

Interkulturelle und sprachliche Bildung

im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf

WAXMANN

Andrea Daase, Udo Ohm, Martin Mertens
(Hrsg.)

Andrea Daase, Udo Ohm, Martin Mertens (Hrsg.)

Interkulturelle und sprachliche Bildung
im mehrsprachigen Übergang
Schule-Beruf



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-2701-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-7701-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Outlaw Kassel gemeinnützige GmbH

Satz: Outlaw Kassel gemeinnützige GmbH

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für Arnulf Bojanowski †

Inhalt

| | |
|-------------------------|---|
| Einleitung | 9 |
|-------------------------|---|

Professionalisierungsbedarfe

| | |
|---|----|
| <i>Arnulf Bojanowski</i> Der Übergang Schule-Beruf. Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen | 17 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Cortina Gentner, Jörg Meier, Martin Mertens</i> Anforderungen an das professionelle Handeln der Fachkräfte in Produktionsschulen | 35 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Nicole Kimmelman</i> Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein? | 59 |
|--|----|

Mehrsprachigkeit

| | |
|---|----|
| <i>Irene Cennamo</i> Doing Difference im Schulalltag | 79 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| <i>Andrea Daase</i> Heteroglossische Subjektivitäten im Übergang – Sprachlichkeit aus der Subjektperspektive | 109 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Anke Settlemeyer, Felix Bremser, Anna Cristin Lewalder</i> Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein ‚Plus‘ beim Übergang von der Schule in den Beruf?..... | 135 |
|--|-----|

Sprachliche Bildung

| | |
|---|-----|
| <i>Katharina Baumann, Jens Siemon</i> Relevanz schriftlicher Ausbildungsreifekriterien aus Sicht ausbildender Betriebe..... | 153 |
|---|-----|

Christian Efing
Sprachlich-kommunikative Anforderungen
in der dualen Berufsausbildung..... 171

Julia Viering
Sprachdiagnostik in der Produktionsschule..... 197

Udo Ohm
Literater Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf..... 213

Ariane Steuber
Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang..... 249

Interkulturelle Bildung

Isabel Sievers
Zum Umgang von pädagogischen Fachkräften mit
Diversität im Bildungs- und Übergangsbereich –
ein Beitrag zur Diversity-Kompetenz..... 271

Julia Scheiber, Antje Helbig
Interkulturelle Öffnung in der Jugendberufshilfe.
Gestaltungsmöglichkeiten für die Praxis..... 289

Autorinnen und Autoren 307

Einleitung

Obwohl Heterogenität hinsichtlich Herkunftssprachen und -kulturen und sprachlicher Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch im Bildungssystem in den letzten Jahren zunehmend Beachtung gefunden hat, werden diese Aspekte im Kontext des fachlichen Lernens im Übergangsbereich von der Schule in den Beruf von der Forschung und der pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Konzeptentwicklung nach wie vor nur zögerlich in den Blick genommen. Einerseits wird beklagt, dass jahrelange schulische Versäumnisse im Bereich der sprachlichen Bildung in mangelnder Ausbildungsreife kumulieren, andererseits wird nicht selten gemutmaßt, dass sprachliche Bildung den Betroffenen im Übergangsbereich nicht weiterhelfe, weil sie viel zu spät komme. Der Umgang mit der sprachlichen, kulturellen und sozialen Vielfalt stellt eine Herausforderung für Lehrende und pädagogische Fachkräfte dar, bei der sie bislang nur unzureichende bzw. nur punktuelle Unterstützung erhalten. Die Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Herausforderungen zeigen sich – von den Akteuren nicht selten unbemerkt – häufig bereits auf der Ebene der Verständigung: Wie lassen sich die Herausforderungen identifizieren und beschreiben? Mit welchen möglichen Ursachen oder Bedingungsgefügen hat man es zu tun? Was kann man daraus für die pädagogische Praxis ableiten? Wissenschaftler/-innen sehen sich daher mit der Aufgabe konfrontiert, die der angedeuteten Heterogenität zugrundeliegenden Phänomene und Zusammenhänge artikulierbar zu machen, d.h. beschreibende und modellierende Zugänge zu eröffnen, die eine kritisch-reflexive Analyse des pädagogischen Alltags und eine systematische Planung von Maßnahmen erst ermöglichen. Als zentrale Schwerpunkte thematisieren die Beiträge des vorliegenden Bandes in diesem Sinne den Professionalisierungsbedarf bei den Akteuren, die Relevanz von Mehrsprachigkeit, die Sprachbildung mit Fokus auf den sprachlichen Anforderungen und die interkulturelle Bildung.

Der vorliegende Band ist das Ergebnis einer interdisziplinären Tagung von Expertinnen und Experten aus der Berufspädagogik, den Bildungswissenschaften, dem Fach Deutsch als Zweitsprache, der Erziehungswissenschaft, der Linguistik und der Sozialpädagogik. Die Expertentagung unter dem Thema *Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Übergangsbereich* fand 2012 als Abschlusstagung des Xenos-Projektes¹ *Menschen fördern – Welten verbinden. Kasseler Produktionsschule als interkultureller Lernort* in Kassel statt. Der Band ist in die o.g. inhaltlichen Bereiche *Professionalisierungsbedarfe*, *Mehrsprachigkeit*, *Sprachbildung* und *Interkulturelle Bildung* gegliedert. Um diese zentralen Themenbereiche angemessen abbilden zu kön-

1 Das Bundesprogramm Xenos – Integration und Vielfalt – integrierte Aktivitäten gegen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen an der Schnittstelle zwischen (Berufs-)Schule, Ausbildung und Arbeitswelt und endete Ende 2014. Das Xenos-Projekt lief vom 15.03.2009 - 14.03.2012.

nen, wurden neben den Tagungsbeiträgen weitere Beiträge von Experten aufgenommen.

Der Themenbereich *Professionalisierungsbedarfe* wird von dem Beitrag *Der Übergang Schule-Beruf. Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen* von *Arnulf Bojanowski* eingeleitet. Der Autor umreißt darin die zentralen Herausforderungen des Übergangs Schule-Beruf. Aufbauend auf einer Beschreibung des Handlungsfeldes Berufsvorbereitung erarbeitet er fünf zentrale fachliche Entwicklungsaufgaben, die insbesondere mit Blick auf die aktuelle Benachteiligung bestimmter Gruppen von Jugendlichen politisch und bildungswissenschaftlich bearbeitet werden müssen: „Kompetenzansatz“ und Kompetenzfeststellung; Bildungs- und Unterrichtskonzepte für die Gestaltung des Übergangs; Modelle für die Verbindung von Arbeiten und Lernen; Förderkonzepte für Jugendliche mit Migrationshintergrund; Entfaltung bildungswissenschaftlicher Konzepte für den Übergang. *Cortina Gentner*, *Jörg Meier* und *Martin Mertens* beschreiben *Anforderungen an das professionelle Handeln der Fachkräfte in Produktionsschulen* und umreißen dabei das spezifische Idealbild eines Produktionsschulpädagogen: Anforderungen an Fachkompetenz gehen einher mit einer entsprechenden handwerklichen Fertigkeit sowie pädagogischem Gespür und Empathie für die Jugendlichen. Authentizität wird vor allem Lehrkräften zugesprochen, die diese unterschiedlichen Anforderungen in einer nicht zwingend linearen Berufsbiografie vereinen. Aus diesen Anforderungen und unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Lehrenden leiten die Autor/-in/-en einen systematischen Aus- und Weiterbildungsbedarf für den spezifischen Produktionsschulkontext ab. Schließlich gehen sie auf Ausgangsbedingungen und Anknüpfungsmöglichkeiten von Sprachbildung ein und beleuchten diesen Bereich aus dem Blickwinkel der Benachteiligtenförderung. Abschließend werden thesenartig fünf Anforderungsbereiche formuliert, die im Rahmen der Schulentwicklung durchlaufen werden müssen und zu einer Professionalisierung der Fachkräfte beitragen. Inhaltlich an den vorhergehenden Beitrag anschließend greift *Nicole Kimmelmann* eine von Lehrkräften häufig gestellte Frage auf: *Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein?* Sie erörtert in ihrem Beitrag *Möglichkeiten einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für einen sprachsensiblen Übergang Schule-Beruf*. Der Autorin zufolge ist der sprachensible Umgang mit Jugendlichen eine Professionalisierungsaufgabe für Pädagogen an Produktionsschulen. Insbesondere die (praktischen) Lerngelegenheiten an einer Produktionsschule erschließen einen Möglichkeitsraum für Sprachbildung, in dem fachliche wie auch berufspraktische Sprachverwendung vermittelt werden kann. Eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass auch Fachunterricht sprachsensibel gestaltet ist. Hierfür arbeitet die Autorin Qualifizierungsbereiche heraus, die zu einer Professionalisierung des Personals im Umgang mit sprachlicher Vielfalt beitragen.

Der Themenbereich *Mehrsprachigkeit* beginnt mit einem Beitrag von *Irene Cennamo*, in dem unter dem Titel *Doing Difference im Schulalltag. Über die Möglichkeit, an einsprachigen Sekundarschulen mehrsprachig und natio-ethno-kultu-*

rell mehrfachzugehörig zu sein die Sondersituation in Südtirol thematisiert wird. Die Autorin setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler innerhalb eines binär angelegten Mehrsprachigkeitsmodells in den Schulalltag einfügen und ihre Erfahrungen damit artikulieren. Zentral für ihre Studie sind emotionale und soziale Bedingungen des Spracherwerbs sowie individuelle Bildungsverläufe und schulische Sozialisationserfahrungen, die sie in narrativ-biografischen Interviews und in Unterrichtsbeobachtungen untersucht. Erste Ergebnisse legen nahe, dass Schulen insbesondere für mehrsprachige und mehrfachzugehörige Jugendliche noch viel zu selten einen Identifikationsraum schaffen, in dem sie sich ihrer Ressourcen bedienen können. Stattdessen werden die Jugendlichen einem monolingualen Assimilationsdruck unterworfen, der ein Spannungsverhältnis zwischen Lebenswelt und Schulalltag aufwirft und die Identitäten der Jugendlichen bedroht. Unter dem Titel *Heteroglossische Subjektivitäten im Übergang – Sprachlichkeit aus der Subjektperspektive* erörtert *Andrea Daase* die Problematik, dass insbesondere für Jugendliche im Übergangssystem, denen aus diversen Gründen Benachteiligungen widerfahren sind, die erforderlichen Entwicklungsprozesse während der Adoleszenz eine besondere Herausforderung darstellen. Den Übergangsbereich sieht sie damit in der Verantwortung, neben Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung auch individuelle Identitätsfindungs- und (re-)konstruktionsprozesse zu begleiten und zu unterstützen. Eine entscheidende Rolle spielen hier die Sprachen der Jugendlichen, die im Rahmen einer multimodalen Sprachbiographiearbeit mit Sprachenporträts zugänglich gemacht und in den schulischen Alltag einbezogen werden können. Der Themenbereich schließt mit dem Beitrag *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein ‚Plus‘ beim Übergang von der Schule in den Beruf?* von *Anke Settlemeyer, Felix Bremser* und *Anna Christin Lewalder*. Die Autor/-in/-en fassen in ihrem Beitrag eine Studie zusammen, in der sie sich mit der betrieblichen Nachfrage nach (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Auf der Basis der Analyse von Stellenanzeigen mit Fokus auf nachgefragte Sprachkenntnisse in Herkunftssprachen können sie zeigen, dass die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf eine zentrale Ressource darstellen kann und entsprechend gefördert werden sollte.

Der Themenbereich Sprachbildung wird mit einem Beitrag zur *Relevanz schriftsprachlicher Ausbildungsreife-kriterien aus Sicht ausbildender Betriebe* eröffnet. *Katharina Baumann* und *Jens Siemon* diskutieren kritisch die als Ausbildungsreife-kriterien festgelegten sprachlichen Fertigkeiten: Den Kern des Artikels bildet eine Studie, in der die Relevanz schriftlicher Fähigkeiten für Ausbildungsbetriebe im unteren Ausbildungssegment untersucht wird. Es wird herausgearbeitet, dass die formulierten Mindestanforderungen für diese Berufsgruppen keine Relevanz besitzen und somit ein exkludierendes Instrument darstellen können, das u.U. Jugendliche an der Aufnahme einer Ausbildung hindert, für die sie auch ohne entsprechende (schrift-)sprachliche Kenntnisse geeignet sein können. In seinem Beitrag *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung* legt *Christian Efinger* mit

Bezug auf zahlreiche Untersuchungsergebnisse dar, wie sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Ausbildungsbetrieben aktuell darstellen. Zusammenfassend stellt er heraus, dass die allgemeinbildenden Schulen mit ihren textexpandierenden Verfahren die routinierte Verwendung von kondensierenden Fachbegriffen im Beruf gerade nicht vorbereiten. Der Autor zeigt zudem eine grundlegende Diskrepanz zwischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Berufsschule und im Betrieb auf: Im Betrieb wird den kommunikativen Aspekten im Vergleich zu den sprachsystematischen Fähigkeiten höhere Relevanz beigemessen, in der Berufsschule dominiert dagegen die Arbeit an schriftsprachlichen Strukturen. Die gezielte (bildungs- und sprach-)wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Übergangsbereich und die Ausarbeitung eines Konzeptes zur systematischen Unterstützung in der Ausbildungsvorbereitung muss damit als unabdingbar betrachtet werden. *Julia Viering* geht im Beitrag *Sprachdiagnostik in der Produktionsschule* auf unterschiedliche Instrumente zur Sprachstandsdiagnostik ein und diskutiert Stärken und Schwächen ihres Einsatzes für den Bereich der Produktionsschule. Abgeleitet aus einer praktischen Anwendung auf Schreibprodukte werden über die Sprachstandsdiagnostik hinausweisende Funktionen des analytischen Umgangs mit Texten dargestellt, die zu einer Sensibilisierung der Lehrkräfte für eine sprachlich heterogene Schülerschaft und zu einer Unterstützung der Schulentwicklung im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung beitragen können. Im Beitrag *Literater Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf* argumentiert *Udo Ohm*, dass die von Berufsschülern und Auszubildenden im Übergang Schule-Beruf erwartete fachliche Entwicklung untrennbar mit einer sich weiter ausdifferenzierenden Sprachentwicklung verbunden ist. Der Fokus wird dabei auf den literaten Sprachausbau gelegt, der unter Rückgriff auf soziokulturelle und emergentistische Ansätze der Sprachentwicklung beschrieben wird. Die theoretischen Modellierungen werden auf den Sprachgebrauch in Ausbildung und Beruf übertragen und fokussieren auf syntaktische Ausbauformen in der Analyse von zwei Schreibprodukten aus dem Xenos-Projekt. Die Ergebnisse der Beispielanalysen werden vom Autor vor dem Hintergrund der Perspektive des Sprachausbaus von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch diskutiert. Abschließend stellt er die vermeintliche Dominanz der mündlich-kommunikativen Anforderungen im Ausbildungsbetrieb mit einer exemplarischen Analyse der literaten Anforderungen des Artefakts „Ausbildungsnachweis“ infrage. *Ariane Steuber* thematisiert in ihrem Beitrag *Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang* unter Berücksichtigung der Heterogenität der Zielgruppe deren sprachliche Förderbedarfe. Als theoretische Grundlage dient das Registermodell von Maas (2008), das für die detaillierte Ausarbeitung konzeptioneller Vorschläge für eine individuelle und entwicklungsorientierte Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Kontext lebensweltlicher und beruflicher Tätigkeiten verwendet wird. Produktionsschulen bieten mit ihrer ausgeprägten Handlungsorientierung besonders gute Voraussetzungen für die Gestaltung authentischer Sprachlernsituationen, die Autorin betont allerdings,

dass für eine weitere Konkretisierung von Konzepten zur Sprachbildung im Übergang Schule/Beruf noch erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Der Themenbereich *Interkulturelle Bildung* schließt den vorliegenden Band mit zwei Beiträgen ab: Unter dem Titel *Zum Umgang von pädagogischen Fachkräften mit Diversität im Bildungs- und Übergangsbereich – ein Beitrag zur Diversity Kompetenz* wirft *Isabell Sievers* einen detaillierten Blick auf mögliche Gründe und Ursachen der in Deutschland feststellbaren Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Insbesondere die Rolle der Lehrenden scheint entscheidend zu sein: Lehrererwartungseffekte, *Stereotype Threat* und kulturalisierende Deutungsmuster können auf systemstrukturelle Normalitätserwartungen und Konfigurationen des Nationalstaates zurückgeführt werden und bedürfen deshalb der gezielten Thematisierung und Reflexion im Rahmen von Aus- und Weiterbildung von Lehrenden im Übergangsbereich. Insbesondere Ansätze zur Sensibilisierung von Lehrenden für einen wertschätzenden Umgang mit Diversität sollten verfolgt werden, um bestehende Haltungs- und Einstellungsmuster nachhaltig zu beeinflussen. Unter dem Titel *Interkulturelle Öffnung in der Jugendberufshilfe* thematisieren *Julia Scheiber* und *Antje Helbig* Gestaltungsmöglichkeiten für die Praxis. Ausgehend von einer Studie des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt und der Alice Salomon Hochschule Berlin, die Auskunft zu den Zielen und Einstellungen von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen zu Arbeit und Ausbildung und zum Stellenwert ihres Migrationshintergrundes in diesem Zusammenhang gibt, erarbeiten die Autorinnen Anknüpfungsmöglichkeiten für die interkulturelle Öffnung berufsorientierender Angebote. In Zentrum des Beitrages steht ein Korpus an Reflexionsfragen, die im Rahmen der professionellen Praxis dazu dienen sollen, über die eigene interkulturelle Praxis zu reflektieren und Diversität zu kommunizieren.

Andrea Daase, Udo Ohm, Martin Mertens

Professionalisierungsbedarfe

Der Übergang Schule-Beruf. Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen

„Ich bin eigentlich hier, weil ich nach der Zehn keinen Ausbildungsplatz hatte und wollte nicht ein Jahr zu Hause sitzen – ist ja ein bisschen doof dann.“¹

1 Einleitung: Zum Übergangssektor. Oder: Der Weg von der Schule in den Beruf ist steinig geworden

Zweifellos sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten die Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben schwieriger geworden. Ein wichtiger Beleg ist allein die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Europa, die sich seit Jahren auf hohem Niveau bewegt, so z.B. in Spanien auf weit über 40 %, oder in Polen, Frankreich oder Irland mit weit über 20 %. Im Jahre 2009 betrug die durchschnittliche Jugendarbeitslosigkeit im Europa der 27 Staaten ca. 20 %, und es ist nicht absehbar, wie sich die Verhältnisse ändern könnten. Jugendprotestbewegungen in Spanien oder Griechenland sind gewiss auch Ausdruck dieses unhaltbaren Zustands. Auch in Deutschland ist die Situation nicht glänzend, obwohl hierzulande die Jugendarbeitslosigkeit formal geringer ist. Diese Unsicherheit beim Übergang ins Erwerbsleben bedeutet besonders für die Lebensgeschichten junger Menschen gravierende Veränderungen. Das bekannte Muster „Schule – Ausbildung – Beruf“ löst sich auf.

Zur systemischen Bearbeitung dieser Problematik hat sich in den letzten 25 Jahren ein Sektor beruflicher Bildung entwickelt, den die Nationalen Bildungsberichte als berufliches „Übergangssystem“ bezeichnen. Der Begriff des „Übergangssystems“ sollte das Wirrwarr von Maßnahmen und Institutionen im vorberuflichen und berufsvorbereitenden Bereich des Bildungswesens erfassen helfen. Allerdings verdeckt dieser Begriff eher die dahinterliegende Problematik eines völlig ungeordneten Bereichs, der weder die Übergänge der jungen Menschen organisiert noch systematisch Bildungsgänge oder Laufbahnen vorhält (Bojanowski, Koch, Straßer & Ratschinski 2007; Münk, Rützel & Schmidt 2008). Allein die Größenordnung dieses Bereichs bereitet seit Jahren in Politik und Gesellschaft Unbehagen. Das Übergangssystem hat inzwischen die Bildungsbiographien Hunderttausender benachteiligter Jugendlicher in Deutschland maßgeblich beeinflusst. Der Nationale Bildungsbericht 2010 konstatierte z.B.: Die „Struktur des Übergangssystems hat sich in den letzten Jahren nur geringfügig verändert“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 97). Allerdings the-

1 Aussage eines Jugendlichen im Berufsgrundschuljahr. Entnommen aus: Giese 2011: 53.

matisieren selbst die Nationalen Berichte die Situation des Übergangs Schule-Beruf nur unzureichend. Analytisch muss das Übergangssystem viel weiter gefasst werden:

Zum Übergangssystem zählen wir also allgemeinbildende und berufliche Schulen, Ausbildungsbetriebe, Leistungen, die den schulischen Unterricht und die betriebliche Ausbildung ergänzen und unterstützen (z.B. Berufsorientierung in außerbetrieblichen Einrichtungen, Praktika, ausbildungsbegleitende Hilfen usw.), Maßnahmen der Jugendhilfe (z.B. Kompetenzagenturen), der Arbeitsagenturen (z.B. BvB-Maßnahmen, Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen) und der Träger der Grundsicherung (z.B. Arbeitsgelegenheiten). (Braun & Reißig 2012: 92f.)

Diese „weite“ Beschreibung wird dem Übergang Schule-Beruf sicherlich besser gerecht als die Bestimmungen der Nationalen Bildungsberichte. Damit werden allerdings auch die bisherigen offiziellen Einschätzungen zur Größenordnung der Übergänge fragwürdig. Vieles spricht dafür, dass rein quantitativ viel mehr Jugendliche von prekären Übergängen betroffen sind als die offiziellen Zahlen signalisieren.

Was sind die treibenden Kräfte dieser Entwicklungen? Ein zentrales Entwicklungsmoment sind zweifellos – arbeitssoziologisch gesehen – Veränderungen in den betrieblichen Arbeitsplätzen. Die Anforderungen an die Fachkräfte steigen. Dies hat Auswirkungen auf die Berufsausbildung und die Erwartungen der Betriebe an ihre Auszubildenden. Arbeits- und industriesoziologische Befunde signalisieren: Der Rückgang der Einfacharbeitsplätze und die Abnahme der Zahl der Ausbildungsplätze, deren Anforderungen auch von benachteiligten Jugendlichen zu erfüllen sind, bilden einen Zusammenhang. Wenn der Sockel an Einfacharbeitsplätzen sich bei gut 20 % aller Beschäftigten eingependelt hat (Bellmann & Stegmaier 2007: 12), dann haben An- und Ungelernte immer weniger Chancen auf einen Arbeitsplatz. Die Betriebe rekrutieren heute lieber ausgebildete oder auch fachfremde Fachkräfte; Arbeitsplätze von Nicht-Facharbeitern wurden schon 2002 zu rund 45 % von Personen mit Ausbildungsabschluss besetzt (Weinkopf 2007: 27). Angesichts einer viel beschworenen „Forcierung des Humankapitals“ sind solche Signale unüberhörbar: Schule und Arbeitswelt fordern viel – und (immer) mehr – von den Heranwachsenden. Entsteht nicht der Eindruck, dass junge Leute sich – unter Verzicht auf Muße oder Umwege – schleunigst auf das Erwerbsleben vorbereiten sollen? Sie sollen sich rasch qualifizieren und sich möglichst schnell in das Erwerbsleben eingliedern.

Und dies entspricht offenbar der Realität: Junge Menschen wollen unbedingt eine Integration in den Arbeitsmarkt. Diese Erwerbsarbeitsdominanz entspricht gemäß jugendsoziologischen Studien den Wünschen und Erwartungen der Jugend (Deutsche Shell 2002): Eine Orientierung an Ausbildung und Erwerbsarbeit ist und bleibt weiterhin im Zentrum ihres Lebensinteresses. Was jedoch für den „normalen“ Jugendlichen – gewiss unter Schmerzen – unproblematisch zu sein scheint, wird für jugendliche Randständige zum schwer zu bewältigenden Hindernis. So ist bspw. die

Zahl der „Altbewerber“ (= Jugendliche aus Schulentlassjahren, die seit Jahren eine Ausbildungsstelle suchen) seit Jahren extrem hoch; sie sinkt allmählich seit dem Jahre 2010 – dies ist aber eher demographisch bedingt. Oder die Zahlen des Mikrozensus signalisieren: Ohne Berufsausbildung waren 2008 14,9 % aller Jugendlichen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren (BIBB 2011: 245). Rein quantitativ ist die große Anzahl benachteiligter Jugendlicher erschreckend. Und gerade benachteiligte Jugendliche schaffen es erst in langwierigen Entwicklungsprozessen und unter großen Anstrengungen, ihren eigenen Identitätsentwurf auf Basis ihres sozialen Erbes herauszuarbeiten.

In diesem Beitrag sollen ausgewählte Aspekte dieser angerissenen Problemlage unter dem Fokus unzureichender Steuerung diskutiert und Konturen von Entwicklungsnotwendigkeiten skizziert werden.

2 „Weiterhin beklagenswert“ – Zum Steuerungsdilemma im Übergang Schule-Beruf

2.1 Bildungssoziologische Fakten und -politische Diskurse zum Übergangssektor

Was also tut die Politik? Die Nationalen Bildungsberichte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008, 2010, 2012) haben das Ausmaß von Ausgrenzung benachteiligter Jugendlicher aus dem herkömmlichen Berufsbildungswesen überraschend offen deutlich gemacht. Vereinfacht gesagt konstatieren die Nationalen Bildungsberichte bis zum Jahre 2010 neben einem allmählichen Rückgang der Eintritte ins Duale System der Berufsausbildung und neben einer seit vielen Jahren gleich bleibenden Eintrittssituation in das Schulberufssystem eine Zunahme der Eintritte in das „Übergangssystem“. Gemäß den Nationalen Bildungsberichten wurden etwa ab dem Jahr 2000 bis zu 500.000 junge Menschen jährlich in diesen Sektor der beruflichen Bildung gedrängt. Der Nationale Bildungsbericht von 2006 stellt fest: Das Übergangssystem sei „die möglicherweise folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung“ im deutschen Bildungswesen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006: 80); die Expansion des Übergangssystems sei eine „ernsthafte bildungspolitische Herausforderung“ (ebd.: 82). Aus dem Bildungsbericht 2010 bleiben zwei Feststellungen erwähnenswert: Bei den Neuzugängen ins Übergangssystem gab es nur einen geringen Rückgang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 96) und es bleibe „ein Manko, dass über die Gründe für die Bewegungen im Übergangssystem genauso wenig Transparenz besteht wie über seine genauen Wirkungen“ (ebd.: 98).

Der vierte Nationale Bildungsbericht von 2012 spitzt zu:

Der Anteil der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss im Übergangssystem verharrt bei etwa drei Viertel, von den ausländischen Neuzugängen münden 2010 über die Hälfte in das Übergangssystem ein (Deutsche zu etwa einem Drittel). Um die-

se Relationen zu ändern, bedarf es offensichtlich gezielter politischer Interventionen und (sozial-)pädagogischer Gestaltungsmaßnahmen in der Übergangs- und Berufseingangsphase, möglicherweise auch neuer Unterstützungsstrukturen für Betriebe zum Ausgleich kognitiver Defizite von Auszubildenden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 122).

Allerdings beklagt man heutzutage allorten einen gravierenden Fachkräftemangel und unterstellt inzwischen ein ausgeglichenes Ausbildungsplatzangebot. In der Tat verschiebt sich das Verhältnis vom Übergangssystem zum Dualen System; und es zeigen sich am Ausbildungsstellenmarkt einige Entspannungstendenzen (siehe auch Bojanowski & Eckert 2012). Der Berufsbildungsbericht 2011 schreibt:

Die Ausbildungslage 2010 hat sich für Ausbildungsbewerber und Ausbildungsbewerberinnen weiter verbessert – geprägt vom demografisch bedingten Bewerberrückgang, der Zunahme der Zahl betrieblicher Ausbildungsverträge, der Verringerung der Zahl der Altbewerber und Altbewerberinnen und der Zahl junger Menschen im Übergangssystem. (BMBF 2011: 3)

Aber es zeigt sich, dass der „demografisch bedingte Rückgang von Schulabgängern und Schulabgängerinnen“ sowie „die in diesem Kontext unabdingbare Verbesserung des Zugangs für junge Menschen aus dem Übergangssystem in berufliche Bildung“ und „die Attraktivitätssteigerung der dualen Ausbildung“ weiterhin zentrale Herausforderungen darstellen (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2011: 3). Der Bericht fährt später fort:

Gleichzeitig gibt es aber nach wie vor eine erhebliche Zahl von Bewerbern und Bewerberinnen, denen der Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht sofort gelingt. Betroffen sind zum Beispiel die sogenannten Altbewerber und Altbewerberinnen, Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie sozial- und lernbeeinträchtigte Jugendliche. (ebd.: 12)

Damit wird deutlich: Es besteht kein Anlass zur Entwarnung, das Übergangssystem bleibt exorbitant aufgebläht (Bojanowski, Eckert & Rützel 2010); es ändern sich eher die Narrationen. Viele (Ausbildungs-)Betriebe signalisieren anders als früher, dass sie Fachkräfte benötigen. Ja, sie zeigen, etwa unter dem Siegel eines „Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010-2014“: Wir gehen anders auf junge Menschen zu und wir versuchen, unsere betrieblichen Abläufe umzustellen oder unsere Ausbilder fit zu machen für benachteiligte Jugendliche. Lobenswert! Aber nach wie vor gibt es (zu) viele Jugendliche, denen aus unterschiedlichen Gründen ein Einstieg in eine Berufsausbildung nicht problemlos gelingt. Die bundesdeutsche Zivilgesellschaft hat nicht geschafft, wirklich umfassend die

Berufsintegration gerade derjenigen Nachwachsenden zu organisieren, die es nicht so leicht hatten. Bisher fehlen überzeugende bildungspolitische Strategien.

2.2 Kann kommunale Koordinierung helfen?

„Regionales Übergangsmanagement“ als kommunalpolitischer Steuerungsversuch

Angesichts solcher gesamtpolitischer Steuerungsprobleme beim Übergang in den Beruf haben sich in den letzten Jahren Kommunen und Landkreise gewissermaßen in die Bresche geworfen (Weinheimer Initiative 2007). Inzwischen findet sich in deutschen Kommunen und Landkreisen eine Fülle von Ansätzen zu einer regionalen Koordinierung des Übergangs: „Regionales Übergangsmanagement“. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um eine kommunale Selbstverständlichkeit, sondern immer um zusätzliche Aktivitäten (Dobischat & Kühnlein 2009). Das Regionale Übergangsmanagement ist im politischen Handeln einer Kommune keine Pflichtaufgabe der Daseinsvorsorge, da die Kommunen nur begrenzte Zuständigkeiten im Bildungsbereich haben. Daher gelingt es in den Kommunen nur partiell innerhalb bestehender Strukturen regionale Übergangsgestaltung zu entwickeln: es fehlt an administrativer Koordinationsfähigkeit.

Neben dieses Dilemma, eine neue kommunale Steuerungsaufgabe implementieren zu müssen, aber nur unzureichend zu können, tritt eine weitere Schwierigkeit. Dass gesamtstaatliche oder landesförderale Politik benachteiligte Jugendliche nicht wahrnimmt, ließe sich noch mit der Hyperkomplexität moderner Regulationsformen erklären. Regionale (Bildungs-)Politik kann sich aber nicht hinter diesem Muster verstecken. Sie muss in der Unmittelbarkeit der Begegnung mit den örtlichen Jugendlichen versuchen, ihnen „ein Gesicht zu geben“. Regionale Bildungspolitik kann nicht schlicht wegsehen, wenn die eigenen Kinder „aus dem Ruder laufen“ oder wenn die Jugendlichen im benachbarten Stadtteil keine Lehrstelle bekommen. Daraus erwächst die Notwendigkeit der Konstruktion eines örtlichen zivilgesellschaftlichen Rahmens, in dem junge Menschen vor Ort Zuversicht und Weltvertrauen gewinnen können. Wenn aber kommunale Politik über keine entsprechenden Instrumente verfügt (siehe z.B. Süß, Felger & Harmand 2010; BIBB & Dien Hong 2007), ja die Kommunen unter ihrer Finanznot ächzen, dann stellt sich vor Ort zu oft die Frage, was denn bestimmte Maßnahmen wirklich „bringen“. Das aber ist letztlich kurzsichtig. Denn diese jungen Menschen müssen sowieso zu irgendeinem Zeitpunkt kommunal alimentiert werden. Solange also staatliche Transferleistungen im Kern den Kommunen obliegen, haben die Kommunen gar keine andere Wahl, als durch regionale Steuerung eine kluge Präventionspolitik zu entwickeln.

Aus der bisherigen Praxis kommunaler Koordinierung schälen sich inzwischen die Stärken und Schwächen des Ansatzes heraus. Die Stärken beruhen darauf, dass die bildungspolitische Leitidee vielfach greift. Kommunen und Landkreise haben sich der Problematik benachteiligter Jugendlicher angenommen: Arbeitskreise und Steuerungsgruppen sind installiert, kommunale Programme zur

Berufsorientierung oder Elternarbeit sind aufgelegt, Initiativen in Berufsbildenden Schulen oder Hauptschulen sind zu neuen Verbänden gewachsen, etc. Die Flut der Handreichungen, Empfehlungen, Forschungsarbeiten ist immens und wird immer größer (z.B. Muche, Noack & Oehme 2008; AWO Bundesverband 2009; Braun & Reißig 2012).

Die Schwäche der kommunalen Steuerung liegt in mindestens drei Faktoren begründet: unzureichende Finanzierung, ungenügende rechtliche Absicherung, mangelnde Zuständigkeit. Im Kern sind Landkreise oder Kommunen mit dem Regionalen Übergangsmanagement überfordert: Sie haben weder allgemeine politische Unterstützung noch die notwendigen Ressourcen, um die ihr zugeordnete Kompensationsaufgabe der überregionalen Politik angemessen auszufüllen. Das schwächste Glied in den bundesdeutschen Steuerungsinstanzen kann nicht seine Aufgabe erfüllen, wenn nicht die anderen politischen Steuerungsebenen angemessene Vorarbeit leisten. Da diese aber seit Jahrzehnten eine Regulierung dieses Bereichs unterlassen, fällt die Steuerungsaufgabe wiederum auf die Kommune, die Region zurück. Es zeigt sich also auch in diesem Feld, dass die hyperkomplexe Steuerungsaufgabe bisher kommunal noch nicht geschultert werden konnte. Gleichwohl sind die Ansätze des regionalen Übergangsmanagements interessant, denn hier wird klar: Im „Europa der Regionen“, in den Kommunen, in den Landkreisen, da ahnen die Verantwortlichen: Das sind unsere eigenen jungen Leute in den benachteiligten Stadtteilen, für die wir etwas tun müssen.

2.3 Ein interner Steuerungsversuch des Übergangssystems – „Cooling-out“ durch „Ausbildungsreife“

Einen besonders wirksamen und hoch selektiven Steuerungsversuch leistet seit Mitte der 2000er Jahre das Konzept der „Ausbildungsreife“. „Ausbildungsreife“ wurde im Jahr 2004/2005 im Rahmen eines Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs hoffähig. Der „Pakt“ wurde von der damaligen rot-grünen Bundesregierung und den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft dominiert – die Gewerkschaften hingegen stiegen aus. Der „Nationale Pakt“ hat mit dem höchst kritisierbaren Kriterienkatalog dafür gesorgt, dass auf den Ausbildungsmarkt drängende Jugendliche selektiert und klassifiziert wurden (Nationaler Pakt 2009). Mit dem Konstrukt der „Ausbildungsreife“ formulierten die „gate keeper“ ihre Kriterien auch und hauptsächlich gemäß den gesellschaftlichen Bedarfslagen. Nur solche Jugendliche können in Ausbildung kommen, die über einen bestimmten und über alle Maßen breit ansetzenden Kanon von Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen verfügen. Wer noch nicht ausbildungsfähig ist, hat selbst Schuld, muss noch an seiner Vollendung arbeiten (vgl. Dietrich, Dressel, Janik & Ludwig-Mayerhofer 2009). „Ausbildungsreife“ wirkt aber wie ein missglücktes Konstrukt zur Erfassung der Berufsfähigkeit, das zumal keine Hinweise auf Entwicklung neuer Kompetenzen und den Erwerb neuer (berufsnaher) Erfahrungen enthält.

Der bis heute von den Arbeitsämtern eingesetzte Ausbildungsreifekatalog wird wissenschaftlich von verschiedenen Seiten kritisiert (dazu gibt es einschlägige Studien; Ratschinski 2012, vgl. auch den Beitrag von Baumann und Siemon in diesem Band); und er hat politisch-strategisch eher die Funktion, Jugendliche vom Ausbildungsmarkt auszugrenzen und ihnen damit die Probleme des Übergangs persönlich zuzuschreiben. Damit wirkt der Katalog wie ein Unterfangen, um gezielt Jugendliche zu demütigen und ihnen Versagen zuzuschreiben (Bojanowski 2012). Doch die Problemlagen vieler junger Menschen sind ja nicht individuell bedingt, sondern sie sind Probleme des Bildungswesens und der Gesellschaft insgesamt. Wir erleben also mit dem Konstrukt der Ausbildungsreife gewissermaßen eine Entlastungsstrategie, die der bürgerlichen Gesellschaft gut passt.

Natürlich gibt es Jugendliche, die den Übergang gut schaffen könnten und wiederum gibt es Jugendliche, die den Zugang zum Erwerbsleben nicht so leicht finden. Die Bedingungen für die Bewältigung des Übergangs sind aber auch viel komplizierter geworden. Deshalb müssen Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, pädagogisch und institutionell unterstützt werden. Die „Sozialisationsinstanz Übergangssystem“ müsste also auf die entwicklungsbedingte Sprunghaftigkeit der Jugendlichen ebenso eingehen wie auf die defizitären Entwicklungsbedingungen. Wenn junge Menschen Offenheit oder „lose gekoppelte Bedingungen“ brauchen, die sie selber gestalten wollen, wenn sie Entwicklungsoffenheit benötigen, dann ist das unter Bedingungen der Maßnahmeketten, unter Bedingungen einer „maßnahmebezogenen Verwahrlosung“ nicht gegeben. Zu befürchten ist, dass junge Menschen im Übergangssystem es nicht mehr schaffen, sich selbst auszuprobieren, sich selbst als widersprüchlich zu erleben oder sich als Selbst-Gestalter zu erfahren.

2.4 Konsequenzen für das Steuerungsdilemma im Übergang Schule-Beruf

Solche bildungspolitischen und steuerungstheoretischen Analysen verdeutlichen den Handlungs- und Gestaltungsbedarf im Übergang Schule-Beruf. Offenbar stehen viele Jugendliche gleichsam vor den Toren der Gesellschaft – und kommen oft nicht hinein. Mit dem Anwachsen des Übergangssystems können wir „Cooling-out-Prozesse“ beobachten. Das „Übergangssystem“ und der „Förderdschunzel“ zwingen Jugendliche zu überlangen und unproduktiven Warteschleifen, die sie „abkühlen“, die ihnen ihre Wünsche und berufliche Aspirationen austreiben (Stauber & Walther 2000). Eine Gesellschaft, die ihren Nachwachsenden die „Beruflichkeit“ verweigert, kann nicht Loyalität verlangen, sondern wird höchstens Subordination, Resignation, dumpfe Verweigerung oder soziale Depression hervorrufen.

Die Konsequenzen einer solchen Zustandsbeschreibung für die Heranwachsenden und die Gesellschaft stellt das „Memorandum“ der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik² dar:

2 Zusammenschluss der deutschsprachigen Berufsbildungswissenschaftler (in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“).

Für den größeren Teil (der benachteiligten Heranwachsenden, A.B.) gelingt die Erreichung des von allen gesellschaftlichen Gruppen postulierten bildungspolitischen Ziels einer „Berufsausbildung für alle“ nicht. Wenn es der Zivilgesellschaft aber nicht gelingt, durch politische und pädagogische Gestaltung das derzeitige „Übergangssystem“ so zu reformieren, dass der bisher benachteiligte Teil der nachwachsenden Generationen in die Gesellschaft integriert wird bzw. dass diese Benachteiligten eine Lebensperspektive für sich in dieser Gesellschaft erkennen können, werden grundlegende Ziele und Ansprüche der Zivilgesellschaft in Frage gestellt. (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009: 9f.)

Es ist zwar nicht zu vermuten, dass es sich um eine bewusst eingesetzte gesellschaftliche Strategie handelt. Gesellschaftliche Figurationen setzen sich als Denk- und Handlungsmuster durch. Die Denkmuster in den letzten 20 Jahren haben sich ganz eindeutig in Richtung „Neoliberalismus“ verschoben. Daher bleibt ein Unbehagen, das ich einmal so zugespitzt habe:

[E]s ist zu befürchten, dass gerade benachteiligte Jugendliche ihre Erfahrungen mit der Sozialisationsinstanz Übergangssystem individuell nicht produktiv verarbeiten können. Pädagogische Institutionen müssen sich aber [...] systematisch als Individuations- und Sozialisationsinstanzen reflektieren. In der heutigen Zeit haben die Bildungsinstitutionen zudem zweifellos noch an Bedeutung gewonnen. Sie markieren den Ort, dem sich der Heranwachsende prägender Impulse verdankt [...] Wollen wir wirklich den Preis und die Zuspitzung einer gesellschaftlichen Individualisierung hinnehmen, die kaum noch Rücksicht nimmt auf die individuelle Entfaltung und auf die Pflege sozialisatorischer Initiationen gerade ihrer schwächeren Glieder? (Bojanowski 2012: 129)

3 Desiderate: Fünf zentrale fachliche Entwicklungsaufgaben

3.1 „Kompetenzansatz“ und Kompetenzfeststellung

Geht man von der entwicklungstheoretischen Grundannahme der Benachteiligtenförderung aus, dem „Kompetenzansatz“, dann hieße das: Junge Menschen sollten mit ihren (oft verschütteten) Fähigkeiten (mit ihren Stärken und Ressourcen) wahrgenommen werden, um entsprechende Förderstrategien zu entwickeln: „Kompetenzbetonung statt Defizitausgleich“ (vgl. Ketter 2002). Die im Übergangssystem inzwischen weit verbreitete Kompetenzfeststellung müsste sich also auf Förderung, auf Unterstützung Heranwachsender in einer von Ungewissheit überschatteten Lebensphase beziehen. Leistet sie das? Wenn Kompetenzfeststellung sich darauf beschränkt, jungen Leuten zu sagen, in welchen Bereichen sie eventuell ein Potential entfalten könnten oder wo ihre situativ abrufbaren Ressourcen liegen, dann bleibt sie blind und wird den jugendpädagogischen Anforderungen nicht gerecht. Es gibt im Kompetenzdiskurs ein heimliches Dispositiv, in dem es darum geht, gesellschaftlich wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften eines Jugendlichen in den Vordergrund zu rü-

cken, ohne dem, was ihn wirklich ausmacht, gerecht werden zu können. Zugespielt: Kompetenzfeststellung in ihrer heutigen Praxis ordnet zu, selektiert, weist zu, unterwirft sich trotz „kontrollierter Subjektivität“ Maßstäben, die nicht die der Jugendlichen sind.

Diese „Kolonialisierung“ durch Kompetenzfeststellung im Übergangssystem sollte einem anderen Konzept weichen: Benachteiligte Jugendliche haben natürlich auch die Fähigkeit, Anforderungen von außen in ihrem eigenen Stil zu bewältigen. Kompetenzförderung hieße dann, – wie Martin Koch und Peter Straßer fordern (Koch & Straßer 2008) – diese so anzulegen, dass in Anforderungs- und Bewältigungssituationen die Jugendlichen ihre eigenen Ressourcen erleben, reflektieren und in berufsbezogene Kompetenzen übersetzen können. Um solche Formen der Kompetenzförderung zu entwickeln, müsste von den bisherigen Verfahren abstrahiert werden. Die Kompetenzdiagnostiker müssten sich wirklich den Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen der von ihnen zu verstehenden Jugendlichen öffnen. Dann erst könnte es gelingen, in auf den ersten Blick defizitären jugendlichen Praktiken individuelle Ressourcen auszumachen bzw. ihnen Raum zu ihrer eigentlichen identitären und selbstwirksamen Entfaltung zu geben.

Wer also Kompetenzfeststellung sagt, der muss auch sagen: Es geht uns nicht um Klassifizierung und Selektion, sondern um Unterstützung Heranwachsender. Hier bedarf es nicht nur neuer qualitativer Konzepte, sondern auch habitueller Veränderungen der Pädagoginnen und Pädagogen, die gegen den Mainstream nicht zuordnen und sortieren, sondern den Selbstbewegungen der Jugendlichen freien Raum lassen.

3.2 Bildungs- und Unterrichtskonzepte für die Gestaltung des Übergangs

Untersucht man (didaktische) Materialien zur schulischen Berufsvorbereitung oder zu den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, so fällt rasch ins Auge, wie wenig ausgearbeitete Handreichungen, Fachbücher, etc. existieren und wie gering die wissenschaftliche Befassung damit ist. Positiv sticht einzig und allein eine Schriftenreihe aus dem Westermann Verlag Braunschweig hervor, in der viele schulfachliche Themen bearbeitet werden³. Aber auch hier wird deutlich, dass es sich zumeist um „abgespeckte“ Versionen von Schulbüchern handelt, die in reduzierter Form bekannte Stoffe anbieten.

Besonders aber ist der Zustand der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungsforschung zu beanstanden. Denn mir ist kein fachdidaktischer Forschungsansatz bekannt, der sich mit didaktischen Konturen und Strukturen befasst, die sich explizit auf die Situation junger Menschen im Übergangsgeschehen beziehen. Eine auf Berufliche Förderpädagogik sich beziehende fachdidaktische Forschung und Entwicklung müsste – in Kenntnis der Voraussetzungen der Jugendlichen – im Rückgriff auf sonder- und berufspädagogische Konzepte eigenständige Entwürfe

3 Siehe: <http://www.westermann.de/reihe/Vorbereiten-auf-Ausbildung-und-Beruf/290500> (31.10.13).

vorlegen. Notwendig wäre a) eine Vision oder ein Leitthema, was mit Unterricht Benachteiligter erreicht werden solle (in der Benachteiligtenförderung wäre das: „Verschränkung von Lebensweltorientierung und Beruflichkeit“). Sodann müssten b) die spezifischen Lebenssituationen benachteiligter Jugendlicher in die didaktische Konstruktion einbezogen werden. Und schließlich c) bedarf es des Rückgriffs auf praktisches Tun, aus dem heraus unterrichtliche Problemstellungen „abgeleitet“ werden müssten (siehe den Artikel von Ariane Steuber in diesem Band). Leider aber sind bisher kaum Vorschläge für neue unterrichtliche *settings* ausgearbeitet. Und eigentlich benötigen diese Jugendlichen im Herbartischen Sinne einen „erziehenden Unterricht“, Unterricht also, der neben stofflichen Anregungen immer auch Elemente des „erziehenden Halts“ (Renate Girmes) verkörpert.

Wenn Berufsvorbereitung kein Thema auf fachdidaktischen Tagungen oder Kongressen ist oder seitens der *scientific community* nicht beachtet wird, dann nimmt es nicht Wunder, wenn im Bereich der benachteiligtenspezifischen Lehrpläne/ Curricula wenig Innovatives vorliegt, wie es mir jedenfalls scheint. Ein Beispiel aus Niedersachsen mag dies illustrieren: Die neu eingeführte Berufseinstiegsklasse (BEK) – eine Variante des bisherigen BVJ – legt für die Hauptfächer die „Kerncurricula“ der Hauptschule zugrunde (z.B.: Niedersächsisches Kultusministerium 2010). Dies scheint zunächst durchaus sinnvoll, da die Schüler in der BEK den Hauptschulabschluss erreichen sollen oder ihn gar verbessern können. Aber unter jugend- und berufspädagogischem Blick ist diese Entscheidung nicht ideal, denn es wurde die Chance versäumt, die Curricula in den Fächern Deutsch, Mathematik etc. neu und anders zu strukturieren, so dass sie an den Lernbedürfnissen benachteiligter Jugendlicher anknüpfen. So ist zu befürchten, dass die BEK-Schüler/-innen eher lustlos – oder besser: fremd gesteuert – den schon bisher ungeliebten Stoff aus der Hauptschule erneut interesselos abarbeiten.

Hier jedenfalls scheint eine zukünftige zentrale Entwicklungsaufgabe zu liegen. Die Benachteiligtenförderung benötigt neue und ausgearbeitete Konzepte in Feldern wie Sprache, Mathematik, Fremdsprachen oder Politische Bildung (= gesellschaftliche Teilhabe). Um die Eingangsargumentation zu verschärfen: Junge Menschen aus der Wissensgesellschaft „auszubürgern“ scheint keine sinnvolle Strategie zu sein – sollen sie aber reintegriert werden, braucht es nicht nur neuer Ordnungspolitik und Finanzmittel, sondern auch ausgewählter und bedachter „pädagogischer Experimente“ oder besser klug ausgewählter Entwicklungsarbeiten. Das bildungspolitische Ziel müsste z.B. lauten: Aufbau eines „Entwicklungsprogramms Fachdidaktik Übergangssektor“.

3.3 Modelle für die Verbindung von Arbeiten und Lernen

Es fehlt aber nicht nur an fachdidaktischer Forschung, sondern auch an systematischen Visionen für das Lernen benachteiligter Jugendlicher. Wenn es gilt, dass Selbstwirksamkeit in und durch Tätigkeiten erfahren wird, dann ist der Betätigungsmodus im Übergangssystem höchst eingeengt. Förderstrategien sind nötig, die auf die Steigerung des Selbstwertgefühls und des Kompetenzerlebens zielen.

Es gilt besonders, die negativen schulischen und lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen überwinden zu helfen. Notwendig sind pädagogische Arrangements, die Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitserfahrungen erlauben. Selbstwirksamkeit erfahren hieße also für einen jungen Menschen, sich Tätigkeiten zu erschließen. Dazu bedarf es einer *community of practice*, in der Möglichkeiten zum Lernen an praktischen Aufgaben gegeben sind.

Nach meiner Auffassung können solche Leitlinien letztlich programmatisch nur auf eine „Verbindung von Arbeiten und Lernen“ zulaufen. Mit Adolf Kell, der dies alles vorgedacht hat: „Arbeiten“ heißt, die äußere Natur zu verändern, so dass man als junger Mensch merkt, dass man wirksam geworden ist; „Lernen“ heißt, die „innere Natur“ zu bearbeiten, sich selbst weiterzuentwickeln und zu formen (Kell 2008). Kells Programm läuft darauf hinaus, dass junge Menschen nicht nur beides – Arbeiten und Lernen – brauchen, sondern dass beides klug miteinander verbunden werden müsse – dies ist eine zentrale Aufgabe einer Berufsbildungswissenschaft. Hier ist noch ein Fülle theoretischer und praktischer Aufgaben zu lösen: Wie setzt man „Arbeit“ ein, dass sie „lern“-trächtig ist? Wann laufen „Lern“-Prozesse so erfolgreich, dass sie „Arbeits“-Prozesse ergänzen und bereichern? Gibt es einen spiralförmigen Ablauf zwischen Lernen und Arbeiten?

Trotz solcher noch auszuarbeitenden Antworten bleibt eins festzuhalten: Alle pädagogische Erfahrung der letzten hundert Jahre besagt, dass das Programm „Arbeiten und Lernen“ für solche Jugendliche heilsam oder rehabilitativ ist, die in irgendeiner Weise mit dem Lernen Probleme haben oder hatten. Sei es vorgedacht in der Gorki-Kolonie von Makarenko in den 1920er Jahren (Makarenko 1951), sei es ausgearbeitet und entfaltet in der Produktionsschulidee der Dänen und ihren späteren deutschen Konkretisierungen (z.B. Gentner, Bojanowski & Wergin 2008) oder sei es der jüngste Vorschlag zur Entwicklung einer „Manufactur“ (Buchmann & Huisinga 2012) – das pädagogische *setting* solcher Konzepte beruht darauf, dass die jungen Leute selber „wirtschaftliche Sorge“ (Makarenko 1951) für ihre Einrichtung empfinden, dass sie ernsthaft gefordert werden durch reale Aufträge und Dienstleistungen, dass sie in einer Gemeinschaft leben, in der kulturelle Merkmale („Regeln, Räume, Rituale“) ebenso gelten wie Aspekte einer *peer culture* und dass sie von Pädagoginnen und Pädagogen angeregt werden, die selber die „Kombination“ dieser Elemente überzeugend „leben“. Nutzung des Arbeitsvermögens junger Menschen heißt dann: Fordernde Aufgaben, anregende Angebote, Freiräume zum Probieren und soziale Eingebundenheit. Die Produktionsschulforschung z.B. macht deutlich, dass Prozesse gemeinsamer Arbeit (Abwicklung von Realaufträgen) etwas „freisetzen“ können, was von diesen Jugendlichen nicht erwartet wird: Engagement, Aufmerksamkeit, Verantwortungsbewusstsein, Aufgabenorientierung etc.

Ähnliche Ansätze z.B. in schulischen Berufsvorbereitungsjahren zielen auf tätigkeitsbezogene Arrangements (Qualifizierungsbausteine) oder auf handwerkliche Auftragsarbeiten. Im Übergangssektor mit seinen Warteschleifen und seinen eingegengten Möglichkeiten jedoch können junge Leute nur wenig Anerkennung be-

kommen, können nicht die Erfahrung machen, dass sie wirklich gebraucht werden, dass ihr individuelles Schicksal gesellschaftlich thematisiert und bearbeitet wird. Obwohl die Produktionsschuldidaktik auch in ihren unterrichtlichen *settings* schon weit vorangegangen ist (Straßer 2008; Thiel 2008), muss sie zum einen ihren geringen Einfluss auf die Benachteiligtenförderung konstatieren und zum zweiten ihre eigenen Konzepte weiterentwickeln. So gibt es didaktische Entwicklungsarbeiten zu „Kompetenztafeln“ oder Weiterbildungen zur „Professionalisierung der Werkstattpädagoginnen und -pädagogen“. Hierfür weiter zu arbeiten bleibt eine wichtige Entwicklungsaufgabe.

3.4 Förderkonzepte für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Im öffentlichen Diskurs nimmt das Thema einer kulturellen Problematik einen großen Raum ein. So lassen sich deutliche Tendenzen zur ethnischen Abschottung konstatieren, plastisch ablesbar an der Ausbildungsintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Beicht & Granato 2009: 18). Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund rücken damit in den öffentlichen Debatten immer stärker ins Zentrum. Die Einmündung in eine betriebliche oder eine außerbetriebliche Ausbildung verzögert sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund erheblich. Während deutsche Jugendliche nach ca. zwei Jahren zu 80 % in Ausbildung sind, haben selbst nach drei Jahren nur 70 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz erreicht. Dieser Zustand hat sich bis heute nicht grundlegend geändert, wie sich aus dem jüngsten „Jugend-Migrationsreport“ des DJI ersehen lässt, bei dem zwei Bemerkungen hervorstechen:

- a. Zunächst bleibt nach Durchsicht der einschlägigen Studien generell festzuhalten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger mit problematischen Übergangsverläufen zu kämpfen haben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund: Ihnen gelingt ein direkter erfolgreicher und dauerhafter Übergang in eine betriebliche Ausbildung deutlich seltener. (Stürzer, Täubig, Uchronski & Bruhns 2012: 67)
- b. Neben dieser empirischen Bestätigung eines deutlich erschwerten Übergangs scheint gerade der Übergangssektor hinsichtlich seiner kompensatorischen Funktion nur wenige Effekte zu erzielen. Ausgehend von Befunden des DJI-Übergangspanels konstatieren die Autoren bei denjenigen Jugendlichen, die an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilnahmen [...], dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Abschluss dieser Fördermaßnahme seltener in eine Ausbildung einmündeten oder dafür längere Zeit brauchten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund [...] Dies trifft insbesondere auf türkische Jugendliche zu, während Aussiedler/innen ähnlich häufig wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund eine Ausbildung aufnahmen. (Stürzer et al. 2012: 69)

Damit wird massiv in Frage gestellt, ob sich Übergangsmaßnahmen überhaupt lohnen. Da es offenkundig so wenig Chancen der Ausbildungsintegration für

Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt, bedarf es besonderer systemischer und pädagogischer Anstrengungen. Kulturelle Abschottung angesichts eines parallel laufenden Diskurses über einen sich abzeichnenden Fachkräftemangel wirkt auf den ersten Blick paradox. Jedoch signalisieren die Integrationsprobleme der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein grundlegendes Problem: Gerade die notwendigen Förderkonzepte für den Übergang fehlen. Es bedarf nicht nur eines Umdenkens bei den politisch Verantwortlichen oder bei den Betrieben, sondern dringend stellt sich steuerungstheoretisch und pädagogisch die Frage nach Alternativen.

3.5 Entfaltung bildungswissenschaftlicher Konzepte für den Übergang

Jugendliche – und besonders benachteiligte junge Menschen – brauchen dafür eine Pädagogik der Ermutigung. Benachteiligte Jugendliche dürfen nicht „abgeschrieben“ werden – ihre grundsätzliche Fähigkeit, arbeiten zu können, muss „irgendwie“ angeregt, weiterentwickelt und erhalten werden. Ein Ansatz wurde unter der Chiffre Berufliche Förderpädagogik eingeführt (Bojanowski 2005). Diese Pädagogik fußt auf der entwicklungstheoretischen Grundannahme des „Kompetenzansatzes“, wie in Kapitel 3.1. dargelegt: Die jungen Menschen sollten mit ihren (oft verschütteten) Fähigkeiten (= mit ihren Stärken) wahrgenommen werden, um entsprechende Förderstrategien zu entwickeln. Betrachtet man die Pädagogiken, an die man anknüpfen könnte, so werden die Probleme sichtbar: In der Sonderpädagogik wird zu wenig wahrgenommen, dass die Schüler/-innen sich beruflich eingliedern wollen. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht das duale System der Berufsausbildung im Mittelpunkt, was vielleicht mit der Struktur dieser Disziplin zusammenhängt, die eher den Aufstieg durch Arbeit und Beruf thematisiert. Die Sozialpädagogik interessiert das Problem eher unter dem Aspekt der Jugendsozialarbeit, einer gesellschaftlich inzwischen wenig einflussreichen Disziplin. Und die Schulpädagogik nimmt das Thema, wenn überhaupt, nur von der schulischen Seite wahr; Unterrichtsforschungen, bspw. zum Berufsvorbereitungsjahr, sind rar.

Wenn also kein pädagogischer Wissenschaftsbereich existiert, der das Übergangssystem zum Thema macht, dann markiert das ein zentrales Problem. Um eine wissenschaftliche Theorie zu diesem gesellschaftlichen Problem zu entwickeln, könnte man das sog. „Drei-Waben-Modell“ der beruflichen Förderpädagogik zum Ausgangspunkt nehmen, in dem zentrale Wissens- und Tatbestände einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche entfaltet werden: 18 Felder, organisiert in drei verschiedenen „Waben“ (Bojanowski 2005). Es handelt sich um ein pragmatisches Modell. Aber die Wissenschaft müsste weiter gehen. Zunächst müsste man überhaupt erst einmal ökonomisch-soziologisch (bspw. im Anschluss an Bourdieu (1993) oder Castel (2009)) wahrnehmen, dass die Übergangssystemproblematik nicht nur ein gesellschaftliches Epiphänomen ist. Dann müsste man fragen: Wie sähe eine Wissenschaft aus, die dieses Subsystem kompetent bearbeiten kann? Kell postuliert mit Recht: Wir brauchen ein Zwischensystem zwischen Arbeiten und Lernen, das beide Themen – Vorbereitung

auf Arbeit, aber auch Hinführung zum Lernen – systematisch entfaltet (Kell 2008). In diese Richtungen muss man weiter denken und wissenschaftlich forschen.

Zu den thematischen Eckpunkten einer solchen Disziplin gehören sicher: (1) die Verbindung von Arbeiten und Lernen. Wir Menschen müssen uns in irgendeiner Art und Weise vergegenständlichen, eben nicht nur sozial und nicht nur intellektuell, sondern auch tätig. Daher sollte für diesen Wissenschaftsbereich die anthropologische Tatsache der Selbstverwirklichung und der Vergegenständlichung konstitutiv sein. (2) Der zweite Eckpunkt wäre die Lust am Lernen. Kinder haben Lust zu lernen, sind „neugierige Entdecker“. Wieso treibt die Gesellschaft den Kindern und Jugendlichen spätestens mit der Schule jegliche Entdeckerlust aus? Warum könnte eine Wissenschaft nicht einen Ansatz entwickeln, der sich mit den Übergangsaltern „reife Kindheit“, „Jugendalter“ und „frühes Erwachsenenleben“ befasst, diesen anthropologisch begründen, empirisch erforschen und lerntheoretischen fassen?

4 Fazit: Was ist vordringlich?

Leider gelingt es aufs Ganze gesehen bisher offenbar nicht, entsprechende Kräfte zu mobilisieren und zu bündeln. Eine Erklärung ist unserer bürgerlichen Gesellschaft sozusagen inhärent: Alle Bereiche unterhalb der Facharbeit waren schon immer verpönt (Koch 2013). Unsere Gesellschaft verfügt über einen inneren Mechanismus, mit dem man sich „von denen ganz am Rand“ absetzen kann. Solche alten Muster perpetuieren sich auch in der SGB II-Gesetzgebung mit ihrer „Fördern und Fordern“-Philosophie. Zudem hat sich die Gesellschaft an den herrschenden Zustand gewöhnt. Seit 20 bis 30 Jahren wird eine Gruppe Jugendlicher in der Größenordnung von 20 Prozent vom Beschäftigungssystem abgekoppelt. Offensichtlich gelingt es, diese Gruppe „stillzuhalten“; Jugendaufstände sind in Deutschland nicht zu erwarten.

Es gibt also historische und aktuelle Gründe für die Notwendigkeit, die umrissenen Entwicklungsaufgaben anzugehen. Staat und Gesellschaft müssen mehr und anders investieren, sie müssen viel konsequenter die politische Steuerungsproblematik anpacken. Wer aber könnte reale Innovationen anstoßen? Für die Förderung benachteiligter Jugendlicher sind viele Aktivitäten gefragt, auf Ebene der Bildungswissenschaften genauso wie im praktischen politischen Handeln. Kooperationen vieler engagierter Akteure sind entscheidend, es bedarf zudem eines konstruktiven Wissenschaftsverständnisses, das pädagogische Experimente mit verstehendem Beobachten verbindet. Es bedarf der Rückbesinnung zu einer Gestaltungsforschung. Mithin: Es gibt viel zu tun. Ich denke, in diesem Buch finden sich viele Beispiele „guter Praxis“ – mögen sie die Fachszene bereichern!