Gestaltung der Berufsvorbereitungsmaßnahmen, eine stärkere sozialpädagogische Unterstützung in der Ausbildung und vor allem ausreichend Zeit für die Ausbildung dürften hier effektiver und nützlicher sein als die Schaffung besonderer Berufe, bzw. Qualifizierungsmaßnahmen auf niedrigerem Niveau als die bisherigen anerkannten Ausbildungsberufe. Lern- und Leistungsschwächere sind nämlich bis zu einem gewissen Grad weniger im erreichbaren Niveau als vielmehr im Lerntempo beeinträchtigt.

Angesichts der steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt und des Abbaus von Einfach-Arbeitsplätzen haben besondere niveaugeminderte Berufe keine Zukunftsaussichten. Mit besonderen Berufen mit weniger komplexen Anforderungen wird darüber hinaus die Anschlussfähigkeit an das Berufsbildungssystem und damit die Möglichkeit, ggf. später einen Normalabschluss nachzuholen erschwert. Schließlich aber haben besondere Berufe für spezielle Zielgruppen – ob „schlank“ oder „einfach“ oder „theoriegemindert“ genannt – einen nach außen deutlich sichtbaren und daher stigmatisierenden Effekt; sie sind deshalb sozialpsychologischen Mechanismen der Ghettoisierung unterworfen und damit der mangelnden gesellschaftlichen Akzeptanz.

Positive Effekte sind eher von der Umsetzung neuerer Vorschläge zu erwarten, die auf eine Verbesserung der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktfähigkeit der Jugendlichen zielen. Dabei geht es um eine schrittweise Qualifizierung in Form von Modulen

---

<sup>8</sup> KWB Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Mehr Zukunftschancen mit differenzierten Ausbildungsberufen. Konzepte zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Bonn Bildungsbrief Nr. 1/2003, S. 22

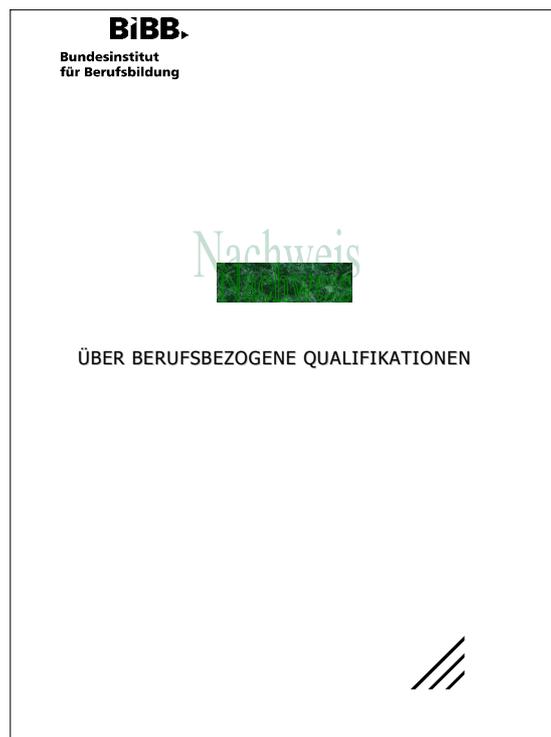
<sup>9</sup> Strittmacher, A.: Mit Heterogenität besser umgehen lernen. Übertritt Volksschule – Berufsbildung: Schnittstellenproblematik für leistungsschwächere Schulabgänger/innen. In: Berufspraktische Bildung – Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 1990. Hrsg.: Schweizerisches Institut für Berufsbildung (SIBP), Zollikofen 2000, S. 19

oder Lerneinheiten, um den sequenziellen Erwerb von (Teil-)Kompetenzen und um die etappenweise Zertifizierung sowie um das Nachholen von Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung. Wichtig ist ferner, dass sowohl die Teilnehmer/innen als auch die betrieblichen Ausbilder/-innen durch individuelles Coaching unterstützt werden.

Sinnvoll und hilfreich ist außerdem ein Qualifizierungspass, in dem der individuelle Werdegang, formell bzw. auch informell erworbene (Teil-) Kompetenzen, (betriebliche) Zeugnisse und Zusatzqualifikationen fortlaufend dokumentiert werden.

Inzwischen wurden vielfältige modulare Qualifizierungskonzepte und verschiedene Nachweise (Qualifizierungspässe) abschlussbezogener oder arbeitsmarktrelevanter (Teil-)Qualifikationen für berufsvorbereitende Maßnahmen, für die außerbetriebliche Ausbildung und für die Nachqualifizierung Erwachsener entwickelt. Bereits vor drei Jahren hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung eine Empfehlung über den „Nachweis über berufsbezogene Qualifikationen“ herausgegeben (vgl. Abb. 8).

**Abb. 8: Nachweis über berufsbezogene Qualifikationen**



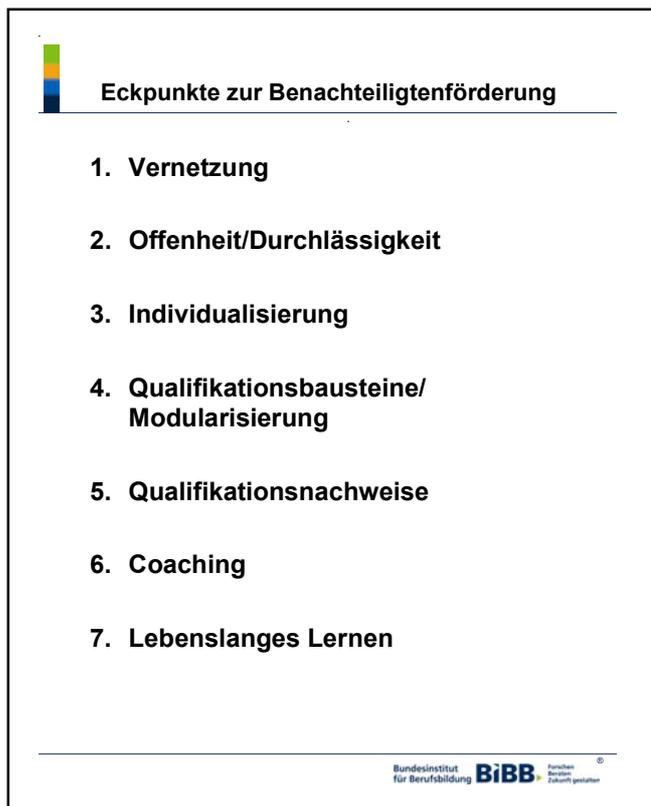
Die nachgewiesenen Qualifizierungsinhalte orientieren sich an den jeweiligen Berufsbildpositionen des entsprechenden Ausbildungsberufs. Zielgruppe sind Ausbildungsabbrecher/-innen und junge Erwachsene, die an berufsbildenden oder begleitenden Maßnahmen teilgenommen haben. Der Nachweis soll „Betriebe bei der Entscheidung unterstützen, ob sie den Inhaber/

die Inhaberin in ein Ausbildungsverhältnis aufnehmen und ob die Ausbildungszeit ggf. verkürzt werden kann“. Er enthält Angaben über die Art der Qualifizierung, den Lernort und führt die einzelnen Qualifizierungsbereiche nach Inhalten und Zeitumfang auf.<sup>10</sup>

Als Produkt einer BIBB-Modellversuchsreihe ist auch ein Qualifizierungspass für die modulare Nachqualifizierung entwickelt worden. Neben der Dokumentation der Schulbildung, anerkannter Aus- und Weiterbildungsabschlüsse, sowie Arbeits- und Berufserfahrungen und weiterer Qualifikationen und Fähigkeiten enthält dieser Pass den Nachweis über eine modulare Qualifizierung bis hin zu einem Berufsabschluss<sup>11</sup>.

Welches sind nun die zentralen Eckpunkte für die Förderung benachteiligter lern- und leistungsschwacher Jugendlicher? Aus bisherigen Ergebnissen der Konzepte zur Qualifizierung Benachteiligter sowohl im Inland als auch aus dem benachbarten Ausland (beispielsweise der Schweiz) lässt sich schlussfolgern (vgl. Abb. 9):

**Abb. 9: Eckpunkte zur Benachteiligtenförderung**



<sup>10</sup> Empfehlung zum Nachweis über berufsbezogene Qualifikationen. Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung; 23. Nov. 2000; veröffentlicht im Bundesanzeiger Nr. 1/ 2001 vom 31.01.2001, Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ Nr. 1 / 2001; Internet: [www.bibb.de/Qualifikationspässe](http://www.bibb.de/Qualifikationspässe) als Instrumente in der Beruflichen Integrationsförderung

<sup>11</sup> Hrsg.: BBJ Consult AG, Berlin, 2002

1. Voraussetzung für Entwicklungsmöglichkeiten ist die Offenheit/Durchlässigkeit und Vernetzung von Bildungsmaßnahmen, um bruchlose Übergänge zu ermöglichen.
2. Der vielleicht wichtigste Grundsatz für die Förderung Benachteiligter ist die Individualisierung statt Standardisierung der Bildungsmaßnahmen bezüglich Ausbildungsdauer und Ablauf der Ausbildung. Das bedeutet: Statt verkürzter Ausbildungszeit ist mindestens die normale Ausbildungsdauer (von drei Jahren) erforderlich, eventuell sogar eine längere Ausbildungszeit. Lern- und Leistungsschwächere sind nämlich bis zu einem gewissen Grad oft nicht im erreichbaren Niveau, sondern hauptsächlich im Lerntempo beeinträchtigt.
3. Über die neu eingeführte Berufsausbildungsvorbereitung und ihre inhaltliche Verzahnung mit der Ausbildung über Qualifizierungsbausteine ist die Möglichkeit einer individuellen schrittweisen Qualifizierung geschaffen. Ergebnisse der modularen Nachqualifizierung belegen, dass das Lernen in überschaubaren Abschnitten und die Rückkopplung zur Arbeitswelt, die die Nützlichkeit und Anwendbarkeit des Gelernten vermittelt, erfolgsversprechend ist.
4. Die stärkere Individualisierung und Strukturierung der Ausbildung für Jugendliche mit Förderbedarf in Form von Qualifizierungsbausteinen setzt eine Modularisierung der Ausbildung für benachteiligte Jugendliche und eine fortlaufende Zertifizierung der sukzessiv erworbenen (Teil-)Kompetenzen voraus. Wenn es gelingt, das im deutschen Berufsbildungssystem angelegte „Alles-oder-Nichts-Prinzip“ zu öffnen und zu individualisieren, können auch Benachteiligte und Geringqualifizierte mit unterschiedlichem Leistungsvermögen innerhalb des vorhandenen Systems anerkannter Ausbildungsberufe zu verwertbaren Berufsabschlüssen kommen.

Die Zertifizierung bedeutet aber nicht die Zertifizierung neuer „Berufsbilder“ und Abschlüsse auf niedrigerem Niveau. Ziel muss vielmehr der Erwerb eines Abschlusses in anerkannten Ausbildungsberufen bleiben. Schließlich zeigen die bisherigen Erfahrungen mit Helferberufen in den haushaltsnahen und personenbezogenen Dienstleistungen, dass für Helferqualifikationen nur sehr eingeschränkte Verwertungschancen im Beschäftigungssystem bestehen. Darüber hinaus hat ein eigenes System „besonderer Berufe für benachteiligte Jugendliche“ noch mindestens zwei erhebliche Schwachpunkte: Zum einen führt es zu einer Aufweichung des gesamten, am Berufskonzept orientierten Ausbildungssystems; zum anderen ist der Vorteil für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen nicht sichergestellt. Bei dem insgesamt engen Ausbildungsstellenmarkt kann von einer Besetzung auch dieser besonderen Ausbildungsangebote auf niedrigerem Niveau durch leistungsstärkere Jugendliche ausgegangen werden. Das heißt die Schaffung eines „Zwei-Klassen-Systems“ von Ausbildungsberufen - von niveaugeminderten

Ausbildungsberufen neben den anerkannten Ausbildungsberufen - führt zu einer Entwertung des Systems der anerkannten Ausbildungsberufe und zu einer weiteren Verdrängungsspirale leistungsgeminderter Jugendlicher durch leistungsstärkere Jugendliche.

5. Die Einführung von Qualifizierungsnachweisen bzw. -pässen erleichtert den Nachweis von Kompetenzen insbesondere auch bei Abbruch einer Qualifizierungsmaßnahme; Qualifizierungspässe können sich zudem auch positiv auf den pädagogischen Prozess bzw. den Prozess der individuellen Förderung auswirken, weil sich der etappenweise Erwerb und Nachweis von Qualifikationen als lernfördernd bzw. motivationssteigernd erweisen kann.
6. Zusätzlich ist eine individuelle Betreuung der Jugendlichen über gesondertes Coaching erforderlich; dazu gehört auch eine verstärkte individuelle Unterstützung und Beratung der betrieblichen Ausbilder – insbesondere in Kleinbetrieben.
7. Modulare Qualifizierungs- und Kompetenznachweise sind auch für Weiterbildung und für den Prozess des lebenslangen Lernens ein nützliches und wichtiges Instrument. Bleiben sie aber auf die Zielgruppe der Benachteiligten beschränkt, besteht die Gefahr einer Stigmatisierung und Ghettoisierung, die die Aufnahmemöglichkeiten in den Arbeitsmarkt eher schmälert als verbessert. Umgekehrt muss die Benachteiligtenförderung, die sich noch überwiegend auf die Ausbildung konzentriert, stärker die Weiterbildung berücksichtigen; die Ergebnisse aus den Modellversuchen zur modularen Nachqualifizierung sind hier wegweisend. Gerade Benachteiligte bedürfen, insbesondere wenn der Berufseinstieg über Modularisierung bzw. Teilqualifizierung erfolgt, einer angeleiteten und durch Beratung unterstützten Weiterbildung.

Wenn in der Wirtschaft die Nachfrage nach Ungelernten immer stärker zurück geht, macht es grundsätzlich wenig Sinn, nach sogenannten Einfach-Arbeitsplätzen zu suchen oder Niedrigqualifikationssektoren künstlich aufzubauen. Vielmehr sollten Bemühungen im Vordergrund stehen, um

1. das bisher erreichte Niveau an Berufsbildung zu sichern und zu verbessern.

Zusätzlich geht es dann

2. um die Frage nach Förderungs- und Eingliederungsmöglichkeiten leistungsschwacher Jugendlicher und geringqualifizierter Arbeitsloser.

Mit der Novellierung des BBiG wird die Berufsausbildungsvorbereitung im Geltungsbereich des BBiG verankert und über sogenannte Qualifizierungsbausteine curricular mit der nachfol-

genden Berufsausbildung vernetzt.<sup>12</sup> Modulare Qualifizierungsmöglichkeiten in Form von Qualifizierungsbausteinen bzw. Lerneinheiten und der Nachweis von (Teil-)Qualifikationen sollen der Zielgruppe der Benachteiligten die Möglichkeit eröffnen, auch beim Abbruch einer Ausbildung den Erwerb von Kompetenzen vorweisen und eventuell die Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen bzw. eine Arbeit beginnen zu können. Darüber hinaus soll der modulare Erwerb aktueller, auf dem Arbeitsmarkt nachgefragter (Teil-)Qualifikationen die Chance für die Integration in das Erwerbsleben erhöhen.

Trotz zahlreicher Modellversuche und vielfältiger Programme zur Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen wurden tragfähige bundesweite und berufsübergreifende Modul- und Zertifizierungsstandards bisher nicht entwickelt.<sup>13</sup>

Inzwischen hat eine Arbeitsgruppe „Qualifizierungsbausteine“ der Abteilungen 3 und 4 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu der „Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung“ (BAVBVO) eine Stellungnahme und ein Strukturmuster für die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen erarbeitet sowie beispielhaft für den Beruf IT-Systemkaufmann/-kauffrau Qualifizierungsbausteine entwickelt.

Zur Zeit erfolgt die Überarbeitung der Qualifizierungsbausteine. Geplant ist, beispielhaft für weitere Berufe Qualifizierungsbausteine zu erarbeiten. Außerdem werden die Eckpunkte der BIBB-Stellungnahme zur BAVBVO und das entwickelte Strukturmuster so überarbeitet, dass es interessierten Anbietern der Berufsausbildungsvorbereitung ermöglicht wird, im Rückgriff auf die vom BIBB vorgelegten Beispiele selbständig Qualifizierungsbausteine zu erarbeiten. Die Arbeiten sollen bis zum Herbst abgeschlossen sein.

---

<sup>12</sup> § 1 Abs. 1a. Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung heranzuführen. Siehe auch: Achter Abschnitt, Berufsausbildungsvorbereitung, §§ 50-52. In: DS 15/26 vom 05.11.2002, Deutscher Bundestag

<sup>13</sup> Mit entsprechenden Entwicklungsarbeiten wurde inzwischen begonnen: ZDH Zentralverband des Deutschen Handwerks und ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk: Entwicklung bundeseinheitlicher Qualifizierungsbausteine aus Ausbildungsberufen des Handwerks für die Ausbildungsvorbereitung und die berufliche Nachqualifizierung. Laufzeit: 01.11.2002 bis 31.10.2005; Bundesinstitut für Berufsbildung: Seyfried, B./Schmitt, H.: Qualifizierungsbausteine im Kontext der Förderung von Ausbildungsreife (geplantes Forschungsprojekt 3.3.101). Vorgesehene Laufzeit: III/2002 bis II/2005

**Horst Biermann**

**Hubert Niehaus**

## **Sonderpädagogische Förderung im Berufskolleg in NRW**

### **- Entwicklung eines systemischen Konzepts in der Fortbildung -**

#### *Zwischenruf*

- 1. Den bildungspolitischen Debatten im Kontext der „Benachteiligtenförderung“ liegt zunehmend der Trend zugrunde, zu stylen statt kritisch im Sinne von Aufklärung zu informieren, zu hinterfragen und ernsthaft nach realisierbaren Reformen zu suchen.*
- 2. Eloquente fachdidaktische Modelle und populistische, medienanimierte Leistungsbilanzen deutscher Benachteiligtenpolitik sollen die Folgen anhaltender bildungspolitischer Konzeptionslosigkeit in den allgemeinbildenden Schulen, die Marginalisierung der berufsbildenden Schulen sowie die strukturellen Defizite in der Kooperation von allgemeiner und beruflicher Bildung, Sonder- und Sozialpädagogik kaschieren.*
- 3. Im Kontext auch dieser Veranstaltung stellt sich die Frage, wie die Entfaltung wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht nur durch den Durchlauferhitzer endloser Theoriediskurse geschieht, sondern praxisrelevant wird.*
- 4. Jeder Ansatz, jedes Veränderungsvorhaben geht durch den Filter der beteiligten Pädagogen. Will man dessen Ablehnung oder auch Funktionalisierung verhindern, dann wird man mitreflektieren müssen, wie eine konzeptionelle Neuorientierung mit den vorhandenen Menschen zu erreichen ist.*
- 5. Berufsschullehrer können sich bundesweit nicht während des Studiums auf die Arbeit mit Behinderten und Benachteiligten vorbereiten, weil zwar formal durch KMK Regelung Sonderpädagogik an Stelle eines zweiten Unterrichtsfaches studiert werden kann, faktisch ist dieses aber nicht realisierbar. Der Bildungsauftrag der Berufsschulen wird im Grunde an Freie Träger delegiert. Zudem: ein Transfer und eine Kooperation von Hochschule und Praxis sind nicht gegeben. Daher kommt der Lehrerfortbildung eine besondere Rolle auch mit Blick auf erforderliche Innovationen zu.*

## **1. Zur Ausgangslage**

### **1.1 Segmentierung und Funktionswandel des Berufsbildungssystems**

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer segmentierten Sozialstruktur (Vester 1993) verfestigte sich auch die Segmentierung der Arbeitsmärkte in Kern- und Randbelegschaften, in einen Facharbeitsmarkt, einen subventionierten Bereich sowie einen informellen Sektor. Dem entspricht auch die Segmentierung der beruflichen Erstausbildung mit einem regulären, wenngleich in sich hierarchisierten Angebot, dem Rehabilitationsnetzwerk, das sich seit 1970 institutionalisierte und dem Benachteiligtensegment, das in Überwindung der tradierten Jungarbeiterpädagogik seit 1980 mit der durch den Bund subventionierten Vollausbildung eine qualitative Weiterentwicklung erfuhr. Die Modernisierung der Berufsbildung durch die Neuordnung führte einerseits zu pädagogisch wünschenswerten Innovationen, bewirkte andererseits aber mit Theoretisierung, Entspezialisierung und aktiven Lehr-/Lernformen, dass sich die Qualifikationsschere für Jugendliche mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten öffnete. Zudem erfolgte mit der Generalisierung der industrietypischen Eliteausbildung auf alle neu geordneten Ausbildungen ein Funktionswandel des (dualen) Berufsbildungssystems (Biermann/Bonz/Rützel 1999). Die soziale Integrationsfunktion, seit Kerschensteiner mit der Sozialisationslücke zwischen Schulentlassung und Militärdienst legitimiert, bestand darin, bei formaler Gleichheit der Abschlüsse Geselle, Facharbeiter, Gehilfe faktisch ungleiche Anforderungen zu stellen, aber so einen leistungsmäßig heterogenen Schulentlassjahrgang aufzunehmen und über den Status der Berufsbildung sozial einzufügen. Mit den objektivierten Leistungsstandards der neu geordneten Ausbildung greift dies nicht mehr, und die bildungsökonomische Schwammfunktion des Handwerks sowie die Legitimation sozialer Ungleichheit in der Phase der Berufsbildung ist zunehmend auf die Segmente Rehabilitation und Benachteiligtenförderung übergegangen. Während noch um 1970 ein Fünftel aller Sonderschüler ohne weitere Hilfen direkt in anerkannte Ausbildung übergehen konnte, weisen die Berufsbildungsberichte in den letzten Jahren bundesweit nur noch rund 10.000 Auszubildende ohne Hauptschulabschluss aus, davon noch den Großteil mit Behindertenregelungen (§ 48 BBiG). Der Lernort Betrieb scheidet also im Regelfall für benachteiligte Jugendliche aus. In beiden Bereichen „Reha“ und SGB III -Benachteiligtenförderung wird ungebrochen der Anspruch vertreten, über den Bildungsgang bei separaten Maßnahmen in gesonderten Einrichtungen bei Freien Trägern mit einem zielgruppenspezifischen Vermittlungsprozess des Lernens in Erwerbsarbeit und Gesellschaft zu integrieren. Dieser in den Sozialgesetzbüchern (besonders SGB III und IX) postulierte Anspruch wird zunehmend von Leistungskürzungen betroffen und der Bil-

bildungsanspruch wird weitgehend reduziert. Beispielsweise qualifizieren die Berufsförderungswerke behinderte Arbeitnehmer in der Umschulung, legitimiert durch Kompetenzfeststellung und Assessmentverfahren, zunehmend nicht mehr auf dem Niveau der Vollberufe, sondern verkürzt für eine Arbeitsplatzfähigkeit, oder die Berufsbildungswerke bauen die „48er Ausbildungen“ zu zweijährigen Praxisberufen aus, obwohl es sich nach der gesetzlichen Grundlage eigentlich nur um eine individuelle Regelung und nicht um Behindertenberufe generell handeln darf, oder in der Benachteiligtenförderung wird auf eine minimale Bildungschance in Baukästen mit lediglich einer formalen Durchlässigkeit zu anerkannten Ausbildungen gesetzt (Seyfried 2002).

Alle drei Segmente befinden sich in einem tief greifenden Strukturwandel verbunden mit einem Legitimationsdilemma, Stichpunkte:

Die Erosion des Dualen Systems ist nicht mehr zu übersehen. Seit der Neuordnung bilden rund ein Fünftel aller betrieblichen Lernorte (100.000 Betriebe) nicht mehr aus, in den neuen Bundesländern wird die Ausbildung zu 80 % subventioniert, dennoch ist es nicht gelungen, duale Ausbildungsstrukturen zu festigen, ferner führt die Fixierung des Dualen Systems auf technisch gewerblich-technische Berufe zu einer Dysfunktionalität zu zukunftssträchtigen Dienstleistungs-, Kommunikations- und Wissensberufen, die andere Ausbildungsstrategien verfolgen.

Das Reha-Segment ignoriert die Situation Behinderter trotz des vermeintlichen Paradigmenwechsels der Integration weitgehend. So sind von den 6,6 Millionen anerkannten Schwerbehinderten laut IV. Bericht zur Lage der Behinderten 5,4 Millionen nicht erwerbsbeteiligt, so dass Frühverrentung und Marginalisierung aus Arbeit sowie Armut Regelfall für Behinderte sind. Angesichts der hohen Vermittlungsquoten der Reha-Einrichtungen kommt es offensichtlich zu einem Verdrängungswettbewerb und zu einer nur auf wenige Jahre bezogenen subventionierten Gelegenheitstätigkeit. Die Nachhaltigkeit wird als Qualitätsmerkmal nicht erhoben.

In der Benachteiligtenförderung kommt es innerhalb der Angebote und Träger wiederum zu Benachteiligungen, z. B. zwischen Träger- und Berufsschulmaßnahmen. Viele Betroffene durchlaufen die Sekundarstufe II zweimal und es kommt zu Maßnahmekarrieren. Im Intergenerationenvergleich müssen die Auszubildenden in einfachen Berufen längere Ausbildungsphasen, höhere Anforderungen bei schlechteren Erwerbchancen auf sich nehmen.

## **1.2 Benachteiligtenförderung und Marginalisierung der Berufsschule**

Die Benachteiligtenförderung ist Ende der 80er Jahre vom BMBW bzw. BMBF auf die Bundesanstalt für Arbeit (BA) übertragen

worden. Allerdings ist das Bildungsministerium konzeptionell weiter beteiligt. Entsprechend dem Verwaltungsdenken der BA herrscht eine Maßnahmepädagogik vor (SGB III), wobei Trägerstrukturen, Fortbildungskonzepte, Öffentlichkeitsarbeit usw. ausgebaut wurden. Inhaltlich herrscht eine Defizitpädagogik vor, die in einem Etikettierungsprozess „Berufsunreife“ attestiert und innerhalb einer Palette berufsvorbereitende Maßnahmen oder Ausbildung mit sozialpädagogischer Orientierung oder ausbildungsbegleitende Hilfen kompensatorisch anbietet. Dabei kommt es zu einer erheblichen Fehl Ausbildung durch die Konzentration auf die drei Berufsbereiche Bau, Metall und Hauswirtschaft, die ein extremes Beschäftigungsrisiko (Tessaring 1994) beinhalten. Zudem sind die Kompetenzen zwischen Bund und Ländern nicht eindeutig geklärt, da z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen eindeutig zu den Regelaufgaben der Berufsschulen zählen müssten. Obwohl es sich um das größte und umfassend geförderte Programm in der beruflichen Bildung handelt, sind Evaluationen kaum gegeben oder nicht aussagekräftig, vor allem ist es nicht gelungen, die vorhandenen Ressourcen in der Rehabilitation und Benachteiligtenförderung sowie dem öffentlichen Schulwesen zugunsten der Betroffenen zu bündeln (LSW 1994). Die Emnid Studie im Auftrag des BMBF weist bei den unter 29 jährigen rund 25 % Nicht-Formal Qualifizierte aus (BMBF 1999). Trotz aller Kritik an der Benachteiligtenförderung (Zielke 1999) gilt dieses Konzept in der Selbstdarstellung als erfolgreich und ignoriert, dass die Massenprobleme in den staatlichen Berufsschulen zu bewältigen sind. Insbesondere die Vorklassen zum BGJ, als Berufsvorbereitungsjahre in anderen Ländern bezeichnet, die Berufsgrundbildungsjahre bzw. Berufsgrundschuljahre sowie die einjährigen Berufsfachschulen leisten unter erheblich schlechteren Rahmenbedingungen die Hauptlast in der Umsetzung der Berufsschulpflicht für arbeitslose oder lernbeeinträchtigte Jugendliche. Die Vollzeitjahre können sich aber aufgrund der politischen Fixierung am Dualen System und der berufsfördernden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung für Behinderte und Benachteiligte nicht zu berufsqualifizierenden Berufsfachschulen weiter entwickeln und Teil der angestrebten beruflichen Kompetenz- und Qualifizierungszentren werden.

Bildungspolitisch ist die Marginalisierung der staatlichen Berufsschule kaum nachzuvollziehen, da in einer Delphi Studie ein umfassender Handlungsbedarf festgestellt wird.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat im Rahmen der „Delphi-Expertenbefragung“ 2000 Experten aus Betrieben, überbetrieblichen Einrichtungen, Berufsschulen, Kammern, Verbänden, Gewerkschaften, Forschungseinrichtungen und der staatlichen Bildungsverwaltung nach Forschungs- und Entwicklungsdefiziten in der beruflichen Bildung befragt: Die Expertenvorschläge machen deutlich: Es besteht umfassender Handlungsbedarf!

- An erster Stelle: Das Thema Berufsschule. Dringend gefordert werden konsequent praxisbezogene Aus- und Weiterbildungskonzepte für die Lehrkräfte.
- Um *benachteiligten Jugendlichen* noch besser helfen zu können, wird ein Ende des „Maßnahmenpartikularismus“ gefordert. Notwendig seien langfristige Förderkonzepte, die sich von der Schulzeit über berufsvorbereitende Maßnahmen und ausbildungsbegleitende Hilfen bis zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit erstrecken.

An ihrer Umsetzung müssten sich *alle* Institutionen vor Ort, also Schulen, Jugendhilfe, Kammern, Arbeitsämter und Betriebe, beteiligen.

Zudem müsse verstärkt nach Möglichkeiten gesucht werden, um das Ausbildungspotenzial von Migrantenkinder umfassend zu aktivieren (BIBB, 31.01.2002, [www.bibb.de/publikat/pm/pm02/pm310102.htm](http://www.bibb.de/publikat/pm/pm02/pm310102.htm)).

### **Fazit:**

Die Problematik benachteiligter Jugendlicher im System berufsbildender Schulen gilt nicht zuletzt deshalb als so schwierig zu lösen, weil es sich um ein zunehmend *strukturelles* Problem handelt: Im Zuge des Wandels der Arbeitswelt durch globalisierte Märkte, neue Produktionsverfahren und Arbeitsorganisationsformen sowie durch den allgemeinen technischen Fortschritt steigt die Zahl derjenigen, die die steigenden Ansprüche nicht erfüllen können. Da zudem Einfacharbeitsplätze immer mehr abgebaut werden und daneben auch die un- und angelernten Tätigkeiten mit immer komplexeren Anforderungen verbunden sind, werden die Chancen benachteiligter Jugendlicher ohne weitergehende Bildungs- und Qualifizierungsbemühungen auf absehbare Zeit nicht besser. Der sozio-ökonomische Wandel, der insbesondere sozial und bildungsmäßig benachteiligte Jugendliche trifft, macht auch deutlich, dass die berufsbildende Schule der Ort ist, an dem die wirtschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Entwicklungen kulminieren und in ihrer ganzen Brisanz spürbar werden. Sie ist der Ort, an dem Schüler auf die steigenden Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet werden und an dem spürbar wird, dass immer weniger Jugendliche diesen steigenden Anforderungen gewachsen sind. Sie ist der Ort, an dem „Modernisierungsgewinner“ und „Modernisierungsverlierer“ aufeinander treffen.

Es kann bildungspolitisch nicht länger hingenommen werden, dass trotz dieser zentralen Position in den Konzepten, den Modellprojekten und in der Trägerlandschaft der Benachteiligtenförderung die berufsbildenden Schulen eine untergeordnete, zuweilen sogar eine eher hinderliche Rolle spielen. Hinsichtlich ihrer Beachtung, der Ressourcenbereitstellung und der systematischen Einbindung in regionale Netzwerkstrukturen der Benachteiligtenförderung muss von einer „Marginalisierung“ der berufsbildenden Schulen gesprochen werden.

### 1.3 Struktur und Wandel der Lehrerfortbildung in NRW

Fort- und Weiterbildung gelten gemeinhin als das klassische Instrumentarium, um die Erhaltung und die Erweiterung des berufsbezogenen allgemeinen und des spezifisch fachbezogenen Kenntnisstands von Betriebsangehörigen zu erhalten und zu verbessern. Über Fort- und Weiterbildung werden Veränderungsprozesse ausgelöst, begleitet und in Gang gehalten. Fort- und Weiterbildung sollen Qualitätsentwicklung in betrieblichen Systemen auslösen und Qualifikationszuwachs bei den Beschäftigten im Rahmen von Personalentwicklungsprozessen bewirken. Selbstverständlich gilt dies auch für das System Schule.

Über Art, Umfang, Themenstellung, Schwerpunkte, Organisation und Durchführung von Lehrerfortbildung wird in NRW auf unterschiedlichen Ebenen entschieden. Ausschlaggebend für die Bereitstellung von Angeboten sind die Qualifikationsbedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern, die Systembedürfnisse der einzelnen Schulen und die bildungspolitischen Schwerpunkte der Landesregierung. Es ist zweckmäßig, die Entscheidung so problemnah (abnehmernah) wie möglich anzusiedeln. Dem entspricht eine verstärkte dezentrale Lehrerfortbildung in NRW.

#### *Aufgaben der Schule*

Die einzelne Schule entscheidet über ihre Fortbildungsplanung, die Fachqualifikation einzelner Lehrerinnen und Lehrer, Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Schwerpunktfragen des Schulprogramms umfasst. Auf der Grundlage dieser Planungen organisiert die Schule entweder selbst eine Fortbildung (z.B. mit Hilfe von Projektmitteln) oder nutzt eines der Angebote, das von den Schulämtern oder Bezirksregierungen vorgehalten wird.

#### *Aufgaben des Schulamtes*

Das Schulamt organisiert auf lokaler Ebene externe Angebote für Grund-, Haupt- und Sonderschulen, vermittelt Moderatorinnen und Moderatoren für schulinterne Maßnahmen und berät Schulen bei der Evaluation ihrer Fortbildungsaktivitäten.

#### *Aufgaben der Bezirksregierungen*

Die Bezirksregierungen organisieren auf regionaler Ebene externe Angebote für Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs, vermitteln Moderatorinnen und Moderatoren für schulinterne Maßnahmen und beraten Schulen bei der Evaluation ihrer Fortbildungsaktivitäten. Sie bewirtschaften die Projektmittel für selbst organisierte Fortbildung der einzelnen Schulen, beraten und unterstützen die Schulämter bei ihren Fortbildungsaktivitäten. Sie entwickeln Konzepte insbesondere zur Weiterentwicklung des Unterrichts in den Unterrichtsfächern (Fachfortbildung) und führen Zertifikatskurse in Mangel-fächern durch.

### *Aufgaben des Ministeriums*

Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder trifft auf der Grundlage der Haushaltsentscheidungen und entsprechender gesetzlicher Regelungen Grundsatzentscheidungen zu Inhalten und Strukturen der Lehrerfortbildung. Es erlässt Regelungen zu landesweiten Fortbildungsmaßnahmen, die von Bezirksregierungen und Schulämtern durchgeführt werden, und sichert die Qualität der Lehrerfortbildung.

### *Aufgaben des Landesinstitutes für Schule (Lfs)*

Das Landesinstitut für Schule (Lfs) entwickelt Konzepte für landesweite Fortbildungen und die hierfür benötigten Materialien. In diesem Rahmen qualifiziert es Moderatorinnen und Moderatoren sowie Trainerinnen und Trainer der Lehrerfortbildung. Es führt aber keine „Endabnehmerfortbildung“ durch.

## **2 Elemente der Fortbildungskonzeption „Sonderpädagogische Förderung im Berufskolleg“**

### **2.1 Ansatz, Zielsetzung und Adressaten**

#### **Ansatz**

Das Benachteiligtenproblem macht deutlich, wie sehr die berufsbildenden Schulen sowohl institutionell als auch hinsichtlich der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit schwierigen Lernern belastet sind und an ihre Grenzen stoßen: Nicht selten erschöpfen sich die Möglichkeiten der berufsbildenden Schulen darin, Schüler mit Berufsstartschwierigkeiten bis zum Ende ihrer Schulpflicht vor allem in elementarbildenden Kulturtechniken zu unterrichten und sie ansonsten mehr zu beschäftigen als zu fördern. Gleichzeitig gelten die entsprechenden Bildungsgänge als „Stiefkind“ der berufsbildenden Schule und sind auch bei den dort unterrichtenden Lehrkräften eher unbeliebt. Diese sehen sich lieber als fachtheoretische und berufspädagogische Experten und sind auch allein als solche ausgebildet worden. Ihre Motivation, sich um häufig lernunwillige, verhaltensauffällige und schulverweigernde Jugendliche zu kümmern, ist dementsprechend gering. Dieses gilt entsprechend auch für benachteiligte Jugendliche in den Fachklassen des dualen Systems. Da für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen, z.B. in den Vorklassen, ein Lehrerfortbildungsprogramm seit längerem angeboten und mit Erfolg durchgeführt wird, gilt es besonders die Lücke in der Regelausbildung zu schließen.

Das zur Zeit entwickelte Fortbildungsangebot geht davon aus, Jugendliche in Fachklassen des Dualen Systems durch Fördern, Stützen und Beraten zum anerkannten Abschluss zu führen. Die geltende Verordnung über die Feststellung des sonderpäda-

gogischen Förderbedarfs greift nicht. Einerseits können durch die Arbeitsverwaltung jugendliche Schulentlassene der Sonderschulen entweder als Rehabilitanden in Berufsbildungswerke und deren Sonderberufsschulen oder den Arbeitstrainings- bzw. Bereich Berufliche Bildung der Werkstätten für Behinderte oder als Benachteiligte im Sinne des SGB III formal anerkannt werden. Andererseits bekommen Auszubildende ohne Hauptschulabschluss in Fachklassen meistens keinen Förderbedarf attestiert, weil Berufspädagogen hierfür in aller Regel nicht ausgebildet sind und weil Sonderpädagogen der Sekundarstufe I den berufsbezogenen Förderbedarf aufgrund mangelnder Kenntnis der Anforderungen beruflicher Bildung nicht angemessen feststellen könnten.

Die vorbereitete Maßnahme der Fortbildung setzte daher einen Akzent in der Diagnostik, im Assessment und der Arbeit mit Förderplänen. Da eine große Autonomie in der inhaltlichen Gestaltung des Angebots bestand, sollten die Mängel der bisherigen Arbeit Freier Träger mit Behinderten und Benachteiligten nicht wiederholt werden. Es wurde also nicht auf ein Defizitkonzept gesetzt, das die Ursache im Jugendlichen sieht. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen der Berufskollegs sollte ein pragmatischer bottom up - Ansatz Realität werden. An Stelle der punktuellen Interventionen, z.B. in der Lernmethodik, sollte ein systemischer Ansatz greifen. Die weiteren Vorgaben für die Implementierung der Fortbildung, wie Stundenumfang und Nutzung des E-Learnings, führten zu einem modularisierten Angebot mit vier Schwerpunkten (siehe Module).

### **Zielsetzung**

Zur Vermeidung und Absicherung gefährdeter, unterbrochener und misslungener Übergangsprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an den Schnittstellen von Schule, Ausbildung, Beruf/Erwerbsarbeit muss auch das Berufskolleg neue innovative Handlungsstrategien entwickeln. Lehrerfortbildung als *eine* Interventionsform soll hier folgendes leisten:

- Entwicklung und Durchführung von Fortbildungskonzepten und -maßnahmen mit dem Ziel, die Bedingungen für den Aufbau, Erhalt und Ausbau eines organisatorischen, personellen und inhaltlichen Handlungsrahmens im jeweiligen System „Berufskolleg“ zu schaffen, in dem sich problem- und zielgruppenadäquate Förderkonzepte im Kontext einer integrierten Förderpädagogik für Schüler/Schülerinnen mit besonderem und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf nachhaltig entwickeln, umsetzen und evaluieren lassen.
- Das Fortbildungskonzept und seine inhaltliche wie organisatorische Ausgestaltung soll Kolleginnen und Kollegen für Anforderungen im Förderungsprozess zielgenau so qualifizieren, dass sie im Unterrichten, im Erziehen und

in der Beratung der Problemgruppen kompetenter, mit größerer Sicherheit und mit weniger psycho-sozialer Belastung arbeiten können.

- Eine integrierte Förderpädagogik im Berufskolleg reagiert jedoch nur dann innovativ auf komplexe Problemlagen und Aufgabenstellungen, wenn individuelle Kompetenzen sich auf ein *systemisches Gesamtkonzept* beziehen und damit eine erhöhte Transferfähigkeit beweisen.
- Verbreitung und Verankerung einer Förderkultur im jeweiligen System, Kooperation nach innen wie nach außen und Vernetzung in eine regionale Förderstruktur lassen sich über den Aufbau eines *förderpädagogischen „Kompetenzteams“* in jedem Berufskolleg am ehesten realisieren. Team- und systembezogene Kompetenzentwicklung sind zentrale Bestandteile der Fortbildung.

### **Adressaten**

Lehrerinnen und Lehrer aus den Berufskollegs, die u. a. auch Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten und bereit sind, im Team die eigene Schule in sonderberufspädagogischen Fragestellungen zu beraten und entsprechende Unterstützungssysteme aufzubauen. Voraussetzung für die Teilnehmer/-innen der Fortbildung sollten Unterrichtserfahrung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen sein, die in ihren Ausbildungs-, Entwicklungs-, und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht ohne sonderberufspädagogische Stütz- und Fördermaßnahmen das angestrebte Bildungsziel nicht ohne weiteres erreichen können. Nach Möglichkeit sollte eine vorherige Teilnahme an der Schwerpunktmaßnahme „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Ausbildungs- und Eingliederungsschwierigkeiten im Berufskolleg“ gegeben sein oder es müssen vergleichbare Vorerfahrungen in der Arbeit mit Behinderten und Benachteiligten in der Berufsbildung vorliegen.

## **2.2 Struktur und Organisation**

Die Maßnahme ist entwickelt worden von erfahrenen Berufspädagogen/-innen unter wissenschaftlicher Beratung und Mitwirkung des Lehrgebietes Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation der Universität Dortmund. Die Bezirksregierung delegierte die Projektentwickler, die dann auch als Moderatoren bei der Durchführung der Fortbildung agieren. Arbeitsteilig wurden fünf Module festgelegt, die innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit bearbeitet werden können. Zugleich wurden die Projektentwickler und Moderatoren auf die Fortbildung mit E-learning vorbereitet.

### **Umfang:**

160 Stunden innerhalb eines halben Schuljahres

### **Verteilung:**

zur Hälfte auf 1- bis 2-tägige Präsenzveranstaltungen und tele-tutoriell begleiteten Online-Kursen an festgesetzten Fortbildungstagen.

### **Module der Fortbildung**

1. Förderdiagnostik/Individuelle Förderplanung
2. Unterrichten/Erziehen: Förderschwerpunkte „Lernen“; „soziale und emotionale Entwicklung“; „Sprache“
3. Beratung und Kommunikation
4. Kooperation und Netzwerkbildung

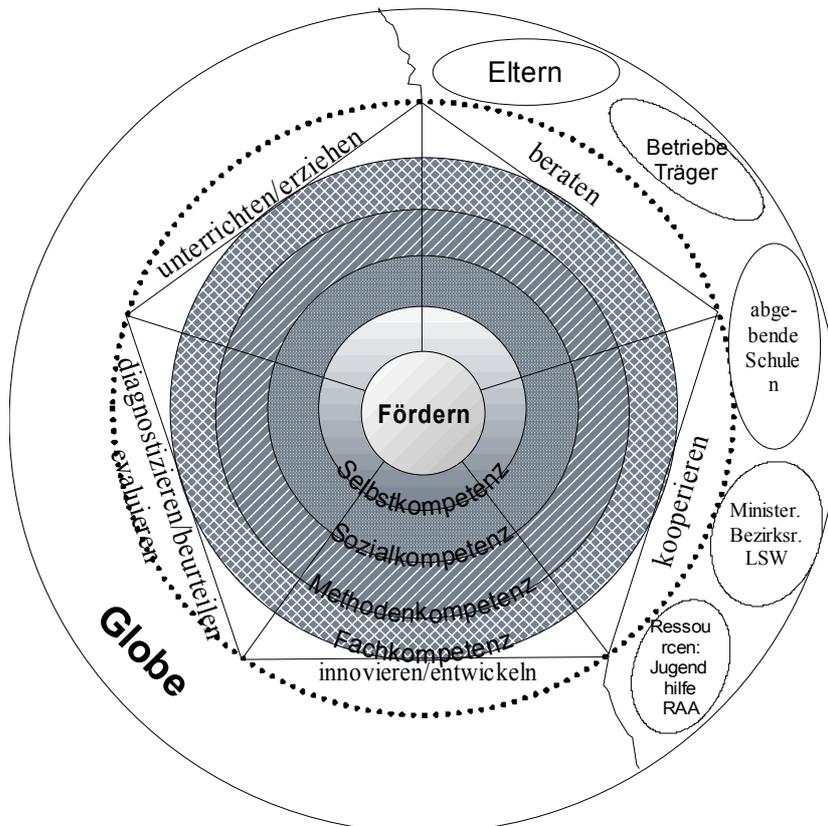
### **Genese der Fortbildungsmaßnahme**

1. März 2002: Auftrag des Ministeriums für Schule an das Landesinstitut für Schule (LfS) für die Konzepterstellung einer Lehrerfortbildungsmaßnahme mit dem Arbeitstitel: „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Berufskollegs“ (Top-Down-Approach).
2. 24.04.2002: Klärung des Bedarfs (Skepsis) und Abstimmung im LfS mit den Fachleitern der Dezernate 46 (Lehreraus- und -fortbildung) sowie Vereinbarungen
3. Beginn Schuljahr 2002/03: Vier Teams werden mit der Konzeptentwicklung und der Fortbildungsdurchführung beauftragt. Schwierigkeiten mit dem vorgegebenen Auftrag. Wie sinnvoll ist die Fokussierung auf Lernbehinderte? Problem des Tele-Tutorings
4. Inhaltliche Bereiche(Module) werden nach den Tätigkeitsfeldern von Lehrerinnen/Lehrern gegliedert
5. Entscheidung für einen systemischen Ansatz
6. Auseinandersetzung mit Sonderpädagogik und Sozialpädagogik.
7. Kompetenzansatz
8. Fortbildungsdidaktische Klärung und Setzung (Schwerpunkt „Selbst- und Veränderungskompetenz“)
9. Ablaufschema der Fortbildung (Szenario): projekt-, handlungs- und teamorientiert
10. ab 01.02.2004; Geplanter erster Probedurchlauf der Maßnahme

## Schema: Fortbildungsgestaltung und Kompetenzerwerb

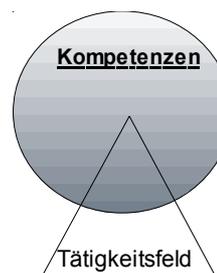
### Förderkompetenz als Element beruflicher Handlungskompetenz

- Kompetenzmodell zur Gewinnung fortbildungsdidaktischer Handlungsfelder -



#### Interpretationshilfe:

- **Fördern** als zentrale pädagogische Aufgabe (*Mittelpunkt*):
- Gliederung der beruflichen Handlungskompetenz in vier **Teilkompetenzen** (*Kreisringe*):
- Gliederung des beruflichen Handlungsfeldes in fünf **Tätigkeitsfelder** (*Kreissegmente*):
- Aus den Schnittflächen von Tätigkeits- und Kompetenzfeldern ergeben sich förderpädagogische **Handlungsfelder**:
- Auswahl und Gewichtung der Handlungsfelder ergeben das **Fortbildungskonzept**.



- Aus den relevanten Handlungsfeldern müssen fortbildungsdidaktisch **Handlungs- und Lernsituationen** entwickelt werden.

Die vier Module werden im Rahmen von handlungs- und teamorientierten Projektarbeiten (modellhafte und reale komplexe Problemstellungen) jeweils abhängig von der Handlungssituation vermittelt und so handlungsbezogen miteinander verknüpft.

### **Fortbildungsprinzipien**

- Handlungsorientierung
- Projektorientierung
- Teilnehmerorientierung
- Qualitätsorientierung
- Transferorientierung
- Teamorientierung

## **2.3 Ausblick, Evaluation und Nachhaltigkeit**

Förderpädagogische Lehrerqualifizierung als Personalentwicklung verstetigen heißt, die in der zukünftigen Fortbildungsmaßnahme qualifizierten Lehrerinnen und Lehrer als „Kompetenzteam“ nicht allein zu lassen. Sie benötigen

- Unterstützung von Seiten der Schulleitung und des Kollegiums
- Verankerung im Rahmen von Schulentwicklung (Schulprogramm)
- Erhaltungs- und Aufbauqualifizierung (Stabilisierung und Weiterentwicklung)
- Praxisbegleitung (Coaching) durch regionale Moderatorteam
- Einbeziehung anderer Partner der Benachteiligtenförderung) (Netzwerkbildung)

### **Strukturelle Veränderungen im System der Lehrerfortbildung**

Die im Rahmen von „selbständiger Schule“ ablaufenden Schulentwicklungsprozesse haben in ihrer Veränderungsdynamik radikale Auswirkungen auf das System der staatlichen Lehrerfortbildung. Schulen entscheiden zukünftig über ihren Fortbildungsbedarf, die Fortbildungsschwerpunkte und ihr Fortbildungsbudget im Rahmen ihres Schulprogramms selbständig. Die Verlagerung von der angebotsorientierten zur nachfrageorientierten Fortbildung bedeutet für die hier vorgestellte Maßnahme eine hohe Unsicherheit. Sie hat sich der Konkurrenz anderer Fortbildungsthemen und Fortbildungsanbieter zu stellen. Ob

sich berufsbildende Schulen angesichts knapper Fortbildungsbudgets und vielfältiger anderer Handlungsnotwendigkeiten für „Jugendliche mit Berufsstart-Schwierigkeiten“ entscheiden, bleibt abzuwarten.

Die Lehrerfortbildungsmaßnahme wird extern evaluiert im Zusammenhang mit E-Learning Angeboten des LfS. Hinsichtlich der Konzeptentwicklung ist eine Eigenevaluation der Projektentwickler vorgesehen und während der laufenden Fortbildungen desgleichen eine Eigen- und Fremdeinschätzung der Teilnehmer.

## Quellen und Literatur

BIBB, 31.1.2002, [www.bibb.de/publikat/pm/pm02/pm310102.htm](http://www.bibb.de/publikat/pm/pm02/pm310102.htm)

Biermann, Horst; Bonz, Bernhard; Rützel, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. (Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 19) Stuttgart 1999

BMBF (Hrsg.): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BiBB/EMNID-Untersuchung. Bonn 1999

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Förderung benachteiligter Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen. Grundlagen, Partner und Modelle der Zusammenarbeit. Soest 1994

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Elisabeth Fricke: „Sonderpädagogische Förderung im Berufskolleg“, ab 01.02.2004 zugängliche Plattform: [www.learn-line.nrw.de](http://www.learn-line.nrw.de)

Seyfried, Brigitte (Hrsg.): Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung. BIBB Schriftenreihe. Bielefeld 2002

SGB III – AFRG v. 24.3.1997. In: BGBl. I, S. 594

Tessaring, Manfred: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91. In: MittAB 27, 1994, H.1, S. 5-19

Vester, Michael u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1993

Zielke, Dietmar: Grunddaten zur Benachteiligtenförderung. Anmerkungen zur Entwicklung eines Förderprogramms der Bundesanstalt für Arbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28, 1999, H. 1, S. 28 - 32

## **Bildungsgutscheine für Arbeitslose – ein Instrument zur Ausgrenzung aus der beruflichen Weiterbildung?**

Die Neuausrichtung der vom Arbeitsamt geförderten beruflichen Weiterbildung (seit 1.1.2003) scheint auf den ersten Blick nichts oder wenig mit der Themenstellung unserer Fachtagung zu tun zu haben. Bei näherem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass es sich sehr wohl lohnt, diese aktuellen Veränderungen auch im Zusammenhang mit den Ausbildungs- und Startproblemen von benachteiligter Jugendlicher mit hoher Aufmerksamkeit zu beobachten. Denn die Trends, die sich hier abzeichnen, dürften zukunftsweisend auch für andere Segmente der beruflichen (Aus-)Bildung sein. Dafür sprechen mehrere Gründe:

1. Die benachteiligten Jugendlichen von gestern sind die TeilnehmerInnen an den im Rahmen der SGB III-geförderten beruflichen Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen von heute. Denn der Gesetzgeber anerkennt als zugangsberechtigt ausdrücklich auch An- und Ungelernte, die sich „zum Erwerb eines bisher fehlenden Berufsabschlusses“ weiterbilden möchten. Bis jetzt macht diese Teilnehmergruppe sogar einen ganz erheblichen Anteil aus – dies allerdings mit rasch abnehmender Tendenz.

Ob die benachteiligten Jugendlichen von heute daher auch noch das Gros der WeiterbildungsteilnehmerInnen von morgen sein werden, darf bezweifelt werden.

2. Über die Sinnhaftigkeit von Bildungsgutscheinen als einem Instrument zur Verteilung von Anrechten auf bestimmte Bildungsmaßnahmen ist in den vergangenen Jahren schon häufig diskutiert worden. Sie sind nicht zuletzt auch vom Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (1998) als eine Maßnahme vorgeschlagen worden, die „lebenslanges Lernen“ für alle als attraktiv und machbar erscheinen lässt. Zu überprüfen ist hier, ob und inwiefern die Erfahrungen, die mit dem neuen Steuerungsinstrument „Bildungsgutschein“ im Bereich der SGB III-geförderten beruflichen Weiterbildung zur Zeit gemacht werden, auf andere Bereiche übertragbar sind – und sei es nur, um daraus zu lernen, wie man es nicht machen sollte ....
3. Mit Sicherheit sind die aktuellen Veränderungen jedoch von größter Bedeutung für den gesamten Bereich der beruflichen Bildung unter dem Gesichtspunkt, dass die Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung paradigmatisch für die derzeitige Neuausrichtung der gesamten Bildungs- und Sozialpolitik steht (Stichwort: Umbau des Sozialstaates nach

den Prinzipien „Fordern und Fördern“). Denn mit diesem ersten Modul der neuen Hartz-Gesetze werden politische Zeichen gesetzt, die weit über das hinaus gehen, was unmittelbar mit den neuen „Gesetzen zur Modernisierung der Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ angezielt und erreicht worden ist.

Ohne jede Erprobungsphase und praktisch ohne Übergangsregelungen traten zum 1. Januar 2003 die sog. Hartz-Gesetze 1 und 2 in Kraft („Gesetze zur Modernisierung der Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“). Sie beinhalten einschneidende Veränderungen der SGB III-geförderten beruflichen Weiterbildung, welche bei den Betroffenen – Bildungsträgern wie Bildungswilligen – wie auch bei Bildungsexperten für erhebliche Verwirrung und Unruhe sorgen. So sind die Eintrittszahlen in Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen im Vergleich zum Vorjahr um mehr als die Hälfte zurück gegangen (dabei noch einmal besonders stark in den östlichen Bundesländern).

Erste Erfahrungen, die in den Arbeitsamtsbezirken Dortmund/östliches Ruhrgebiet mit dem neuen Instrument Bildungsgutscheine gemacht wurden, zeigen<sup>1</sup>, dass sich die Befürchtungen aus der Weiterbildungsbranche, die geplante „Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung“ könnte zu einem „Kollaps der beruflichen Weiterbildung“ führen, zu bestätigen scheinen: Was sich abzeichnet, ist eine rigorose Bereinigung der Trägerlandschaft, wobei vor allem die Größten und Finanzstärksten übrig bleiben dürften. Es zeigt sich zudem, dass das neue Steuerungsinstrument Bildungsgutscheine vor allem eine systematische Ausgrenzung der „arbeitsmarktfernen“ Arbeitslosen vom Weiterbildungsmarkt bewirkt.

### **Zielsetzungen des neuen Verfahrens: Wettbewerb, Wirtschaftlichkeit, Wirkung**

Der aktuelle Kurswechsel bei der beruflichen Weiterbildung ist im Kontext der aktuellen Reformen der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik zu verstehen, deren Parole „Mehr Effizienz durch mehr Eigenverantwortung und mehr Wettbewerb“ nicht zufällig identisch ist mit dem zentralen Motto der Neustrukturierung des Bildungsmarktes. Das Modell, das hier umgesetzt wird, folgt im Großen und Ganzen der Logik des „aktivierenden Sozialstaats“, also der Überzeugung, dass zuviel staatliche Planung und „Fürsorge“ einen effektiven Einsatz der Fördermittel eher verhindern, weil dadurch Eigenaktivitäten, Eigenleistungen der Betroffenen behindert statt befördert würden. Das neue Modell stellt dagegen Wahlfreiheit und Eigenverantwortung der Arbeitslosen in den Mittelpunkt.

---

<sup>1</sup> Wir haben dazu im Mai und Juni 2003 eine Erhebung durchgeführt. Befragt wurden ExpertInnen aus Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Größe und inhaltlicher Ausrichtung, VertreterInnen der Arbeitsverwaltung, der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, der Kammern und der Gewerkschaften (ausführlich: Kühnlein/Klein 2003).

Mit der Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung und der Einführung von Bildungsgutscheinen verfolgt der Gesetzgeber das Ziel, Wettbewerb und Transparenz am Weiterbildungsmarkt zu stärken sowie die Wahlmöglichkeiten und die Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen zu erhöhen. Erstmals wird in Deutschland nun ein völlig neues Verfahren zur Steuerung der SGB III-geförderten beruflichen Weiterbildung sowie ein grundsätzlich verändertes Finanzierungsmodell eingeführt. Damit wurde einer Kritik Rechnung getragen, die schon seit vielen Jahren von ExpertInnen vorgetragen wird, wenngleich mit recht unterschiedlichen Intentionen und Nuancen: Der „Weiterbildungsmarkt“ sei angebots- statt nachfrageorientiert, Angebots- und Kostenstrukturen seien ebenso wenig transparent wie die erreichte Ergebnisqualität bzw. der Erfolg der Bildungsmaßnahmen (vgl. Faulstich 2003).

- Der freie Wettbewerb der Träger soll zu mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt, „marktgerechten“ Kosten und mehr Entscheidungsfreiheit für die TeilnehmerInnen an Bildungsmaßnahmen führen.

Das Arbeitsamt verhandelt mit den Bildungsträgern nicht mehr bilateral, sondern schreibt Bildungsziele aus, auf die sich im Prinzip alle (zugelassenen) Träger bewerben können. Dadurch, dass an die Stelle der Trägerfinanzierung nun die Teilnehmerfinanzierung tritt, soll die Passgenauigkeit der Qualifizierungsmaßnahmen erhöht werden.

Die Einführung von Bundesdurchschnittskostensätzen vereinheitlicht die von den Trägern veranschlagten Kosten (in Dortmund liegen sie ca. 20% unter dem bisherigen Niveau).

- Die Modularisierung der Bildungsangebote und die Verstärkung der Eingangsberatung durch Profiling soll zu mehr Passgenauigkeit für den Einzelnen und für Betriebe führen. Angestrebt ist eine generelle und deutliche Verkürzung der Weiterbildungsdauer aller Maßnahmen.
- Die externe Zertifizierung der Weiterbildungsanbieter und der -maßnahmen durch eine „fachkundige Stelle“ soll zuverlässige Qualitätsstandards für die TeilnehmerInnen gewährleisten.

Das Verfahren, das bis zum 30. Juni 2003 abgeschlossen sein sollte, ist allerdings bisher nach wie vor völlig offen. Die örtlichen Arbeitsämter prüfen daher die Qualität der Qualifizierungsmaßnahmen wie bisher lediglich anhand der sächlichen und personellen Ausstattung der Träger.

- Finanzielle Unterstützungsleistungen für TeilnehmerInnen sind erheblich eingeschränkt worden.

Dafür, dass die Zwangszuweisung durch das Arbeitsamt und der Zwang, die Maßnahmen zu absolvieren, entfallen sind (Bildungsgutscheine sind nicht mehr „sanktionsbewehrt“), wird den TeilnehmerInnen jetzt einiges abverlangt. Unter anderem wurden die Bemessungsgrundlagen und die Anrech-

nung von Partnereinkommen und Vermögen für ArbeitslosenhilfebezieherInnen deutlich verschlechtert; neue Anrechnungsmodalitäten verkürzen die Bezugsdauer von Arbeitslosengeld; das Anschlussunterhaltsgeld für BerufsrückkehrerInnen wurde ebenso gestrichen wie die Zuschüsse für sozialpädagogische Betreuung und Beratung.

- Die Maßnahmen beschränken sich auf die Leistungsstärksten, also den Teil der Arbeitslosen, die die größten Chancen haben, vermittelt zu werden: Die pauschale Festlegung einer Verbleibsquote von mindestens 70% (in Dortmund sogar 75%) und der Wegfall der bisherigen Zielgruppenorientierung sollen dafür sorgen, dass stärker als bisher die originäre Klientel der Arbeitsämter, also die Empfänger von Arbeitslosengeld, in den Genuss von Weiterbildungen kommen. Die Arbeitsverwaltung beschränkt sich tendenziell auf ihre „Kernkompetenzen“ als Arbeitslosenversicherung, eine „soziale Funktion“ ist im Selbstverständnis der Bundesanstalt für Arbeit entfallen.
- Ein effizienterer Mitteleinsatz soll zur Entlastung der Sozialkassen und des Bundeshaushalts sowie zur Senkung der Lohnnebenkosten führen.

Bereits im Vorgriff auf diese erhofften Einspareffekte wurde der Eingliederungstitel der Arbeitsämter, also das Finanzvolumen für alle aktiven Arbeitsförderinstrumente, pauschal um 20% gekürzt. Tatsächlich allerdings dürfte im Endeffekt ein Mehrfaches dieses Planziels an Einsparmaßnahmen zusammen kommen.

Das neue Verfahren ist wie folgt geregelt:

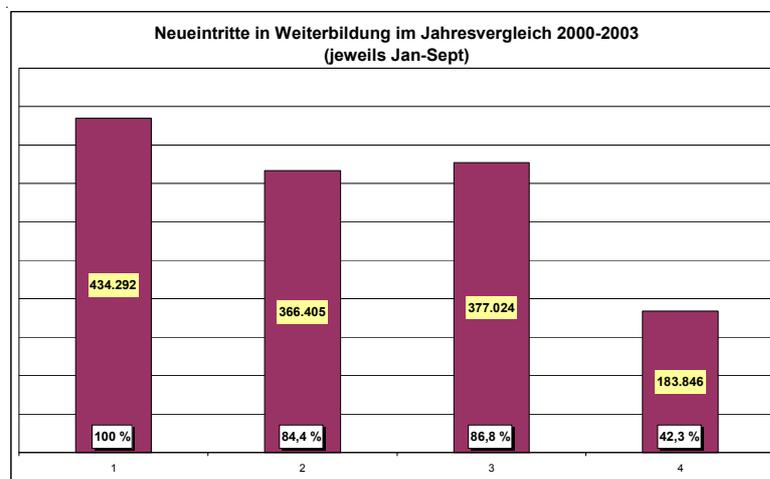
#### **Bildungsgutscheine – das neue Verfahren**

Arbeitslose erhalten nach einer ausführlichen Beratung im Arbeitsamt, in der die Notwendigkeit einer bestimmten Weiterbildung festgestellt wird, einen Bildungsgutschein. Damit wird die Finanzierung der definierten Weiterbildung von der Arbeitsverwaltung verbindlich zugesagt. Die Zusicherung ist drei Monate gültig. Auf dem Bildungsgutschein sind das Bildungsziel und die Qualifizierungsinhalte, die Dauer der Weiterbildung, die regionale Begrenzung (am Ort bzw. im Tagespendelbereich) und der Förderhöchstbetrag festgelegt.

Dem Arbeitnehmer wird das Vorliegen der Voraussetzungen für eine Förderung bescheinigt (Bildungsgutschein). Der Bildungsgutschein kann zeitlich befristet sowie regional und auf bestimmte Bildungsziele beschränkt werden. Der vom Arbeitnehmer ausgewählte Träger hat dem Arbeitsamt den Bildungsgutschein vor Beginn der Maßnahme vorzulegen (§77, Absatz 3 SGB III).

## Übergangsprobleme oder Strukturfehler?

Berufliche Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen stellen bisher den „Kern der aktiven Arbeitsmarktpolitik“ dar. Auch vom quantitativen Umfang her – rund 7 Mrd. Fördermittel pro Jahr im Durchschnitt der letzten Jahre, im Jahr 2002 waren es noch 6,7 Mrd. Euro – galten diese Maßnahmen als das wichtigste Element im Instrumentenkasten der Arbeitsverwaltung. Dies hat sich mit Einführung der neuen Vergaberichtlinien und den Einsparbeschlüssen der Bundesanstalt nun gravierend verändert. Wie das folgende Schaubild zeigt, gingen die Eintrittszahlen bereits in den vergangenen Jahren nach unten, niemals aber gab es – auch in einem längerfristigen Zeitvergleich – einen derart dramatischen Einbruch der Zugangs- und Bestandszahlen wie im laufenden Jahr 2003. Die Zahl der Neueintritte (Januar bis September 2003) sank im Vergleich zum Vorjahresmonat um 52,1%, in Ostdeutschland fallen die Rückgänge mit –57,2% noch einmal höher aus.



In unserer Erhebung, die im Mai und Juni 2003 durchgeführt wurde, zeigte sich zunächst einmal, dass die Bildungsträger – je nach Größe, Angebotsspektrum, Adressatengruppen und Finanziers – von den aktuellen Entwicklungen unterschiedlich stark betroffen sind. Da viele der aktuell stattfindenden Maßnahmen bereits im Vorjahr genehmigt und/oder begonnen wurden, waren die Effekte der Neuregelung in der ersten Jahreshälfte noch nicht überall durchschlagend. Es ist allerdings davon auszugehen, dass insgesamt die Einbrüche im östlichen Ruhrgebiet – wie in der gesamten Republik – erheblich sind. So muss eine der größten Bildungs- und Beschäftigungsgesellschaften in der Region damit rechnen, dass sie zwischen Herbst 2002 und Herbst 2003 bis zu einem Drittel ihrer gesamten (hier überwiegend fest angestellten) Belegschaft verliert, wenn sich bis dahin die Situation nicht noch entscheidend verbessert hat. Von Kündigungswellen in ähnlichen Größenordnungen wird aus allen Bundesländern berichtet<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Nach Schätzungen der Gewerkschaften GEW und ver.di sind bereits im Jahr 2003 mehr als 20.000 Beschäftigte aus Weiterbildungseinrichtungen entlassen worden (vgl. Sattler 2004; Wagner/Schuldt 2003).

In wesentlichen Punkten ihrer kritischen Einschätzung der aktuellen Entwicklungen waren sich die befragten Träger – wie auch die VertreterInnen der Kammern und Gewerkschaften sowie der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung – einig. Unter bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Aspekten bestehen nach heutigen Erkenntnissen die gravierendsten und konsequenzenreichsten Veränderungen in Folgendem:

- Für alle Beteiligten haben sich die *Planungsrisiken erheblich erhöht*. Bis zum tatsächlichen Beginn einer Maßnahme ist nicht klar, ob und unter welchen Bedingungen die Maßnahme überhaupt zustande kommt. Durch die in Gang gesetzte Konkurrenz der Träger um eine kontingentierte Anzahl ausgegebener Bildungsgutscheine ist eine längerfristige Planung für sie nicht mehr möglich. So wurden mehr als 20% der ausgegebenen Bildungsgutscheine nicht eingelöst. Durch die mangelnde Planbarkeit entsteht Schaden für alle Beteiligten:

*Aus Teilnehmersicht* verstärkt sich das Problem, die für sie „richtigen“ Maßnahmen zielgerichtet ansteuern zu können. Und auch wenn sie diese gefunden haben, ist noch längst nicht klar, ob und bei wem sie tatsächlich stattfinden werden. *Aus Trägersicht* steigt das Risiko, Zeit und Kosten zu investieren, ohne eine ausreichende Refinanzierung sichern zu können. Es zeigt sich zudem, dass eine große Anzahl der zur Zeit (noch) durchgeführten Maßnahmen nicht kostendeckend ist, weil die Zahl der Teilnehmenden zu gering ist.

*Aus Sicht der Arbeitsberater* sinkt die Chance, einen in sich stimmigen Eingliederungsplan erarbeiten zu können. Der gestiegenen Eigenverantwortung der Klienten steht gegenüber, dass die Eingliederungspläne, damit auch die Eingliederungsvereinbarungen, an Verbindlichkeit verlieren. *„Vom ‚Fordern und Fördern‘ ist bei uns nur noch das Fordern übrig geblieben“* (so die Beraterin eines Arbeitsamtes).

- Die *strikte Orientierung an einer Integration in den Ersten Arbeitsmarkt* - pauschale Festlegung der Verbleibsquote auf mind. 70% (resp. 75%), Wegfall der Zielgruppenorientierung wie auch der sozialpädagogischen Begleitung – schränkt den Kreis möglicher TeilnehmerInnen empfindlich ein und grenzt die sog. arbeitsmarktfernen Gruppen systematisch aus. Viele Arbeitsämter sind offenbar dazu übergegangen, Bildungsgutscheine möglichst nur noch an „teure“ Arbeitslosengeldempfänger auszugeben. Auch wenn dies den Richtlinien der Bundesanstalt für Arbeit ausdrücklich widerspricht (vgl. BA-Rundbrief 57/2003 vom 06.05.03), passt ein solches Vorgehen doch sehr gut zu den von der BA vorgegebenen strikten Einsparzwängen sowie zu dem neuen Selbstverständnis der Arbeitsverwaltung als einer reinen „Arbeitslosenversicherung“ ohne sozial-politischen Auftrag.
- Alle *wesentlichen Planungsdaten* sind den Akteuren (den Bildungsträgern, den bildungswilligen Arbeitslosen und auch den Betrieben) von der Arbeitsbehörde einseitig vorgegeben

und daher für sie nur bedingt beeinflussbar. Von einem „echten Markt“ kann insofern nicht die Rede sein.

Die *Bildungsziele* werden von den örtlichen Arbeitsämtern definiert und ausgeschrieben. Die künftige Beteiligung der Träger an der örtlichen Bildungsplanung ist völlig ungewiss, bilaterale Absprachen sind nicht mehr zugelassen.

Die *Bildungsgutscheine* sind jeweils kontingentiert, so dass weder die Bildungswilligen frei unter allen Angeboten auswählen noch die Träger unbeschränkt nach Interessenten suchen können. Die Unwägbarkeit des Zustandekommens erhöht sich noch, wenn vorgegeben wird, dass z. B. von 20 Teilnehmern nur max. 8 aus Dortmund kommen dürfen. Auch die Kosten werden nicht dem „freien Spiel der Marktkräfte“ überlassen, sondern sind durch die *Festsetzung von Bundesdurchschnittskostensätzen* zentral vorgegeben. In der Regel liegen die Kostensätze in Dortmund nun um ca. 20% unter den bisherigen Sätzen. Die Konkurrenz kann sich lediglich Vorteile verschaffen, wenn sie diese Kostensätze noch unterbietet.

- Da bisher weder festgelegt worden ist, welche Institution die Zertifizierung (der Träger wie der Maßnahmen) übernehmen wird, noch, nach welchen Kriterien Qualität bewertet werden soll, wird *Qualität von Weiterbildung* praktisch gleichgesetzt mit den Eingliederungserfolgen in den Ersten Arbeitsmarkt.

Damit verändern sich zum einen die Weiterbildungsinhalte: Es geht um kurzfristige, rasch verwertbare, arbeitsplatzorientierte „Fachqualifikationen“; stabilisierende Maßnahmen, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Persönlichkeitstrainings etc, die bisher in die Maßnahmen integriert waren, fallen weitestgehend weg.

Zum andern zwingt der „freie“ Wettbewerb bei festgelegten Kostensätzen die Träger zum Abbau von Differenzierungsangeboten, von sozialpädagogischer Begleitung, von anerkannten und meist recht teuren Zertifizierungen und im Ergebnis zum Abbau von qualifiziertem Personal. Weniger Qualität ist die zwangsläufige Folge.

### **Ein wesentlicher Effekt: die Verstärkung der sozialen Selektivität von öffentlich geförderter Weiterbildung durch „Bestenauslese“**

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass das neue Verfahren keineswegs nur eingesetzt wird, um Mittel der Arbeitsverwaltung einzusparen resp. umzuschichten, wie dies teilweise behauptet wird.

Es geht vielmehr um einen grundlegenden Wandel der gesellschaftlichen Bedeutung, die der Weiterbildung als einem arbeitsmarktpolitischen Instrument zuerkannt wird: Sie soll tendenziell nur noch für den Teil der Arbeitslosen vorgehalten werden, denen man eine problemlose Integration in den Ersten Arbeits-

markt prognostiziert. Damit sind in erster Linie die „teuren“ Arbeitslosengeldbezieher angesprochen, mehr oder weniger ausgegrenzt werden dagegen die sog. arbeitsmarktfernen Gruppen: Langzeitarbeitslose, MigrantInnen, gering Qualifizierte, Alleinerziehende, BerufsrückkehrerInnen, Menschen mit Behinderungen (vgl. in diesem Sinne auch Herdt 2003, S. 166). Bisher stellten auch diese Zielgruppen ausdrücklich eine wichtige Klientel dar, ihr Anteil an den Maßnahmen zur Weiterbildung und Umschulung war jedoch bereits seit einigen Jahren mehr oder weniger stark rückläufig. Mit dem Einbruch der Eintritts- und Teilnehmerzahlen im Jahr 2003 aber sind nicht nur die absoluten Zahlen drastisch gesunken, sondern es verschieben sich zudem auch die Relationen noch einmal deutlich zu Ungunsten der „Problemgruppen“, wie nach das nachfolgende Schaubild exemplarisch zeigt.

**Anteile ausgewählter Personengruppen (in %):**

	Frauen	Langzeitarbeitslose	Ältere über 50	ohne Berufs-AB	Ausländer
2000	49,3 %	23,4 %	8,7 %	31,1 %	9,1 %
2001	48,5 %	23,7 %	9,7 %	29,8 %	9,1 %
2002	47,8 %	25,4 %	9,6 %	29,0 %	9,1 %
2003	46,2 %	21,3 %	6,9 %	26,5 %	8,6 %

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit: Eintritte und Bestand an Teilnehmern in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach ausgewählten Personengruppen (Stand: Sept. 2003)

Betrachtet man die gesetzlichen Änderungen im SGB III und die neuen geschäftspolitischen Ziele der Bundesanstalt unter geschlechtskritischen Aspekten, so wird deutlich, dass zwar nicht alle Frauen, wohl aber *bestimmte Gruppen von Frauen* deutlich schlechter gestellt sind als zuvor. Insbesondere sind dies junge Mütter und Berufsrückkehrerinnen, verstärkt die Alleinerziehenden. Durch die Ausrichtung der Bundesanstalt für Arbeit an überwiegend betriebswirtschaftlichen Zielen („keine beitragsfremden Leistungen mehr“) werden die typischerweise diskontinuierlich verlaufenden Erwerbslebensläufe vieler Frauen tendenziell bestraft, typisch männliche Erwerbsbiographien werden dagegen belohnt.

Diese Benachteiligungen ergeben sich insbesondere durch die folgenden Neuregelungen:

- Integration in den Ersten Arbeitsmarkt als einziges „Qualitäts“-Kriterium (undifferenzierte 70%-Erfolgsvorgaben);
- Wegfall der Zielgruppenorientierung und damit auch von gezielten Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen z. B.

für BerufsrückkehrerInnen, Frauen mit Migrationshintergrund, BerufseinsteigerInnen, Un- und Angelernte;

- Rückgang von Qualifizierungsmaßnahmen in Teilzeit;
- Konzentration auf „teure“ (männliche) Arbeitslose;
- Kürzungen bei den Lohnersatzleistungen;
- Verschärfung der Anrechnungsmodalitäten von Partnereinkommen und Vermögen.

Vorläufiges Fazit: Der Bildungsgutschein als neues Steuerungsinstrument im „Weiterbildungsdschungel“ entfaltet eine Wirkung, die das beklagte bisherige „Chaos“ auf dem Weiterbildungsmarkt derzeit eher noch verstärkt. Die erhoffte Wirkung, die ihm in der Konzeption zugedacht wurde, droht eher ins Gegenteil umzuschlagen.

Was unter der Zielsetzung „Wahlfreiheit“ angetreten ist, ist gerade für diejenigen, die auf Beratung und Qualifizierung angewiesen sind, schlicht eine Überforderung. Statt der erhofften Transparenz entsteht für sie eine neue Unübersichtlichkeit; für die Anbieter von Maßnahmen neue Unsicherheit und Unplanbarkeit. Am besten kommt sicherlich der Teil der Arbeitslosen zurecht, der am wenigsten Unterstützung benötigt: gut qualifizierte, insbesondere Akademiker. Der Wegfall der Zielgruppenorientierung verschlechtert dagegen die Integrationschancen der sogenannten arbeitsmarktfernen Gruppen enorm.

## Literatur:

- Faulstich, Peter, 2003: Zukunftsperspektiven aus der Weiterbildungsmisere. (Manuskriptfassung; erscheint in: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur des FIAB Recklinghausen)
- Herd, Ursula, 2003: Lebenslanges lernen – Anspruch und Realität. Konsequenzen für die Weiterbildungspolitik. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 2/2003. S. 163-168
- Kühnlein, Gertrud; Klein, Birgit, 2003: Bildungsgutscheine: Mehr Eigenverantwortung, mehr Markt, mehr Effizienz? Erfahrungen bei der Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung. Arbeitspapier 74 (Hrsg. Hans-Böckler-Stiftung). Düsseldorf
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung, 1998: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere der HBS Nr. 2. Düsseldorf
- Sattler, Hans-Jürgen, 2004: Vor dem Aus. Arbeitsamt-geförderte berufliche Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 1/2004. S. 45-47
- Wagner, Alexandra; Schuldt, Karsten, 2003: Arbeitsmarktpolitische Reformen im Kontext der Vorschläge der Hartz-Kommission – Chancen und Risiken für den ostdeutschen Arbeitsmarkt. Arbeitsheft Nr. 34 (Hrsg.: Otto Brenner Stiftung). Berlin und Teltow

## Autorenverzeichnis

**Prof. Dr. Horst Biermann**, Professor für Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation an der Universität Dortmund seit 1992, gelernter Bauingenieur, Berufsschullehrer, Promotion und Habilitation an der (Technischen)Universität Hannover, Auslandsaufenthalte als Gastprofessor an der Chungnam National University, Korea, 1983-85 und am Zentralinstitut für Berufsbildung der VR China 1996 – 99.

Arbeitsschwerpunkte: berufliche Rehabilitation und internationale Berufsbildung.

**Anne Busian**, seit 1998 akademische Rätin am Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzerwerb in der beruflichen Bildung; Modellversuchsforschung; Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung; Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Berufskollegs; Lehr-Lern-Methodenforschung.

**Prof. Dr. Ruth Enggruber**, Studium der Wirtschaftswissenschaften, Lernbehindertenpädagogik sowie Wirtschafts- und Sozialpädagogik für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Universität zu Köln, Promotion 1989, wissenschaftliche Mitarbeit am Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk, seit 1990 Mitglied im Fachbeirat "Benachteiligtenförderung" der Bundesanstalt für Arbeit; Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Gender Mainstreaming, berufspädagogisch relevante Felder der Sozialpädagogik wie Jugendberufshilfe, Benachteiligtenförderung, Qualifizierung älterer Arbeitsloser.

**Birgit Klein**, Diplom-Pädagogin. Von 1990 bis 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Akademie für Jugend und Beruf e. V., seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund, seit 2000 Koordinatorin des Forschungsbereichs „Bildung, Arbeit, Beteiligung“.

Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Berufliche Bildung, Berufsorientierung und Übergangsprobleme von Jugendlichen (Schule – Ausbildung – Beruf), Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung (insbesondere Bildungs- und Beschäftigungsträger, Einrichtungen der Jugendbildung), Konsequenzen aktueller Arbeitsmarktpolitik auf die Bereiche Bildung und Beschäftigung (benachteiligte Jugendliche, Frauen).

**Dr. Wilfried Kruse**, Industriesoziologe, Berufsbildungsforscher. Seit 1973 am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund als wissenschaftlicher Mitarbeiter und in Management-Funktionen, von 1985 bis 1988 Geschäftsführender Direktor der sfs. Von 1989

bis 1991 Research Fellow im Forschungsinstitut *Fundació CIREM in Barcelona*. Wissenschaftlicher Berater der *Fundació CIREM*. *Chairman* des europäischen Netzwerks anwendungsorientierter Arbeitsforschung *euroNETwork&education*.

Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Bildung in Europa, Sozio-kulturelle Arbeitsmodelle in Europa, Arbeitsorientierte Regionalforschung, Methoden der vergleichenden Arbeits- und Bildungsforschung, Organisation und Moderation von transnationalen Projektnetzwerken.

**Dr. Gertrud Kühnlein**, seit 1979 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, seit 1996 Mitglied des Forschungsrates der Sozialforschungsstelle. Im Wintersemester 2000/2001 Vertretung einer Professur für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Seit 2002 Mitglied des Landesausschusses für Berufliche Bildung Nordrhein-Westfalen.

Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Aus- und Weiterbildung; Berufsorientierung und Übergangsprobleme von Jugendlichen (Schule – Ausbildung – Beruf); Personalentwicklung; Modernisierung des Sozialstaats (öffentliche Verwaltung, Verbände).

**Martin Lang**, Diplom-Ingenieur. Seit 1997 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: E-Learning in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung; Lehr-Lern-Methodenforschung; Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens; Lernortkooperation; Betriebspädagogische Ansätze der Aus- und Weiterbildung.

**Barbara Meifort**, Abteilungsleiterin Lehr- und Lernformen in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bisherige Arbeitsschwerpunkte: Qualifikationsforschung in personenbezogenen Dienstleistungsleistungen schwerpunktmäßig im Bereich Gesundheits- und Sozialberufe; berufliche Förderung von Frauen; Qualifizierung von Benachteiligten; Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen.

**Prof. Dr. Bernd Ott**, Dipl.-Ing., Berufs- und Arbeitspädagoge, Professor für Technikdidaktik an der Universität Dortmund mit dem Schwerpunkt technische Berufsbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Bereich des schulischen und betrieblichen Bildungswesens. Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten sowie Trainer und Bildungsberater in verschiedenen Industrieunternehmen.

Im Jahre 1994 wurde er zum Professor für Berufspädagogik und Technikdidaktik an die Universität Karlsruhe berufen, 1997 folgte die Berufung auf den Lehrstuhl "Technik und ihre Didaktik I" an die Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Technikdidaktische und arbeitspädagogische Lehr- und Lernforschung; ganzheitliche Berufsbildung und Methoden des ganzheitlichen Lernens; problem- und handlungsorientierte Lern- und Ausbildungskonzeptionen; Organisationsentwicklung in Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben; Pädagogische Fort- und Weiterbildung von Lehrer- und Ausbilder/innen.

**Prof. Dr. Günter Pätzold**, mehrjährige Tätigkeit in einem Industrieunternehmen, Promotion 1975 zum Dr. phil., seit 1983 Inhaber des Lehrstuhls für Berufspädagogik an der Universität Dortmund; 1984-1989 Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Biologie; seit 1988 Studienleiter der Deutschen Versicherungs-Akademie, Dortmund; seit 1997 Mitherausgeber der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“; Leiter des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Dortmund; seit 2002 Prorektor III für Planung, Finanzen, Struktur- und Personalentwicklung der Universität Dortmund.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Institutionalisierung der Berufsbildung im 19. und 20. Jahrhundert, Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens, Lernortkooperation, Berufliche Umweltbildung, Lehrerbildung für berufliche Schulen, Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, Berufliche Weiterbildung und Betriebspädagogik/Personal- und Organisationsentwicklung.

**Gerhard Reutter**, Lehrer und Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Dt. Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, im Programm „Lernen Erwachsener“, Lehrbeauftragter an versch. Universitäten.

Arbeitsschwerpunkte: Lernende Region, Konzepte der Lernberatung, Qualifizierung des pädagogisch tätigen Personals in beruflichen Bildungseinrichtungen, Kompetenzerhalt und -entwicklung für Problemgruppen des Arbeitsmarkts, Erfassen und Bewerten informell erworbener, berufsrelevanter Kompetenzen.

**Dr. Joachim Gerd Ulrich**, Diplom-Psychologe. Von 1986 bis 1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sonderforschungsbereich 214 „Identität in Afrika“ der Universität Bayreuth. 1990 bis 1992 wissenschaftlicher Assistent am betriebswirtschaftlichen Lehrstuhl für Personalwesen und Führungslehre der Universität Bayreuth. Seit 1992 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). 1997 bis 1998 Abordnung in das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Leiter mehrerer BIBB-Forschungsvorhaben zum Verbleib von Ausbildungsstellenbewerbern.

Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Beobachtung des Ausbildungsstellenmarktes; Möglichkeiten zur Steigerung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung unter schwierigen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen; der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die berufliche Orientierung von Jugendlichen; das Internet

als Instrument zur Förderung des Ausgleichs von Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage; Delphi-Studien zur Identifikation zukünftiger Forschungsfragen in der beruflichen Bildung.

**Judith Wingels**, Diplom-Pädagogin. Seit 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Modellversuchsforschung; Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung; Lehr-Lern-Methodenforschung; Evaluation und Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen.