

Gerhard Frank
Werner Wüstendörfer

Gerhard Frank
Werner Wüstendörfer

unter Mitarbeit von Julia Riepol

Der Übergang von der Hauptschule in den Beruf

Zur Wahrnehmung von Integrationsförderung
und Unterstützungssystemen

Eine Befragung von Schülern, Eltern und Experten

Gerhard Frank/Werner Wüstendörfer
Der Übergang von der Hauptschule in den Beruf
ISBN 3-932376-45-5

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Forschungsprojekt wurde unterstützt mit Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Wir bedanken uns für die organisatorische Unterstützung des Instituts für Interdisziplinäre Innovationen an der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg (iii).

Umschlaggestaltung: Harald Hans Vogel, Fürth
Druck: KDD Nürnberg

© emwe-Verlag Nürnberg 2005, Dorfäckerstr. 45, 90427 Nürnberg
emwe-Verlag@online.de, Tel. 0911/32 98 78, Fax 0911/31 83 26

Vorwort

Der Rückgang an Ausbildungsplätzen für Hauptschüler¹ beherrscht alljährlich die Schlagzeilen der Presse. Dies gilt auch für die Stadt Nürnberg, wo wir als Lehrende am Fachbereich Sozialwesen der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule immer wieder mit dieser Thematik konfrontiert werden. Fragen der beruflichen und sozialen Integration Jugendlicher, und damit Themen der Jugendsozialarbeit, werden in Krisenzeiten bedeutender, zuletzt zeigt sich dies in einem verstärkten Interesse der Politik an Jugendsozialarbeit an Schulen. Dass sich die Entwicklung der Jugendsozialarbeit an Schulen vornehmlich auf die Hauptschulen und dort vor allem auf diejenigen in sozial belasteten Stadtteilen konzentriert, ist kein Zufall. Denn im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie ist u. a. auch das Problem mangelnder Leistungsfähigkeit desintegrierter, sozial benachteiligter Jugendlicher besonders ins Auge gefallen, und diese Jugendliche konzentrieren sich vor allem an Hauptschulen.

Was die verschiedensten Einrichtungen, wie Schulen, Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe heute Produktives leisten und in welchem Selbstverständnis sie dies tun, erschließt sich im professionellen Kontakt leichter als das, was die betroffenen Jugendlichen selber über ihre Lebenslage und Perspektiven denken. Aus der mangelnden Kenntnis der Wahrnehmungswelt der Jugendlichen, welche die Adressaten der Fachkräfte sind, die wir ausbilden und beraten, hat sich der wesentliche Impuls für diese Untersuchung ergeben: eine umfassende Befragung zu den Themen des Übergangs von der Hauptschule in den Beruf und zur Wahrnehmung der Hilfen und Unterstützungssysteme aus der Sichtweise der betroffenen Schüler und ihrer Eltern. Nach zwei Jahren der Erhebung und Auswertung der Daten legen wir nun die Ergebnisse dieser Untersuchung vor.

Die folgenden Darstellungen greifen einen Aspekt des Übergangs von der Hauptschule in den Beruf auf, der zur gegenwärtigen Forschung zu dieser Thematik einen besonderen Beitrag zu leisten versucht. Es geht um die Frage, wie Schüler und Eltern die Probleme des Übergangs einschätzen, wie sie ihre eigenen Bemühungen zu dessen Bewältigung beurteilen und wie sie die Unterstützung durch die sich um sie bemühenden Institutionen wie Schule, Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe, für sich erleben.

Unsere Datenbasis für diese Studie finden wir nicht nur an Schulen in Nürnberg, dem Ausgangspunkt unseres Interesses an dieser Thematik, sondern zum Vergleich auch in eher ländlichen Regionen Mittelfrankens, sowie - um die Verhält-

¹ In dieser Dokumentation wurde aufgrund der besseren Lesbarkeit und Vereinfachung der Darstellung, z. B. in Tabellen und Grafiken, die weibliche Form nicht extra aufgeführt. Selbstverständlich ist bei allen Personen sowohl die weibliche wie männliche Form gemeint.

nisse in einem der neuen Bundesländer vergleichend hinzuzuziehen - in Thüringen; genauer: in Gera und in Jena.

Die Hauptuntersuchung stützt sich auf standardisierte Instrumente, um eine möglichst hohe Zahl von Schülern und Eltern zu erreichen und die gewonnenen Daten statistisch verarbeiten zu können. Die Ergebnisse der standardisierten Befragungen werden nach einem einführenden Kapitel in den Kapiteln 3.1 bis 3.5 referiert und analysiert. Danach folgt das Ergebnis einer Expertenbefragung (Kap. 4), mit dem die, teilweise unterschiedliche, Sichtweise der Institutionen, welche mit dem Übergang von der Hauptschule in den Beruf befasst sind, als Kontrast zur Schüler- und Elternbefragung vorgestellt wird. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse einer qualitativen Nachbefragung von Schülern und Eltern in Form ausgewählter Fallportraits dargestellt. Diese dienen der Ergänzung der Hauptuntersuchung nach einem Jahr des Übergangs. Es soll gezeigt werden, wie sich der Übergang von der Schule in den Beruf im Nachhinein und im subjektiven Empfinden darstellt. Diese Fallportraits haben exemplarischen und illustrierenden Charakter und sind nicht repräsentativ für die in der Hauptuntersuchung befragten Schüler.

Die Arbeiten zu dieser Studie wurden nicht von den beiden Autoren alleine geleistet. Vor allen bedanken wir uns bei unserer wissenschaftlichen Mitarbeiterin Julia Riepolt, die mit Kreativität, hohem Einsatz und in zuverlässiger Weise inhaltliche Recherchen und organisatorische Zuarbeiten geliefert hat. Unser Dank gilt auch ihrer Vorgängerin Alexandra Rauh, die das Projekt in seinen Anfängen begleitete und durch ihren unermüdlichen Einsatz die Organisation der Hauptuntersuchung vorbereitete und einen Teil der Experteninterviews durchführte. Für wichtige Vorstudien und Auswertungsarbeiten zu einzelnen Teilen dieser Untersuchung bedanken wir uns bei Michael Greißel, Peter Schimany und Bettina Mann. Susanne Beutner, Dominique Förtsch, Bärbel Häckel, Martina Steinbügl und Sandra Taut haben einen erheblichen Teil der den Fallportraits zugrunde liegenden offenen Interviews akquiriert und durchgeführt. Monika Wüstendörfer hat zuverlässig und professionell die Verwaltung des Projekts übernommen und bei der Gestaltung des Layouts und der Herstellung der Schlussfassung wesentliche technische und organisatorische Hilfe geleistet. Nicht zuletzt bedanken wir uns bei den Kollegen des Instituts für interdisziplinäre Innovationen (iii) an der Georg-Simon Ohm Fachhochschule, stellvertretend bei Herrn Prof. Dr. Wild, für die organisatorische Unterstützung.

Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren Frauen und Jugend sowie des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus gefördert. Dafür und für die wohlwollende Begleitung danken wir Herrn Ministerialrat Kupferschmid (Bonn), Herrn Ministerialrat Heger und Frau Ministerialrätin Börner (München). Unser Dank gebührt auch den Herren Ministerialräten Hess und Fackelmann vom thüringischen Kultusministerium, die es ermöglichen, unsere Datenerhebungen in Gera und in Jena durchzuführen.

Stellvertretend für alle Experten, die in unserer Befragung ihr Sachwissen und ihre Einschätzungen zur Verfügung stellten, nennen wir Frau Scherer von der Agentur für Arbeit in Nürnberg. Ihr und allen anderen nicht genannten Lehrern,
vi

Sozialarbeitern und Berufsberatern gilt unser Dank für die Zeit und Aufmerksamkeit, die sie uns gewidmet haben. Ohne die Bereitschaft der Schüler in Bayern und in Thüringen, uns eine Stunde ihrer wertvollen (Schul)zeit zur Verfügung zu stellen und unseren umfangreichen Fragebogen mit Geduld und Konzentration auszufüllen, hätte diese Studie nicht durchgeführt werden können. Unser Dank gilt auch ihren Eltern, die mit ihren Antworten geholfen haben, das Bild des Übergangs von der Hauptschule in den Beruf etwas aufzuhellen.

Nürnberg, im März 2005

Gerhard Frank
Werner Wüstendörfer

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	v
1. Einleitung	17
2. Methodische Vorgehensweise	42
2.1 Durchführung der Befragung	42
2.2 Befragung von Experten aus Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung	47
2.3 Qualitative Nachbefragung von Jugendlichen und ihrer Eltern	50
3. Ergebnisse der quantitativen Erhebungen	52
3.1 Zur Lebenssituation der Hauptschüler und ihrer Eltern	52
3.1.1 Soziodemografische Merkmale der befragten Schüler	52
3.1.2 Sozialer Hintergrund	54
3.1.2.1 Finanzielle Lage	54
3.1.2.2 Wohnen	56
3.1.2.3 Schul- und Berufsausbildung der Eltern	57
3.1.2.4 Berufliche Tätigkeit der Eltern	61
3.1.3 Familiensituation	67
3.1.4 Freunde, Freizeit und Konsum	77
3.1.5 Soziale Unterstützung und Probleme	81
3.1.6 Zufriedenheit mit der Lebenssituation	93
3.1.7 Zusammenfassung	95
3.2 Berufliche Orientierungen	96
3.2.1 Traumberufe und Berufswahl	96
3.2.2 Bewerbungsverhalten	116
3.2.3 Umzugsbereitschaft	120
3.2.4 Zusammenfassung	123
3.3 Schule und Beruf	124
3.3.1 Allgemeine Einstellungen zur Schule	124
3.3.2 Berufsvorbereitende Maßnahmen	135
3.3.2.1 Allgemeines	135
3.3.2.2 Praktikum	136
3.3.2.3 Unterrichtsfach Arbeitslehre	142
3.3.2.4 Zusammenfassende Beurteilungen	146
3.3.2.5 Verbesserungsvorschläge	152
3.3.3 Zusammenfassung	154
3.4 Hilfestellungen	155
3.4.1 Unterstützung durch Eltern	155
3.4.2 Hilfestellungen der Schule	157
3.4.4 Hilfestellungen des Arbeitsamts	161
3.4.5 Andere Verbesserungsvorschläge	163

3.5	Benachteiligte Jugendliche	170
3.5.1	Allgemeines	170
3.5.2	Allgemeine Einstellungen zur Schule	175
3.5.2	Berufliche Orientierungen	178
3.5.3	Berufsvorbereitende Maßnahmen durch die Schule	192
3.5.4	Schulsozialarbeit	199
4.	Ergebnisse der Expertenbefragung	204
4.1.	Vorbemerkung	204
4.2.	Die Sichtweise von Lehrern und Schulbehörde	204
4.2.1	Die Problemsituation	204
4.2.2	Berufsbezogene Hilfen und Förderungsmaßnahmen der Schule	207
4.2.3	Die Einschätzung der Schulsozialarbeit	210
4.2.4	Die Bedeutung von Praktika	211
4.2.5	Zusammenarbeit Schule - Jugendhilfe - Arbeitsverwaltung	212
4.2.6	Die Situation im ländlichen Raum	212
4.2.7	Die Einrichtung von Praxisklassen	213
4.2.8	Die Bedeutung der Elternarbeit	215
4.2.9	Zusammenfassung	217
4.3	Die Sichtweise der Schulsozialarbeit	219
4.3.1	Vorbemerkung zur Schulsozialarbeit	219
4.3.2	Probleme des Übergangs aus der Sicht von Schulsozialarbeitern	220
4.3.3	Die Einschätzung der Bemühungen der Schule aus der Sicht von Schulsozialarbeitern	223
4.3.4	Praxisklassen	224
4.3.5	Vernetzung der Bemühungen von Schule, Arbeitsamt und Jugendhilfe	226
4.3.6	Beurteilung der eigenen Funktion und Rolle als Schulsozialarbeiter	227
4.3.7	Elternarbeit	230
4.3.8	Zusammenfassung	233
4.4	Die Sichtweise der Arbeitsverwaltung	234
4.4.1	Die Probleme des Übergangs	234
4.4.2	Sichtweise der eigenen Funktion und Rolle	237
4.4.3	Die Beurteilung der Arbeit der Schulen	238
4.4.4	Die Bedeutung der Schulsozialarbeit	240
4.4.5	Zusammenarbeit mit Schulen, Jugendhilfe und anderen Bildungsträgern	241
4.6	Die Bedeutung von Praktika	243
4.7	Elternarbeit	245
4.8	Zusammenfassung	248
5.	Exemplarische Portraits: Interviews mit Jugendlichen und ihren Eltern ein Jahr nach dem Hauptschulabschluss ..	249

6.	Zusammenfassende Betrachtungen, Schlussfolgerungen und Vorschläge	289
6.1	Hauptschüler im grundsätzlichen Einverständnis mit ihrer Lebenssituation	289
6.2	Veränderte Prämissen des Übergangs von der Hauptschule in den Beruf.....	291
6.3	Vorschläge und Perspektiven.....	293
6.4	Schlussbemerkungen.....	304
	Literaturverzeichnis.....	305
	Internetquellen über Lehrpläne und Materialien der bayerischen und thüringischen Kultusministerien.....	311

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Fläche und Bevölkerung am 01.10.2003	29
Tab. 2:	Saldo der Bevölkerungsbewegung im Jahr 2002	30
Tab. 3:	Ausgewählte Indikatoren zur wirtschaftlichen Situation in Bayern und Thüringen.....	31
Tab. 4:	Erwerbstätige nach Wirtschaftsbereichen im April 2002	31
Tab. 5:	Bruttoverdienste im Produzierenden Gewerbe (bezahlte Wochenstunden bzw. Bruttostundenverdienste) im Jahr 2002.....	32
Tab. 6:	Arbeitslose und offene Stellen im Durchschnitt im Jahr 2002	32
Tab. 7:	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, noch nicht vermittelte Bewerber und unbesetzte Plätze nach ausgewählten Arbeitsamtsbezirken.	33
Tab. 8:	Gesamtnachfrage und Gesamtangebot an Ausbildungsstellen 2001 und 2002 nach ausgewählten Arbeitsamtsbezirken	33
Tab. 9:	Schulbevölkerung im Alter von 15 Jahren.....	35
Tab. 10:	Verteilung der Schüler in Klassenstufe 8 auf unterschiedliche Schulformen in Prozent (2001/2002).....	35
Tab. 11:	Abgänger aus allgemein bildenden Schulen nach Schulabschluss und Land im Jahr 2000 (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)....	36
Tab. 12:	Ausgewählte Schüler, anwesende Schüler, erhaltene Fragebögen und Rücklaufquote	45
Tab. 13:	Ausgewählte Schüler, anwesende Schüler, erhaltene Eltern- Fragebögen und Rücklaufquoten	46
Tab. 14:	Höchster Schulabschluss der Eltern.....	59
Tab. 15:	Eltern der befragten Schüler nach Sozialschichtzugehörigkeit im Vergleich zur PISA-Studie	63
Tab. 16:	Verteilung der Benachteiligungspunkte.....	51
Tab. 17:	Häufigkeiten des kategorisierten Index Familienstärke.....	59
Tab. 18:	Familienstärke nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Bundesland (Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Tests) ...	75
Tab. 19:	Objektive Problembelastung.....	85
Tab. 20:	Objektive Problembelastung nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Bundesland (Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Tests).....	86
Tab. 21:	Objektive Problembelastung der Jugendlichen.....	73
Tab. 22:	Subjektive Problembelastung nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Bundesland (Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Tests).....	90
Tab. 23:	Subjektive Problembelastung nach Geschlecht, Migrationshinter- grund und Bundesland (Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Tests)	77
Tab. 24:	Anzahl angegebener Traumberufe.....	96
Tab. 25:	Geplanter beruflicher Werdegang von Hauptschülern (9. Kl.)	89
Tab. 26:	Realisierter beruflicher Werdegang von Hauptschülern (9. Kl.) ..	89

Tab. 27:	Gewählte Ausbildungsberufe der Jugendlichen mit Ausbildungsplatz.....	105
Tab. 28:	Realisierungschance eines Ausbildungsplatzes für Berufe bzw. Berufsbereiche	108
Tab. 29:	Rangfolge der Lieblingsfächer	127
Tab. 30:	Benachteiligung als Hauptschüler nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Land und ungünstiger sozialer Verhältnisse.....	134
Tab. 31:	Einschätzung des Betriebspraktikums von Schülern und Schülerinnen aus allgemein bildenden Schulen (in Prozent)	141
Tab. 32:	Befragte Schulen und soziale Benachteiligung der Schüler.....	173
Tab. 33:	Gerne in die Schule gehen und Benachteiligung.....	175
Tab. 34:	Zuhause ungestört die Hausaufgaben machen können.....	175

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe nach Schulform 1962-1999	36
Abb. 2:	Alter und Geschlecht.....	52
Abb. 3:	Staatsangehörigkeit	53
Abb. 4:	Einkommen der Familie	54
Abb. 5:	Einschätzung der finanziellen Lage der Familie	55
Abb. 6:	Höchster Schulabschluss der Eltern	57
Abb. 7:	Höchster Schulabschluss der Eltern	58
Abb. 8:	Berufsabschluss der Eltern.....	60
Abb. 9:	Berufliche Tätigkeit der Eltern.....	61
Abb. 10:	Berufliche Tätigkeit der Eltern.....	62
Abb. 11:	Form der Herkunftsfamilie	67
Abb. 12:	Stabilität der Familie	68
Abb. 13:	Werthaltungen bei der Erziehung.....	70
Abb. 14:	Einschätzungen der eigenen Familie.....	71
Abb. 15:	Häufigkeiten in Prozent des Index „Familienstärke“	58
Abb. 16:	Verhältnis zu den Eltern.....	76
Abb. 17:	Freizeitaktivitäten.....	78
Abb. 18:	Regelmäßige Ausgaben der Schüler	79
Abb. 19:	Vertrauenspersonen.....	81
Abb. 20:	Erlebte Belastungen und Durchschnittsalter des Erlebens	83
Abb. 21:	Selbsteinschätzung der Veränderung des eigenen Lebens durch die erlebte Belastung	84
Abb. 22:	Objektive Problembelastung	72
Abb. 23:	Probleme/Schwierigkeiten der Befragten nach Geschlechtszugehörigkeit	89
Abb. 24:	Problembelastung der Jugendlichen in Prozent	76
Abb. 25:	Zufriedenheit der Schüler mit ihrer Lebenssituation.....	93

Abb. 26:	Traumberufe	97
Abb. 27:	Wünsche für den Sohn/die Tochter am Ende des Schuljahres.....	99
Abb. 28:	Berufliche Situation nach Schulabschluss	101
Abb. 29:	Voraussichtliche Tätigkeit von Schülern ohne Ausbildungsstelle	102
Abb. 30:	Anteile der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen nach Land, Region, Migrationshintergrund und Geschlecht	106
Abb. 31:	Traumberufe und realisierte Berufe (nur Schüler, die einen festen Ausbildungsplatz haben)	110
Abb. 32:	Informationsquelle über Berufe	111
Abb. 33:	Gründe für die Berufswahl	113
Abb. 34:	Gründe für die Entscheidung für einen Ausbildungsplatz (nur Befragte, die einen Ausbildungsplatz haben)	114
Abb. 35:	Personen oder Institutionen, die den Ausschlag für die Entschei- dung für einen Ausbildungsplatz gegeben haben (nur Befragte, die einen Ausbildungsplatz haben)	115
Abb. 36:	Bisheriges Bemühen um eine Ausbildungsstelle	116
Abb. 37:	Zeitpunkt des erstmaligen Bewerbens	117
Abb. 38:	Bewerbungen und Absagen	118
Abb. 39:	Art der Bewerbung und geplante Aktivitäten nach Schulende ...	119
Abb. 40:	Umzugsbereitschaft	120
Abb. 41:	Umzugsbereitschaft für einen Ausbildungsplatz nach Bundesland	121
Abb. 42:	Gründe für den Ortswechsel	122
Abb. 43:	Gerne in die Schule gehen	125
Abb. 44:	Einstellungen der Schüler zur Schule	126
Abb. 45:	Einstellungen zu Lehrern	128
Abb. 46:	Einstellung der Schüler zu ihren Mitschülern.....	129
Abb. 47:	Aussagen über die letzten Schuljahre	130
Abb. 48:	Zurechtkommen in der Schule	131
Abb. 49:	Besuch von Sprechstunden oder Elternabenden	132
Abb. 50:	Benachteiligung gegenüber anderen Schulabschlüssen	133
Abb. 51:	Bereich des absolvierten Praktikums	137
Abb. 52:	Erwartungshaltung gegenüber dem Praktikum	139
Abb. 53:	Bewertung des Praktikums	140
Abb. 54:	Beurteilung des Faches Arbeitslehre	142
Abb. 55:	Angebote des Faches „Arbeitslehre“, die am meisten angesprochen haben und nicht durchgenommene Themen bzw. Maßnahmen.....	143
Abb. 56:	Wahrgenommene Angebote zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf	145
Abb. 57:	Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Schule	146
Abb. 58:	Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf	147
Abb. 59:	Beurteilung schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf.....	148
Abb. 60:	Beurteilung schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf.....	150

Abb. 61:	Vergleich der Beurteilungen schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf von Schülern und Eltern.....	151
Abb. 62:	Verbesserungsvorschläge für die Berufsaussichten von Hauptschülern	152
Abb. 63:	Gespräche über die berufliche Zukunft der Tochter/des Sohnes.	155
Abb. 64:	Hilfestellungen der Eltern für die berufliche Zukunft.....	156
Abb. 65:	Wünsche/Erwartungen an einen Schulsozialpädagogen	159
Abb. 66:	Gesprächsthemen mit Schulsozialpädagogen	160
Abb. 67:	Einschätzung der Hilfestellungen durch das Arbeitsamt.....	161
Abb. 68:	Hauptschüler und Benachteiligte	171
Abb. 69:	Fatalismus	174
Abb. 70:	Einstellungen zu Schule, Lehrer und Mitschüler	177
Abb. 71:	Traumberufe.....	179
Abb. 72:	Geplante Tätigkeit nach der Schule	180
Abb. 73:	Bisherige Bemühungen um eine Ausbildungsstelle.....	181
Abb. 74:	Zeitpunkt der erstmaligen Bewerbung	183
Abb. 75:	Bewerbungen und Absagen.....	184
Abb. 76:	Mobilitätsbereitschaft.....	185
Abb. 77:	Voraussichtliche Tätigkeit nach Beendigung der Hauptschule (nur Befragte ohne Ausbildungsplatz)	186
Abb. 78:	Beratungsgespräch bei der Berufsberatung des Arbeitsamtes.....	187
Abb. 79:	Entscheidungsgründe für einen Ausbildungsplatz (nur Jugendliche, die bereits einen Ausbildungsplatz haben)	188
Abb. 80:	Bei wem hat sich der Befragte über mögliche Berufe informiert	190
Abb. 81:	Wichtige Gründe für die Berufswahl	191
Abb. 82:	Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Schule.....	193
Abb. 83:	Beurteilung, für wie hilfreich das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ eingeschätzt wird.....	194
Abb. 84:	Inhalte des Faches Arbeitslehre, die am meisten angesprochen haben	195
Abb. 85:	Verbesserungsvorschläge für die Ausbildungs- und Berufsaussichten für Hauptschüler	197
Abb. 86:	Beurteilung schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf.....	198
Abb. 87:	Schulsozialpädagogen und sozial benachteiligte Jugendliche	200
Abb. 88:	Verbesserungsvorschläge.....	201
Abb. 89:	Kooperationsgewinne - Betriebe, Lehrer, Schüler	302

Abkürzungsverzeichnis:

AA	Arbeitsamt bzw. Agentur für Arbeit
AC	Assessmentcenter
ASD	Allgemeiner Sozialdienst
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBE	Lehrgang zur Verbesserung der beruflichen Eingliederungschancen
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBW	Berufsbildungswerk
BFZ	Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIZ	Berufsinformationszentrum des Arbeitsamtes / der Agentur für Arbeit
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BSHG	Bundessozialhilfegesetz
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DJI	Deutsches Jugendinstitut München
E & C	Entwicklung & Chancen
FSTJ	Freiwilliges Soziales Trainingsjahr
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
JUMP	Jugend mit Perspektive. Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch – achtes Buch)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB VIII	Sozialgesetzbuch – achtes Buch (KJHG)

1. Einleitung

In dieser Studie werden Fragen des Übergangs von der Hauptschule in den Beruf untersucht. Im Zuge einer sogenannten Normalbiografie kann man sich unter diesem Übergang folgendes vorstellen: Der Übergang von der Schule in den Beruf gilt als Auftakt einer Statuspassage. Diese reicht von dem Ende der Schulzeit über die Berufswahl und -ausbildung bis zur Wahl eines ersten Arbeitsplatzes, also einer regulären Beschäftigung im erlernten Beruf (vgl. Preiß 1996, S. 11, Schierholz 2003, S. 21).

Jugendliche treten mit dem Verlassen der Schule zunächst in eine Berufsausbildung ein. Die allgemeinen Bildungsinhalte der Schule sind in die Kompetenzen des Jugendlichen eingegangen und werden nun in der Berufsausbildung in Form des Allgemeinwissens, der kulturtechnischen Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch in Form von Problemlösekompetenzen und „Schlüsselqualifikationen“ vorausgesetzt. In der Berufsausbildung des dualen Systems sind die Jugendlichen einerseits in einem Betrieb angestellt, wo sie mit den spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten des von ihnen gewählten Berufs vertraut gemacht werden; andererseits besuchen sie die Berufsschule, in der sowohl diese berufsbezogenen Ausbildungsinhalte vertieft als auch verallgemeinert werden. Als Auftakt einer Statuspassage gilt das Übertreten der ersten Schwelle deswegen, weil die Jugendlichen hier - immer gedacht im Kontext einer Normalbiografie - eine für ihr Leben zentrale Entscheidung treffen. Sie wählen einen Beruf, der sie ein Leben lang ernähren soll, einen Beruf, der soziale Anerkennung ebenso mit sich bringen soll, wie die Möglichkeit die eigene Lebenstätigkeit in einem Sinne zu konzentrieren, dass daraus ein Höchstmaß an persönlicher Zufriedenheit bezogen werden kann.

Nach der Berufsausbildung übertreten die Jugendlichen die zweite Schwelle, sie treten in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis ein. Im Sinne einer Normalbiografie ist dies ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis im erlernten Wunschberuf, vielleicht im gleichen Betrieb, in dem die Ausbildung absolviert wurde, vielleicht aber auch anderswo. Diese zweite Schwelle ist hier nicht Gegenstand der Untersuchung. Allerdings gilt für ihre Charakterisierung im Sinne eines normalbiografischen Verlaufs, dass hier ebenso die Wahlfreiheit der Entscheidung besteht, wie schon beim Übertreten der ersten Schwelle.

Glatt läuft der Übergang von der Schule in den Beruf, wenn der subjektiven Entscheidung und dem persönlichen Willen die Möglichkeiten zu wählen, offen stehen. Die Vielfalt individueller Lebensäußerungen bildet sich auf diese Weise auf einer gemeinsamen Folie der Normalbiografie ab. Allerdings ist diese utilitaristische Perspektive auf den Lebenslauf immer schon mit starken Einschränkungen verknüpft gewesen, denn die Orientierung an einem institutionalisierten Muster bedeutet für sich schon eine Begrenzung der Möglichkeiten (Kohli 1988, S. 47ff.).

Die Institutionalisierung des Lebenslaufs ist ein gesellschaftliches Ordnungsmuster, das dem freien Individuum einen Rahmen gibt, ohne seine Individualität zu stark einzuengen, so lange die objektiven Möglichkeiten der freien Wahl, zum Beispiel eines Berufes, bestehen. Im Zeichen der Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs freilich wird der neue Freiheitsgewinn wertlos, wenn die Möglichkeiten seiner Entfaltung im Berufsleben fehlen. Die Realität der Mehrzahl der Hauptschüler¹ zeigt indessen, dass wir tatsächlich von einer starken Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs ausgehen müssen, denn schon die Weichenstellung zur Berufsbiografie weicht in mehrfacher Hinsicht von den Vorstellungen einer Normalbiografie ab.

Zunächst ist es eine Tatsache, dass der Übergang, ob er schwierig oder leicht zu gestalten ist, für die Jugendlichen einen Einschnitt bedeutet, der einen neuen Lebensernst erfordert, der die Ablösung vom Elternhaus weiter beschleunigt und der für viele den Beginn eines eigenständigen Lebens, mit eigenem Einkommen usw. darstellt. Reibungslos gestaltet sich dieser Prozess meistens nicht, auch folgt er am wenigsten dem freien Willen, sondern sehr oft Zwängen und vollzieht sich unter Rahmenbedingungen, die jede normalbiografische Vorstellung außer Kraft setzen. Um hier nur eine der vielen Restriktionen zu nennen: Unter Bedingungen der Lehrstellenknappheit und des erheblichen Konkurrenzdrucks innerhalb der Alterskohorte der Hauptschulabsolventen ist es schwierig „Wunschberufe“ zu realisieren bzw. eine angemessene Lehrstelle zu finden, ganz davon abgesehen, ob die Orientierungshilfen durch Schule und Elternhaus überhaupt hinreichend sind, einen klaren Berufswunsch auszubilden. Für viele Jugendliche gibt es bereits hier die Erfahrung, dass von einem flüssigen Übergang im Sinne eines standardisierten Lebenslaufs keine Rede mehr sein kann. Auch für Jugendliche gilt die Feststellung von Preiß (1996, S. 14), dass Biografien zunehmend mehr einer „Destandardisierung“ unterworfen werden, wie es Martin Kohli ausgedrückt hat. Jugendliche in der Hauptschule werden diese Brüche aufgrund der Erfahrungen ihrer sozialen Umgebung und der ständig aktuellen Diskussion in der Öffentlichkeit (kein Tag, an dem sich die Presse nicht in irgendeiner Form dem Thema Ausbildung widmen würde)² antizipieren und ihr Verhalten darauf einrichten. Wie sie dies tun und wie sich die Antizipation der zukünftigen Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf auf das Verhalten in der Schule selbst auswirkt, wird ein Thema dieser Studie sein.

Gegenstände der Untersuchung

Die Jugendforschung, die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die Bildungsforschung, politische Debatten um die Wirkfähigkeit der Institutionen wie Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung für diese schwierige Gruppe der Hauptschüler, insbesondere auch für diejenigen, die ganz ohne Schulabschluss bleiben,

¹ Zugunsten besserer Lesbarkeit verwenden wir in der vorliegenden Studie bei Personenbezeichnungen weitgehend die männliche Sprachform. Wenn daher von „Schülern“ oder „Experten“ die Rede ist, dann ist dies allgemein, zur Bezeichnung beider Geschlechter, gemeint. Selbstverständlich wird dort, wo in den Datenanalysen auf besondere geschlechtsspezifische Differenzierungen zu achten ist, ausdrücklich hervorgehoben, ob von männlichen oder weiblichen Jugendlichen die Rede ist.

² Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Studie ist es die Diskussion um die „Ausbildungsplatzabgabe“, die in den Medien präsent ist.

haben das Problem des Übergangs in umfassender Weise thematisiert (vgl. z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, Förster u.a. 2002, Schmidt 2002) und je nach ihrem Befund und Ansatz immer wieder auch Perspektiven der Lösung aufgezeigt. „Bildung ist mehr!“ ist z.B. eine These, welche die bisherige Engführung der schulischen, formellen Bildung kritisiert und mit der Stärkung neuer Lernorte auch dem nicht-formellen und dem informellen Lernen, wie in der Jugendarbeit und im privaten Bildungsverhalten, bei entsprechender Unterstützung eine weitaus größere Bedeutung geben würde (vgl. Pröbß 2003, Münchmeier 2003).

Gegenstand dieser Studie ist es nicht, die Vielzahl der vorliegenden Studien, Erörterungen und Konzeptentwürfe zu analysieren und zu bewerten. Mit unserem Ansatz möchten wir vielmehr an einer Stelle, auf die im Allgemeinen bisher wenig Licht geworfen wurde, einen Beitrag leisten, der sich stärker als dies makroskopische Blicke auf die Leistungsfähigkeit unseres Ausbildungs- und Beschäftigungssystems vermögen, mehr auf die subjektiven Orientierungen der Betroffenen selber bezieht.

In dieser Studie soll an Hand einer Schüler- und Elternbefragung in Bayern und in Thüringen die Wahrnehmung des Übergangs hinsichtlich der Leistung der verschiedenen wirksam werdenden Unterstützungssysteme dargelegt werden. Die Schüler und ihre Eltern werden befragt, wie sie die Schwierigkeiten des Übergangs von der Schule zum Beruf erleben, welche persönlichen Strategien sie dabei verfolgen und welche Orientierungshilfen und andere Unterstützungen ihnen dabei von der Schule, dem Arbeitsamt, der Jugendhilfe und anderen Institutionen zukommen. Besonderes Augenmerk der Untersuchung liegt dabei nicht auf den objektiven Leistungen dieser Institutionen, sondern auf der Frage, wie die Schüler und ihre Eltern die Leistung dieser Institutionen beurteilen, welches Vertrauen sie ihnen schenken und welche Anregungen sie aus der Perspektive ihrer Erfahrungen geben können, um deren Arbeit zu verbessern.

Ziel der Untersuchung ist es aber nicht allein, die Arbeit der genannten Institutionen in das korrigierende Licht der Beurteilung durch ihre „Kunden“ zu rücken - gewiss nicht der uninteressanteste Aspekt dieser Studie - sondern auch die in den Aussagen der Schüler und ihrer Eltern enthaltenen Orientierungen, Denkmuster und Strategien anzusehen, die immer Grundlage für persönliche berufliche Aspirationen und die mit ihnen verbundenen Bemühungen sind. Hierzu gehören die Interpretationen der eigenen Lebenssituation, der berufsbiografischen Chancen und Risiken, aber auch die Frage nach den Beziehungen der Generationen untereinander. Was elterliche Unterstützung für die Jugendlichen leistet, welche Anforderungen Eltern an ihre Kinder richten, welches Vertrauen und Zutrauen sie ihnen schenken, diese Frage ist ebenfalls Teil der Betrachtungen, wie aber auch das umgekehrte Verhältnis, dasjenige der Schüler zu ihren Eltern. In den Befragungen soll sichtbar werden, wie die familiären Ressourcen bei der beruflichen Orientierung, bei der Suche nach Ausbildungsplätzen oder bei der Verarbeitung von Bewerbungsenttäuschungen gestaltet und genutzt werden.

Hauptschüler und Berufsorientierung

Die Lebensphase „Jugend“ ist von ihrem Beginn und Ende her schwer abzugrenzen (Böhnisch 1997, S. 139). Sie gestaltet sich für die einzelnen Jugendlichen in ihren jeweiligen Lebenswelten sehr unterschiedlich. So sind zum Beispiel die Übergänge von der Schule in den Beruf heute nicht mehr so planbar und kalkulierbar, wie das früher der Fall war. Jugendliche, die die Hauptschule verlassen, treten somit relativ früh in eine unsichere, risikobehaftete Lebensphase ein, die für nicht wenige zum Problem wird. Der Einstieg in die Arbeitswelt wird so zum sozialen Bewältigungsproblem.

Nach Böhnisch (1997, S. 167) sind „Jugendliche und junge Erwachsene (...) heute zum Ausgang des 20. Jahrhunderts zu jener Sozialgruppe geworden, in der sich der Strukturwandel und die Krise der Arbeitsgesellschaft am deutlichsten widerspiegelt“. Dies gilt schon im Allgemeinen und im Besonderen für die Leistungsschwächeren. Die seit Anfang der 90er Jahre gestellten Wirtschafts- und Arbeitsmarktprognosen sagen dazu mehr oder minder übereinstimmend aus, dass Un- und Angelernte zu den Verlierern des Strukturwandels zählen. Andererseits wird in Prognosen darauf hingewiesen, dass in Deutschland ein Fachkräftemangel zu erwarten ist, der verstärkte Bildungsanstrengungen und die Förderung von allen Erwerbspersonen bereits jetzt notwendig machen würde (vgl. Reinberg; Hummel 2003).

Mit dem Übergang an der ersten Schwelle von der Hauptschule in die berufliche Ausbildung sind dabei die größten Risiken verbunden, dass die berufliche und die soziale Integration misslingen. In Befragungen zu dieser Thematik erhält der Wert der Berufsarbeit für gesellschaftlichen Status, persönliche Zufriedenheit und Teilhabe an materiellem Wohlstand immer sehr hohe Zustimmung. Es ist für die meisten Jugendlichen eine Binsenweisheit, dass für soziale Integration (sicher anders auszudrücken in ihren eigenen Worten) beruflicher Erfolg und die Erwerbsarbeit von höchster Wichtigkeit sind (vgl. Preiß 2003, S. 51).

Im gleichen hohen Maße ist das Wissen verbreitet, dass beruflicher Status und eine sichere Zukunft nur von denjenigen umso wahrscheinlicher erreicht werden können und dann auch zu halten sind, die eine gute persönliche Qualifikation vorweisen können (vgl. Raab 2003, S. 13). Das muss nicht bedeuten, dass sich alle Jugendlichen in gleichem Maße als karriereorientiert verstehen. Interessanterweise scheinen sich die Bildungs- und Ausbildungsaspirationen bei Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft wesentlich zu unterscheiden. Raab hat in einer qualitativen Studie eine Klassifikation von Arbeitsorientierungen Jugendlicher gefunden, die zeigt, dass auch die Ausprägung bestimmter Ausbildungsaspirationen nicht nur stark mit Unterschieden in der sozialen Zugehörigkeit der Jugendlichen verknüpft ist, sondern auch mit der Existenz und Qualität familiärer Ressourcen (vgl. Raab 2003, S. 16). Dass Jugendliche aus Hauptschulen dadurch auffallen, dass sie häufig aus konfliktbelasteten Familien kommen, die vergleichsweise wenig Unterstützung bei der beruflichen Orientierung zu geben vermögen, ist eine These, der wir in dieser Studie genauer nachgehen wollen (vgl. hierzu Solga; Wagner 2001). Die Risiken des Übergangs von der Schule in den Beruf erhöhen sich noch für Hauptschüler aus sogenannten sozialen Brennpunkten. Unter ihnen befindet sich ein höherer Anteil nichtdeutscher Ju-

gendlicher, die aufgrund ihrer bisher mangelnden Integration und sprachlicher Handicaps auch schulische Leistungsprobleme bekommen.

Negative Schulerfahrungen, geringe Unterstützung durch die Familie, eine finanziell eingeschränkte Situation im Elternhaus und persönliche Auffälligkeiten und Probleme bilden besondere Risikofaktoren für Hauptschüler, wenn sie sich um einen Ausbildungsplatz bemühen (vgl. Skrobanek 2003, S. 5). Diese Jugendlichen haben ein besonderes Risiko, vom Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden. Im Weißbuch Jugend der Europäischen Union wird auf die besondere Schutzbedürftigkeit der Jugend hingewiesen, die auf dem Arbeitsmarkt weniger erfolgreich sind.

„Ohne einen Schutz insbesondere für benachteiligte Jugendliche haben die jungen Menschen keine Möglichkeit, ihre Jugend als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenleben und als Zeit für soziale Experimente sowie für die Entwicklung ihrer Kreativität eigener Meinungen und ihres Verantwortungsbewusstseins usw. zu erfahren.“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, S. 48).

Ohne Ausbildung wächst die Gefahr einer lebenslangen Exklusion vom Arbeitsmarkt mit zeitweise wenig abgesicherten und befriedigenden un- und angelernten Tätigkeiten. Diese Personengruppen haben ein besonderes Risiko von abweichenden Karrieren.

In unserem Zusammenhang ist zu fragen, ob Hauptschüler eher „joborientiert“ sind, also auf eine Beschäftigung schlechthin ausgerichtet und ob demzufolge der Inhalt eines bestimmten Berufsbildes oder gar die Karriere in einen bestimmten Beruf nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle zu spielen scheint. Es wird interessant sein, zu sehen, wie sich die beruflichen Orientierungen allgemein und die Orientierung an Wunschberufen bei verschiedenen Gruppen von Hauptschülern darstellen: den sozial eher Benachteiligten, bei den beiden Geschlechtern sowie in den unterschiedlichen Regionen, in denen unsere Befragung durchgeführt wurde.

Hauptschule als „Restschule“?

Die Hauptschule unterliegt, der einschlägigen Literatur zufolge, einem Prozess der „Schrumpfung“ (vgl. auch Abb. 1). Hauptschüler werden angeblich zu den „Kellerkindern“ der Bildungsexpansion, indem in der Regel nur noch Schüler hier verbleiben, die für die Alternativen Realschule oder Gymnasium nicht über die notwendigen Leistungsmöglichkeiten verfügen (vgl. Solga; Wagner 2001, S. 110). Da individuelle Leistungsmöglichkeiten auch stark mit den familiären Ressourcen zusammenhängen, homogenisiert sich die Schülerschaft in einem sozialen Sinne. In der Hauptschule verbleiben insbesondere diejenigen, deren Eltern selbst über vergleichsweise einfache Bildungsabschlüsse verfügen und stärker als andere von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Gleichzeitig sind sie aufgrund fehlender emotionaler Familienressourcen von besonderen Belastungen durch Trennung und Scheidung in einem überdurchschnittlichen Maße betroffen (vgl. Solga; Wagner 2001, S. 118). Hauptschulkassen werden also, dieser These zufolge, hin-

sichtlich ihrer sozialen Zusammensetzung in der Weise „homogenisiert“, als sich hier Schüler konzentrieren, die aus sozial besonders belastenden Familienmilieus kommen. Das bedeutet, dass die förderlichen individuellen Familienressourcen, gegenüber anderen Schultypen, das gilt auch schon für die nächstliegende Alternative, die Realschule, stark absinken.

Ein weiteres kommt hinzu. Hauptschulen werden, vor allem in großen Städten, aufgrund des hohen Anteils an Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufig auch als „ethnisch dominierte Restschulen“ bezeichnet. Die Leistungsfähigkeit der nicht-deutschen Schüler in den Hauptschulen ist sehr oft durch sprachliche Handicaps beeinflusst; aus meist sozial schwachen Familien stammen sie ohnehin. Damit gilt die Leistungsfähigkeit der betreffenden Schüler in doppelter Hinsicht als beeinträchtigt. Die deutschen Jugendlichen und die Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft sind dieser These zufolge aus zum Teil unterschiedlichen aber gleich wirkenden Gründen nicht in der Lage, sich wechselseitig zu unterstützen und ein Milieu gedeihlicher Bildungsaspirationen auszubilden.

Durch die soziale Entmischung der deutschen Schüler sowie den oft sehr hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelten die sozialökologischen Bedingungen des Lernens in der Schule als stark beeinträchtigt. Wenn der individuelle Hintergrund eines leistungsfördernden emotionalen und kognitiv stützenden Familienmilieus fehlt, hat es, so das nahe liegende Argument (vgl. Solga; Wagner 2001, S. 110) auch die Schule schwer, die entsprechenden Bildungsaspirationen zu erzeugen. Und wenn die sprachlichen Handicaps und leistungsbremsenden soziokulturellen Milieus der Herkunftsfamilien sich auf das Schulverhalten ihrer Kinder auswirken, sind auch die Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft in einer ungünstigen Ausgangslage für ihr schulisches und später berufliches Fortkommen. Dass soziale Lebensverhältnisse ganz allgemein mit Bildungsaspirationen, erbrachten Schulleistungen und Bildungsbeteiligung eng zusammenhängen ist eine These, für die auch in der PISA-Studie große empirische Überzeugungskraft gefunden wurde (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 159).

Wichtig für diesen Befund ist die Unterstellung, dass Schulen gegenwärtig den entsprechenden förderlichen Ausgleich nicht herzustellen vermögen. Wir werden in dieser Studie herausarbeiten, dass die Hauptschulen sehr wohl einen wesentlichen Anknüpfungspunkt für diese besondere Förderung vor allem bei denjenigen Schülern finden können, die aufgrund ihrer sozialen Benachteiligung noch lieber in die Schule gehen, als ihre Zeit zu Hause zu verbringen, weil eben Schule für sie der einzige Ort ist, an dem sich soziale Kontakte herstellen und pflegen lassen. Bisher scheint sich dieser Zusammenhang eher auf die Herausbildung besonderer Peergroups auszuwirken, als auf die schulische Gemeinschaft überhaupt, welche von Schulen, vielleicht im Konzept einer Ganztagsbetreuung, als Basis eines kompetenzfördernden zusätzlichen Bemühens verstanden werden könnte.

Unabhängig davon wird von den Jugendlichen bereits in den Hauptschulen einiges erwartet, was die Vorbereitung auf den Übergang betrifft. Hierzu gehört zunächst die kognitive Orientierung über Berufe, die dazugehörigen Ausbildungs-

und Beschäftigungsmöglichkeiten, die entsprechenden Qualifikationserwartungen und Bildungsvoraussetzungen. Die Jugendlichen sollen dabei Berufswünsche entwickeln, die realistisch sind, zu ihrem persönlichen Profil an Neigungen und Fähigkeiten passen. Gleichzeitig wird erwartet, dass sich die Jugendlichen darüber im Klaren werden, welche Verantwortung mit einer Berufswahl verbunden ist und was sie für eine erfolgreiche Bewerbung tun müssen (vgl. Preiß 1996, S. 13). Dass die Vorbereitung einer Entscheidung mit solcher Tragweite ein Mindestmaß an persönlicher Reife voraussetzt, bedeutet für viele schon in dieser ersten Orientierungsphase eine deutliche Überforderung, die sich bei manchen in der Verschleppung der notwendigen Entscheidungen, bei anderen in der Ausprägung unrealistischer Berufswünsche äußert. Die meisten Jugendlichen bedürfen hier nicht nur der allgemeinen Orientierung durch Lehrer, Eltern und Berufsberatung, sondern auch der persönlichen, konkreten Unterstützung.

Da in der Alterskohorte der 15 oder 16 Jahre alten Jugendlichen nur Hauptschüler vor einer biografisch so wichtigen Entscheidung stehen, einen Beruf wählen zu müssen und diese Berufswahl unter dem Aspekt der Normalbiografie auch noch als Wahl des Lebensberufs gesehen werden kann, wird der Eindruck erweckt, als hätten die Absolventen dieser Schulgattung besondere Schwierigkeiten bei dieser ersten Schwelle. Jugendliche dieses Alters an Gymnasien stehen vor einer solchen Entscheidung nicht. Sie treffen ihre berufsbiografischen Optionen manchmal sogar erst nach einem Studium, das zwar Weichen stellt, aber immer noch keine endgültige Festlegung bedeuten muss. Jugendliche, die nach dem Gymnasium erst noch ein Freiwilligenjahr einlegen, genießen in dieser Frage ohnehin ein Moratorium. Hauptschüler sind also aufgrund des frühen Übergangs gezwungen, eine weit reichende, ernste Entscheidung in einer Lebensphase zu treffen, die noch ganz andere Probleme für sie bereithält, die in ihren Augen sich manchmal als gewichtiger darstellen, als die Frage nach Ausbildung und Beschäftigung: Es sind im Wesentlichen die mit der Pubertät verbundenen Probleme der Ablösung vom Elternhaus, erste sexuelle Beziehungen etc.

Die Aufgabe der Hauptschule ist damit aber noch nicht ganz umrissen. Da viele einstellende Betriebe eine klare Vorstellung nicht nur über die fachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen haben, die sich hilfswiese immer noch gut in Zeugnisnoten ausdrückt, sondern auch auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale sowie Schlüsselqualifikationen achten, die meist nur im Vorstellungsgespräch sichtbar werden, ist für die Lehrer in Hauptschulen mehr zu tun, als nur guten Unterricht zu halten. Das Problem ist, dass sich Lehrer darin oft überfordert sehen, eine über den „normalen“ Schulunterricht, der unter den gegebenen Bedingungen oft genug schwierig durchzuführen ist, hinausgehende erzieherische Aufgabe wahrzunehmen und zur Persönlichkeitsbildung beizutragen. Seit Hartmut von Hentigs „Schule neu denken“ (vgl. von Hentig 2003) ist diese wesentliche Zielstellung schulischer Bildung verstärkt auf die Tagesordnung der Diskussionen um Schulreformen gerückt, ohne dass hierdurch der Gegendruck, den schulischen Unterricht äußerst leistungsbezogen und stofforientiert weiter zu entwickeln, nachgelassen hätte. Das traditionelle System Schule als Ort der Wissensvermittlung und Leistungsselektion ist auch im „sozialpädagogischen Jahrhundert“ (Klaus Mollenhauer) oder im „Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Kay), aber auch nach

vielen anderweitig produktiven Neuerungen der letzten dreißig Jahre mit der Aufgabe der Persönlichkeitsbildung immer noch überfordert (vgl. Rumpf 2001).

Eine der großen Schwierigkeiten der Hauptschule besteht darin, dass mit der Aufgabe der Persönlichkeitsbildung überforderte Lehrer sich auch wenig Unterstützung seitens der Eltern erhoffen können. Es ist nicht selbstverständlich, dass in sozial deprivierten Milieus, in denen die Eltern selbst mit ähnlichen Qualifikationsdefiziten zu kämpfen haben wie ihre Kinder, der Mangel an Persönlichkeitsbildung ausgeglichen werden kann. Für einen Teil der Jugendlichen mag dies zutreffen, dass sie von den familiären Ressourcen profitieren, für andere sicher nicht. Und dabei ist mit der Notwendigkeit, persönlichkeitspezifische Erwartungen der ausbildenden Betriebe zu erfüllen, nur die Spitze der notwendigen Qualifikationen bezeichnet. Ähnliches gilt schon für die Vermittlung elementaren Schulwissens und grundlegender Problemlösefähigkeiten, wie sie im Rahmen der PISA-Studie bei 15-jährigen Schülern gemessen wurden. Nach dem Befund, insbesondere für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder überhaupt für Jugendliche aus sozial schwachen Bevölkerungsgruppen und belastenden Familienmilieus beginnt das Problem nämlich bereits hier. Es mangelt bei diesen Jugendlichen an elementaren Problemlösefähigkeiten, oft auch schon an Lesekompetenz. Die Klage aus dem Bereich der Industrie- und Handelskammern und der Arbeitgeber spricht hier eine deutliche Sprache (vgl. HogeForster 2003). Diese Jugendlichen sind schwer auszubilden und deswegen auch schwer vermittelbar. Sie gehören bei ihren schulischen Schwächen und anderen Kompetenzdefiziten von vorneherein zu denjenigen, die nach vielen vergeblichen Bewerbungsverfahren in Warteschleifen gehen oder Umwege über weitere Vorbildungsinstitutionen nehmen müssen. Die Hauptschule hat sie nicht hinreichend vorgebildet und vielleicht auch nicht hinreichend vorbilden können.

Die Leistungsfähigkeit von Hauptschülern

Wie gut Hauptschüler im allgemeinen zur Ausbildungsreife geführt werden, wie ausgeprägt bei ihnen die zum Erlernen eines Berufs notwendigen Kompetenzen sind, über welche Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sie verfügen, darüber lässt sich leicht streiten, wie auch die unterschiedlichen Stimmen von Experten (vgl. Kap. 4) belegen (vgl. Winkler; Kratochvil 2002, S. 21ff).

Dies gilt ebenso für die Frage nach den Kompetenzen der von uns befragten Zielgruppe, der Hauptschüler aus Bayern und Thüringen. Beide Bundesländer haben im PISA-Ländervergleich unterschiedlich abgeschnitten. Bayern belegt den Spitzenplatz, Thüringen einen guten Mittelplatz (vgl. Artelt u.a. 2003, Rost u.a. 2003). Die Hauptschüler dürften dabei den Leistungsdurchschnitt der getesteten Gruppe von 15-jährigen Jugendlichen jeweils nach unten drücken. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass unter ihnen zahlreiche sozial Benachteiligte sind, die insgesamt bei den Tests oft weit unter dem Mittelwert abgeschnitten haben. Die Konzentration unterdurchschnittlich leistungsfähiger Schüler in Hauptschulschulkassen ist in Deutschland und damit auch in Bayern und in Thüringen die Folge der Differenzierung der Schulformen als einer gewollten Konsequenz der Leistungsdifferenzierung. Bei einer frühzeitigen Selektion der Schüler nach Leistungsgesichtspunkten verbleibt der leistungsschwächere Teil eines Jahrgangs in den

Hauptschulklassen, die Leistungsfähigeren wechseln in die Realschule oder in das Gymnasium. Da schulische Leistungsfähigkeit in Deutschland besonders eng mit der Sozialschichtzugehörigkeit kovariert, ergibt sich eine hohe Konzentration sozial benachteiligter Schüler an den Hauptschulen (vgl. Baumert u.a. 2003, S. 267).

Einer der entscheidenden Vorwürfe gegen die deutsche Schulpolitik besteht nach einvernehmlichen Interpretationen dieser Ergebnisse darin, die Gruppe der sozial Benachteiligten, und mit ihnen auch viele Jugendliche mit Migrationshintergrund, aus der gesellschaftlichen Integration auszukoppeln, welche vornehmlich über Bildung vermittelt wird. Die Abhängigkeit eines Gymnasiumsbesuchs von der Sozialschichtzugehörigkeit ist in Bayern allerdings deutlich höher als in Thüringen (Stanat u.a. 2003, S. 65).

Die Ergebnisse der PISA-Studie geben Anlass zur bildungspolitischen Interpretation. Die guten bayerischen Ergebnisse - im Vergleich der Länder wohl auch für Hauptschüler - werden von den einen als Beleg für gute Bildungspolitik begriffen, andere stellen diese Ergebnisse in Frage, indem sie Kritik am untersuchten Sample formulieren, je nach dem schulpolitischen Standort. So meint der Präsident des deutschen Lehrerverbandes: „In Bayern beginnt der Mensch eben nicht erst beim Abitur, sondern in Bayern haben auch Hauptschüler und Realschüler beste Aussichten, sie sind attraktiv auf dem Lehrstellenmarkt“ (Kraus 2002). Und an späterer Stelle spitzt er diese Ansicht zu: „Spitze in Deutschland sind jedoch auch die bayerischen Haupt- und Realschüler. Das steht zwar nicht explizit in der aktuellen Studie und wird weiteren Auswertungen vorbehalten sein. Aber sicher ist eines jetzt schon: Die Bayern haben nicht allein deshalb so gut abgeschnitten, weil sie gute, angeblich „selektierte“ Gymnasiasten haben, sondern weil sogar Bayerns Hauptschüler und Realschüler ausgesprochen gut dastehen.“ (ebenda)

Der Bildungsforscher Klemm hält dagegen, indem er die Ansicht vertritt, die bayerischen Ergebnisse seien schön gerechnet: „Noch ein Vorsprung Bayerns wird fraglich: Da unter den leistungsschwächeren Schülern solche mit Migrationshintergrund besonders stark vertreten sind, müssen auch die in Bayern gemessenen überdurchschnittlichen Ergebnisse dieser Schülergruppe zumindest relativiert werden. Schließlich gibt es eine dritte Auswirkung: Leistungsschwächere Schüler entstammen überdurchschnittlich oft den unteren Sozialschichten. Wenn nun die Leistungsfähigkeit der unteren Leistungsgruppe durch das ‚Ausscheren‘ eines besonders schwachen Teils dieser Gruppe überhöht dargestellt wird, so führt dies zwangsläufig zu einer Schönung der Testergebnisse der Kinder aus sozial schwachen Familien Bayerns“ (Klemm 2004).

Die Diskussion um die Hauptschule, um ihre Leistungsfähigkeit und als Institution, in der soziale Ungleichheit festgeschrieben wird, ist mit den Ergebnissen der PISA-Studie nicht eindeutig entscheidbar.¹ Sicher ist nur, dass das Leistungsniveau Anlass gibt zu fragen, inwiefern die Schwierigkeiten der Schüler auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt nicht gerade auch dadurch bedingt sind,

¹ Eine ausführlichere Reflexion von Ergebnissen der PISA-Studie im Kontext der Aufgaben von Erziehung und Bildung heute findet sich bei Michael Winkler (vgl. Winkler 2003).

dass ihre mitgebrachten Kompetenzen nicht mit den Erwartungen der ausbildenden und einstellenden Betriebe übereinstimmen. Die Hauptschule hat einerseits ein „Imageproblem“ und damit auch deren Schüler. Andererseits ist die mangelnde Leistungsfähigkeit der Schüler für den Ausbildungsmarkt tatsächlich ein Einstellungshindernis. Zu beobachten ist, dass viele Schüler, Eltern und Experten in unseren Befragungen das Thema als zentral aufwerfen. Die Zweifel sitzen tiefer, als es manche Bildungspolitiker wahrhaben wollen.

Die besondere berufliche Risikosituation für Hauptschüler

Einige Anmerkungen zu der Frage der Chancen von Hauptschülern auf dem Ausbildungsmarkt sind vor Beginn der Ergebnisdarstellungen notwendig. Die Absolvierung einer Berufsausbildung gilt mehr denn je als Voraussetzung für eine sichere Einkommenssituation, für die Chance höherer Arbeitsplatzsicherheit sowie als Grundlage für weiteren beruflichen Aufstieg oder die Chance die Verzweigungen des Bildungssystems für eine berufliche Weiterentwicklung zu nutzen (vgl. Schierholz 2003, S. 25).

Folgt man den einschlägigen Befunden zur Lage von Hauptschülern auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt, so ist das Bild, bezogen auf die Situation in den Bundesländern unterschiedlich. In Bayern, in dem Bundesland, in dem ein Teil der hier vorgestellten empirischen Befunde gewonnen wurde, beträgt die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen unter 20 Jahren im Jahr 2001 z.B. nur 3,7 %. In Thüringen, dem zweiten Bundesland in dem Erhebungen zu dieser Studie durchgeführt wurden, sind es dagegen 8,8 % (vgl. auch nächsten Abschnitt). Bei diesen vergleichsweise niedrigen Zahlen ist zu bedenken, dass sich Jugendliche dieser Alterskohorte in der Regel in der berufsbiografischen Phase der Ausbildung befinden. Bei den 20 bis 25 Jährigen sieht es von daher deutlich schlechter aus. In Bayern sind es 6,0 %, in Thüringen 17,0 % (Lappe 2003, S. 8f). Die Zahl für Thüringen bei den 20 bis 25 Jährigen ist knapp doppelt so hoch wie die Zahl der unter 20 Jährigen. Dies bedeutet offensichtlich, dass viele Jugendliche nach ihrer Ausbildung keine Beschäftigung finden konnten. Dies sind Durchschnittszahlen, die Zahlen für Hauptschüler und die Zahlen für Ungelernte liegen dabei höher. In noch stärkerem Maße sind Jugendliche ohne Schulabschluss betroffen. Bedenkt man den leichten Rückgang der jugendlichen Arbeitslosen in den letzten Jahren, nachdem ihr Anteil am Sockel der Arbeitslosen insgesamt in den 90er Jahren, bei einer größeren Ländervarianz, immer konstant hoch war, so gibt es dennoch keinen Anlass zur Entwarnung. Nach wie vor ist es so, dass Hauptschüler unmittelbar nach Abschluss der Schule oft keinen Ausbildungsplatz finden und gezwungen sind, über Warteschleifen und Umwege, über Maßnahmen des Arbeitsamtes, Berufsvorbereitungsjahre und andere Förderkurse, auf eine neue Startchance zu warten, wobei sie dann bereits auf den nächsten Absolventenjahrgang aller Schultypen, nicht nur ihres eigenen, treffen und einer im Vergleich zur Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze immer größer werdenden Konkurrenz ausgesetzt werden (vgl. Schierholz 2003, S. 24).

Die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Lehrstellenmarkt ist seit Jahren mit zunehmender Tendenz negativ; mit anderen Worten: die Zahl derjenigen, die nach Abschluss der Hauptschule keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten,

steigt an. Als wesentliche Ursache hierfür gilt die abnehmende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (Preiß 2003, S. 53, Schierholz 2003, S. 28; zur Ausbildungssituation in Bayern und in Thüringen vgl. nächsten Abschnitt).

Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Als wesentlichste Barrieren werden die hohen Ausbildungskosten und das gestiegene Qualifikationsniveau genannt, das sich nur mit Bewerbern höherer Schulabschlüsse erreichen lässt. Hinzu kommen die Ängste kleinerer Betriebe, dass sie die teilweise hohen Ausbildungsanforderungen nicht umsetzen und den Auszubildenden damit zu wenig bieten können (vgl. Schierholz 2003, S. 28). Vielleicht sehen manche Betriebe auch ein Problem darin, dass die früher unterstellte Ausbildungsreife der Bewerber aus Hauptschulen heute nicht mehr als gegeben angenommen werden kann und sich von daher bei einem großen Angebot an besser qualifizierten Bewerbern die Betriebe von Hauptschülern abwenden.

Die Tagespresse berichtet ständig über die Diskrepanz zwischen der Zahl der Lehrstellenbewerber und der (rückläufigen) Zahl der angebotenen betrieblichen Ausbildungsplätze, sodass dieser Umstand, der die Schwierigkeiten des Übergangs von der Hauptschule wesentlich bestimmt, unter den Schülern und ihren Eltern allgemein bekannt ist und diese, wie wir sehen werden, ihre Such- und Bewerbungsstrategien frühzeitig auf diesen Umstand ausrichten. Dies kann Enttäuschungen nicht verhindern, denn die Knappheit der Stellen lässt sich durch subjektive Reaktionen nicht ändern; im Einzelfall kann dies jedoch zum Erfolg in der Konkurrenz um die knappen Ausbildungsplätze führen. Problematisch in diesem Zusammenhang ist auch der Leistungsgedanke. Wer an dieser Stelle mit der mangelnden Leistungsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft Jugendlicher argumentiert, übersieht das tieferliegende, strukturelle Problem des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems. Wer alleine mit mangelnden subjektiven Kompetenzen begründet, warum die erste Schwelle zu Beruf und Arbeit so schwierig zu nehmen ist, verkennt, dass bessere Bewerbungen und höhere Leistungsbereitschaft aller zu einer Art Nullsummenspiel führen, indem dann doch wieder ein bestimmter Teil der Alterskohorte nicht zum Zuge kommen wird. Um ein Missverständnis zu vermeiden: Jede Art der Leistungsintensivierung kann individuelle Vorteile in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze mit sich führen, und deswegen ist der Rat an Jugendliche, sich mehr anzustrengen, nicht verfehlt. Es ist sicher auch notwendig, durch Anstrengungen von Schule und Elternhaus die Kompetenzen der Schüler allgemein weiter zu entwickeln und sie besser auf Arbeit und Beruf vorzubereiten. Allein für eine Begründung der Schwierigkeiten der gesamten Alterskohorte auf dem Lehrstellenmarkt bringt die Erklärung in Form „mangelnder Kompetenzen“ wenig.

Gestiegene Leistungserwartungen bei einem Engpass an Lehrstellenangeboten können aber auf der anderen Seite zeigen, inwiefern der schwächere Teil der jugendlichen Bewerber um Ausbildungsplätze von vorneherein fast ohne Chancen ist. Die Betriebe, die noch ausbilden und auf das duale System setzen, können die Leistungsvoraussetzungen der Bewerber bis hin zu Persönlichkeitsvariablen nahezu beliebig festlegen ohne befürchten zu müssen, dass ihre Rekrutierungsstrategien auf keine Resonanz treffen.

Der Negativtrend in der Angebots-Nachfrage-Relation ist auch kein konjunkturelles Problem, das sich mit einem wirtschaftlichen Boom verflüchtigen würde. Seit den frühen 90er Jahren geht die Schere zwischen Angebot und Nachfrage immer weiter auf, weil sich immer mehr Betriebe aus dem dualen System zurückziehen, offensichtlich weil sich andere betriebswirtschaftliche Strategien der Rekrutierung qualifizierten Personals rechnen. Insoweit vermag vielleicht auch eine Ausbildungsplatzabgabe, diesen Trend nicht aufzuhalten, sondern den Trend zu außerbetrieblichen Qualifikationsformen noch zu erhöhen.

Die ungleichen Chancen im Übergang von der Hauptschule zum Beruf führen dazu, dass eine Reihe von Unterstützungs- und Entlastungsmaßnahmen notwendig werden, um diejenigen aufzufangen, die nicht unmittelbar nach dem Schulabschluss eine Lehrstelle erhalten.

Zu den Ländern Bayern und Thüringen

Zur Einschätzung der Ergebnisse ist es hilfreich, die Rahmenbedingungen der beiden Länder Bayern und Thüringen zu kennen. In einem kurzen Abriss sollen daher einige wichtige Informationen dargestellt werden.

Allgemeine Informationen und Bevölkerung

Bayern und Thüringen sind Flächenstaaten. Bayern ist mit 70.549 Quadratkilometern das größte Bundesland in Deutschland. Thüringen ist mit 16.172 Quadratkilometern eines der kleineren Länder.

Bayern hat mit ca. 12 Millionen Einwohnern erheblich mehr Bevölkerung als Thüringen, das knapp 2,5 Millionen Einwohner hat.

In Bayern kommen 172 Einwohner auf den Quadratkilometer, in Thüringen sind es 151 Einwohner (vgl. nachfolgende Tabelle).

In Bayern beträgt der Anteil der ausländischen Bevölkerung 9,2 %, in Thüringen ist dieser Anteil mit 1,7 % sehr gering.

Tab. 1: Fläche und Bevölkerung am 01.10.2003

Land	Fläche in km ²	Bevölkerung in 1000			Einwohner je km ²
		männlich	weiblich	gesamt	
Bayern	70549	6061	6327	12387	176
Thüringen	16172	1174	1218	2392	148
Deutschland	357027	40345	49192	82537	231

Quelle: Statistisches Bundesamt o. J., Auszug vom 21.02.2004
Aktualisiert am 01.10.2003

Bevölkerungsbewegung

Beide Länder haben aufgrund von Zuwanderungen eine wachsende Bevölkerung, obwohl die natürliche Bevölkerungsbewegung (Überschuss der Geborenen über die Gestorbenen) negativ ist.

Nach Thüringen ziehen vor allem Menschen aus dem Ausland, eine überproportionale Abwanderung von jungen Menschen, vor allem nach Bayern, ist gegenläufig zu verzeichnen (vgl. DGB-Landesbezirk Thüringen 2001).

In Bayern überwiegen sehr stark die Zuzüge.

Bei den Wanderungsbewegungen sind jedoch - wie bei den anderen Vergleichen auch - regionale Unterschiede zu beachten. So hat beispielsweise Gera in Thüringen mit 30,9 % von 1997-2000 die zweithöchste Abwanderungsquote. In Jena sind es in diesem Zeitraum lediglich 3,0 % (vgl. DGB-Landesbezirk Thüringen 2001, S. 16f).

Bayern als angrenzendes Bundesland hat dabei überwiegend von den Fortzügen profitiert. Die 18-25-Jährigen sind dabei die Altersgruppe mit den häufigsten Fortzügen.

Tab. 2: Saldo der Bevölkerungsbewegung im Jahr 2002 in 1000

	Überschuss der Geborenen (+) bzw. Gestorbenen (-)	Überschuss der Zu- (+) bzw. Fortzüge (-)
Bayern	-6	+ 22197
Thüringen	-9	+ 2290
Deutschland	-122	+ 219288

Quelle: Statistisches Bundesamt 2003 (Aktualisiert am 06.01.2004)

Wirtschaft

Die Wirtschaftsleistung ist in Bayern erheblich höher als in Thüringen. Das Bruttoinlandsprodukt Bayerns liegt mit 342,7 Mrd. Euro an zweithöchster Stelle in Deutschland, Thüringen nimmt die viertletzte Position ein und hat im Vergleich mit 38,1 Mrd. Euro etwas über 10 % des bayerischen Bruttoinlandsprodukts. Der finanzielle Spielraum Bayerns ist nicht nur dadurch sehr viel größer:

Bayern hat mit 9,3 % die niedrigste Staatsausgabenquote unter den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Thüringen hat mit 24,1 % dagegen sehr hohe Ausgaben im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt. Die öffentlichen Investitionen sind in Thüringen entsprechend hoch mit 26,0 %, Bayern nimmt unter den Bundesländern mit 14,5 % einen mittleren Platz ein.

Bayern hat mit Abstand unter den Ländern die geringste Staatsverschuldung. Thüringen liegt dabei bundesweit betrachtet in der oberen Mitte und hat ungefähr die dreifache Verschuldung Bayerns.

Die Investitionsausgaben nehmen in Bayern 14,5 % der Gesamtausgaben des Staatshaushalts ein, in Thüringen liegen sie mit 23,4 % deutlich darüber. Die wirtschaftliche Dynamik Bayerns zeigt sich mit einem Saldo von 26498 aus Neuerrichtung und Schließung von Betrieben. In Thüringen schließen 308 Betriebe mehr als neue gegründet werden (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 3: Ausgewählte Indikatoren zur wirtschaftlichen Situation in Bayern und Thüringen

Ausgewählte Indikatoren zur wirtschaftlichen Situation in Bayern und Thüringen	Bayern	Thüringen
Staatsausgaben der Länder in % des Bruttoinlandsprodukts	9,3	24,1
Öffentliche Investitionen der Länderhaushalte in % der Gesamtausgaben der Haushalte 2001	14,5	23,5
Staatsverschuldung der Länder je Einwohner in € 2001	1664	4787
Reales Bruttoinlandsprodukt 2001 in Mrd. €, in Preisen von 1995	342,7	38,1
Investitionsquote (Investitionsausgaben in % der Gesamtausgaben der Haushalte 2001)	14,5	23,4
Gründerdynamik (Saldo aus der Neuerrichtung und Schließung von Betrieben 2001)	26498	- 308

Quellen:

Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie, o. J., S. 6, 7, 26, 29

Tab. 4: Erwerbstätige nach Wirtschaftsbereichen im April 2002 (in 1000)

	Land- und Forstwirtschaft	Produzierendes Gewerbe	Handel/ Gastgewerbe und Verkehr	Sonstige Dienstleistungen
Bayern	199	2069	1311	2342
Thüringen	33	347	233	449
Deutschland	923	11656	8355	15602

Quelle: Statistisches Bundesamt o. J. (Aktualisiert am 12.06.2003)

Die Erwerbstätigenstruktur von Bayern und Thüringen ist relativ ähnlich (vgl. oben stehende Tabelle). Es überwiegen die „Sonstigen Dienstleistungen“, gefolgt vom „Produzierenden Gewerbe“ und „Handel/Gastgewerbe und Verkehr“.

Die Einkommen sind in Thüringen sehr viel geringer als in Bayern (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 5: Bruttoverdienste im Produzierenden Gewerbe (bezahlte Wochenstunden bzw. Bruttostundenverdienste) im Jahr 2002

Bruttoverdienste	Bruttomonatsverdienste	männlicher Arbeiter	weiblicher Arbeiter
Bayern	2387	2486	1849
Thüringen	1776	1864	1471
Deutschland	2396	2484	1837

Quelle: Statistisches Bundesamt o. J. (Aktualisiert am 05.03.2003)

Die beschriebene wirtschaftliche Dynamik Bayerns findet auch ihren Ausdruck in der relativ niedrigen Arbeitslosenquote im Jahr 2002 von 6,0 %. In Thüringen ist die Arbeitslosenquote dagegen mit 15,9 % sehr hoch.

Tab. 6: Arbeitslose und offene Stellen im Durchschnitt im Jahr 2002

Arbeitsmarkt	Arbeitslose Anzahl	Arbeitslosenquote %	Offene Stellen Anzahl	Kurzarbeiter/-innen Anzahl
Bayern	386545	6,0	75487	32878
Thüringen	201103	15,9	13536	6934
Deutschland	4060317	9,8	451217	206767

Quelle: Statistisches Bundesamt o. J. (Aktualisiert am 07.10.2003)

Ausbildungsmarkt

In Bayern wurden im Jahr 2002 108.088 Ausbildungsstellen angeboten und 97.387 nachgefragt. Die Relation Angebot-Nachfrage beträgt 105,2. Ohne Berücksichtigung von Ausbildungswünschen und Mobilitätsanforderungen hätte jeder Hauptschüler in Bayern eine Ausbildungsstelle erhalten können. Allerdings ist in Bayern vom Jahr 2001 auf das Jahr 2002 eine überproportionale Abnahme von Ausbildungsstellen zu verzeichnen.

In Thüringen ist der Ausbildungsmarkt schwieriger: Im Jahr 2002 standen 19.099 Ausbildungsplätze einer Nachfrage von 19.900 gegenüber. Die Angebots-Nachfrage-Relation liegt entsprechend bei 95,5. Im Vergleich zum Vorjahr ist sie ungünstiger geworden (vgl. nachfolgende Tab.).

Eine weitere Aufgliederung nach den Arbeitsamtsbezirken, die für die befragten Schüler zuständig sind, ergibt eine Differenzierung.

Tab. 7: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, noch nicht vermittelte Bewerber und unbesetzte Plätze nach ausgewählten Arbeitsamtsbezirken.

Arbeitsamtsbezirk	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge		Noch nicht vermittelte Bewerber		Unbesetzte Plätze	
	2001	2002	2001	2002	2001	2002
Nürnberg	10800	10173	214	289	284	341
Weißenburg	1283	1229	18	24	141	90
Bayern	101222	95289	1489	2098	6566	4614
Gera	2630	2383	185	167	4	0
Jena	2835	2544	180	210	31	26
Thüringen	20789	19016	749	974	110	83

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, Tab. 10, S. 280-282 (Auszug und andere Zusammenstellung)

Tab. 8: Gesamtnachfrage und Gesamtangebot an Ausbildungsstellen 2001 und 2002 nach ausgewählten Arbeitsamtsbezirken

Arbeitsamtsbezirk	Gesamtangebot		Gesamtnachfrage		Veränderung 2001 zum Vorjahr in %		Angebot-Nachfrage-Relation	
	2001	2002	2001	2002	Angebot	Nachfrage	2001	2002
Nürnberg	11084	10514	11014	10462	- 5,1	- 5,0	100,6	100,5
Weißenburg	1424	1319	1301	1253	- 7,4	- 3,7	109,5	105,3
Bayern	108088	99903	102711	97387	- 7,6	- 5,2	105,2	102,6
Gera	2634	2383	2815	2550	- 9,5	- 9,4	93,6	93,5
Jena	2666	2570	3015	2754	- 10,3	- 8,7	95,1	93,3
Thüringen	20899	19099	21538	19990	- 8,6	- 7,2	97,0	95,5

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, Tab. 10 und 11, S. 280-2852 (Auszug und eigene Zusammenstellung)

Im Arbeitsamtsbezirk Nürnberg ist die Ausbildungssituation ungünstiger als im bayerischen Durchschnitt: Im Jahr 2002 konnten zwar 10173 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen werden, 289 Bewerber waren jedoch noch nicht vermittelt. Demgegenüber standen allerdings 341 unbesetzte Plätze, so dass insgesamt für Nürnberg noch eine positive Angebots-Nachfrage-Relation von 100,5 im Jahr 2002 resultiert. Sowohl das Angebot wie auch die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen waren im Vergleich zum Vorjahr mit ca. 5 % rückläufig. Im Arbeitsamtsbezirk Weißenburg ist die Ausbildungssituation von allen betrachteten Gebieten am günstigsten. Im Jahr 2002 überwog das Angebot mit 1319 Ausbildungsstellen die Nachfrage von 1253 Auszubildenden. Allerdings ist ein

deutlicher Rückgang des Angebots im Verhältnis zur Nachfrage im Vergleich zu verzeichnen. Dies verdeutlicht sich auch an der Angebots-Nachfrage-Relation, die im Jahr 2002 mit 105,3 über dem bayerischen Durchschnitt liegt, aber im Jahr 2001 noch 109,5 betrug.

In Gera und Jena ist der Ausbildungsmarkt noch schwieriger als im thüringischen Durchschnitt. In beiden Arbeitsamtsbezirken besteht eine höhere Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im Vergleich zum Angebot.

In Gera suchten im Jahr 2002 2550 Personen eine Ausbildungsstelle, angeboten wurden jedoch nur 2383. In Jena war die Nachfrage nach Ausbildungsstellen ähnlich mit 2754. In Gera ist die Veränderung von Angebot und Nachfrage im Vergleich zum Vorjahr ungefähr gleich geblieben. Für das Jahr 2002 betrug die Angebots-Nachfrage-Relation nach Ausbildungsplätzen 93,5. In Jena ist eine Verschlechterung der Ausbildungssituation eingetreten, da im Jahr 2002 überproportional weniger Ausbildungsplätze angeboten wurden. Im Jahr 2002 ist die Angebots-Nachfrage-Relation in Jena mit 93,3 sogar etwas schlechter als in Gera.

Schulstruktur

In Deutschland wird im Grundgesetz geregelt, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht und die Gestaltung des Schulwesens die Aufgabe der einzelnen Bundesländer ist. Ein nicht völlig auseinander klaffendes Schulsystem der einzelnen Länder ist durch das Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten der Länder im Jahr 1964 beschlossen worden. Eine gewisse Vereinheitlichung und ständige Koordinierung finden durch die Kultusministerkonferenzen statt.

Allerdings weisen die Schulsysteme der einzelnen Länder sehr große Unterschiede auf. Im ersten Bildungsbericht für Deutschland (vgl. Avenarius u. a. 2003, S. 54) heißt es, dass sich insbesondere im Sekundarbereich kaum zwei Länder hinsichtlich der angebotenen Schulformen gleichen. Das trifft ebenfalls für die beiden Bundesländer Bayern und Thüringen zu.

Schulbevölkerung

Die Anzahl der Schüler und die einzelnen Jahrgänge sind entsprechend der Bevölkerungsanzahl in Bayern sehr viel größer als in Thüringen.

In Bayern sind 127.401 15-Jährige im Jahr 2000 gezählt, in Thüringen beträgt ihre Anzahl 33.789. Der Anteil der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund ist in Bayern mit 22,4 % relativ hoch, in Thüringen mit 2,9 % eher vernachlässigbar. Der Sozialschichtindex ISEI weist auf das höhere Wohlstandsniveau der Familien der 15-Jährigen in Bayern im Vergleich zu Thüringen hin (vgl. nächste Tabelle).

Tab. 9: Schulbevölkerung im Alter von 15 Jahren

	15-Jährige im Jahr 2000	Anteil der 15-Jährigen mit Migrationsgeschichte ¹⁾	Mittleres Niveau der Sozialschicht (ISEI)
Bayern	127401	22,4 (14,8)	45,1
Thüringen	33789	2,9 (1,5)	40,8

Anmerkung:

¹⁾ In Klammern: Beide Eltern im Ausland geboren

Quelle: Baumert und Weiß 2002, Tab. 2.2, S. 44 (Auszug)

In Thüringen gibt es - wie in fast allen neuen Bundesländern - im Wesentlichen ein zweigliedriges Schulsystem: Eine Regelschule mit Haupt- und Realschulbildungsgängen und Gymnasien. In Bayern existiert ein dreigliedriges Schulsystem mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium.

Im Material und Analyseband zur sozialen Lage in Bayern (vgl. Allmendinger und Hinz 1998, S. 246) wird dies kommentiert: „Nur wenige Bundesländer halten so bewusst wie Bayern an dem gegliederten Schulsystem fest (...) Von allen Bundesländern hat Bayern - übertroffen nur durch Rheinland-Pfalz - bei Schülern der 8. Klassenstufe die höchsten Anteile in der Hauptschule.“

Die Verteilung der Schüler in der 8. Klasse ist in der nachfolgenden Tabelle wiedergegeben.

Tab. 10: Verteilung der Schüler in Klassenstufe 8 auf unterschiedliche Schulformen in Prozent (2001/2002)

Bundesland	Sonderschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Andere ¹⁾
Bayern	3,8	39,3	28,9	27,4	0,7
Thüringen	6,8	58,2 ²⁾		33,6	1,3
Deutschland ³⁾	4,2	22,4	24,5	29,6	10,3

Anmerkungen:

1) Unter „Andere“ wurden zusammengefasst „Integrierte Gesamtschulen“, „Freie Waldorfschulen“

2) Gemeinsame Regelschule

3) Zu den Haupt- und Realschülern sind noch 9,0 % Schüler zu zählen, die sich in Schulen mit mehreren Bildungsgängen befinden

Quellen: Avenarius 2003, Tab. 3/1 (Statistisches Bundesamt), S. 56; Eigene Zusammenstellung

Ab dem Schuljahr 2003/2004 wurde in Bayern die 6-jährige Realschule eingeführt. Damit sind die Klassen 5 und 6 ab diesem Zeitpunkt ausschließlich Hauptschulklassen. Darüber hinaus wurde im Jahr 1999 ein so genannter M-Zug begonnen, der ab der 7. Klasse zur Mittleren Reife führt, sowie Praxisklassen eingerichtet, in denen Schüler mit spezifischen Lern- und Leistungsrückständen gefördert werden.

Für das Jahr 2000 wird in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt, mit welchem höchsten Abschluss die Absolventen in den beiden Ländern die Schule verließen.

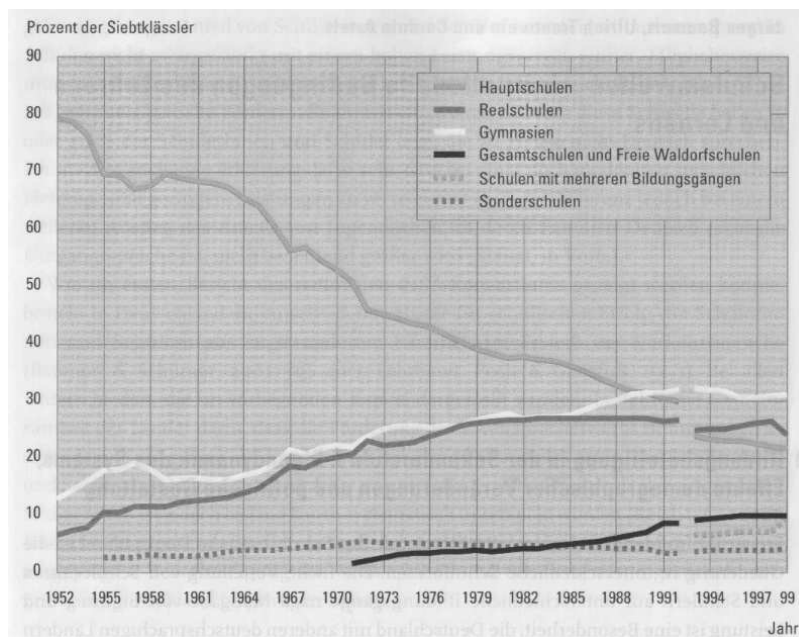
Tab. 11: Abgänger aus allgemein bildenden Schulen nach Schulabschluss und Land im Jahr 2000 (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)

	Ohne Abschluss	Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	Allgemeine Hochschulreife
Bayern	9,5	41,1	34,8	19,1
Thüringen	13,4	19,3	43,2	28,6
Deutschland	9,6	26,4	41,0	24,2

Quelle: Baumert, Trautwein, Artelt 2003, Tab. 10.3, S. 266 (Auszug)

Die Struktur der Bildungsbeteiligung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten tiefgreifend verändert. Baumert, Trautwein und Artelt (2003, S. 261) resümieren: „Kein anderer Prozess war für die Entwicklung des Schulsystems in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts in ähnlicher Weise Struktur bestimmend wie die Expansion der zu einem mittleren Abschluss oder zur Hochschulreife führenden Bildungsgänge.“ In der nachfolgenden Grafik wird dies eindrucksvoll belegt.

Abb. 1: Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe nach Schulform 1962-1999



Quelle: Köhler, H., zit. N. Baumert, Trautwein, Artelt 2003, S. 262

In dieser Abbildung wird zugleich deutlich, dass seit Beginn der 90er Jahre mehr Schüler eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen als eine Hauptschule. Allein quantitativ ist von daher ein geringerer Stellenwert von Hauptschulen auszumachen. Allerdings dürfen dabei regionale Unterschiede und Differenzierungen nicht außer acht gelassen werden.

Unterstützung und Förderung

Böhnisch (1994) hat die Anomietheorie auf die Situation der Jugendlichen angewandt, die keine Beschäftigung finden. Dem moralischen Druck zur Erwerbsarbeit steht die „mittellose“ Realität gegenüber, einen Ausbildungsplatz und eine Beschäftigung zu finden. Die Folge ist ein anomischer Druck auf die Jugendlichen, der sich u. a. in großer Orientierungslosigkeit auswirkt.

Orientierungslosigkeit, Entwurzelung, Überforderung, Desintegration sind die Zustände und Prozesse, welche das soziale Sicherungssystem vor größere Herausforderungen stellt, weil nicht nur die subsidiären Strukturen (soziale Gemeinschaften, wie die Familie, Nachbarschaftssysteme, Kirchengemeinden etc.) als Teile der Lebenswelt der Menschen selber immer mehr unter den Druck von Auflösungserscheinungen geraten, sondern weil auch das ökonomische System zunehmend weniger in der Lage ist, Menschen über den primären Arbeitsmarkt Chancen zu vermitteln.

Die Förderung und Unterstützung von Jugendlichen hat daher einen überaus hohen gesellschaftlichen Stellenwert, der sich in einer Vielzahl von Programmen und Maßnahmen äußert (vgl. Bonifer-Dörr; Vock 2003, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Insbesondere Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung haben durch die verschiedensten Maßnahmen versucht, den schwierigen Übergang von der Schule zum Beruf zu begleiten und Schülern Unterstützung bei der Bewältigung dieser Passage zu geben.

Die Schulen haben den Übergang in verschiedener Form zum Unterrichtsthema gemacht, um Schülern bei der Orientierungssuche hinsichtlich Ausbildung und Beschäftigung bei einem knappen und unübersichtlichen Angebot an Möglichkeiten behilflich zu sein. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zählt ebenso dazu wie die frühzeitige Weckung der Bereitschaft und Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen. Eine der jüngeren Initiativen in Bayern zur Unterstützung von Schülern sind z.B. die sogenannten Praxisklassen. Überhaupt steht es im Selbstverständnis der modernen Hauptschule, die Interessen und Begabungen von Schülern durch lebensnahes und berufsbezogenes Lernen zu fördern (vgl. Schmidt 2002).

Die Institutionen der Jugendhilfe haben in Form der Jugendsozialarbeit durch vielfältige Anstrengungen - auf der Grundlage des KJHG (§ 13, SGB VIII) - den hohen Einsatz an Mitteln und durch die Differenzierung von Konzepten und Methoden ein Instrumentarium geschaffen, um soziale Benachteiligungen von Jugendlichen zu bewältigen und Chancengleichheit herzustellen. Ein Großteil dieser Bemühungen ist berufsbezogen und betrifft berufsvorbereitende Aktivitäten, aus-

bildungsbegleitende Hilfen und Hilfen zur Nachqualifikation von Jugendlichen, die Ausbildungsgänge abgebrochen haben und nun noch einmal eine Chance zur beruflichen Integration ergreifen (vgl. Fülbier 2002a; v. Bothmer; Fülbier 2002; Gericke u. a. 2002).

Ein anderer Teil dieser Bemühungen der Jugendsozialarbeit ist das relativ neue und noch ungleichmäßig entwickelte Instrument der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit kann dort, wo sie über eine ausreichende Infrastruktur verfügt und wo die Kooperation mit Lehrern auf einer guten Grundlage steht, eine besonders wirkungsvolle unterstützende Funktion für Kinder und Jugendliche übernehmen. Sie kann dies an einem gesellschaftlichen Ort tun, an dem sich besondere soziale Auffälligkeiten und Problemlagen junger Menschen in einem frühen Stadium zeigen, also in einer Situation, in der biografische Weichen noch nicht endgültig gestellt sind, denn es ist die Schule, in der sich der Qualifikations- und Entscheidungsdruck, vor dem Jugendliche heute stehen, zuerst zeigt. Gerade hier besteht noch die Chance, Risiken zu reflektieren und abzufangen. In ganz besonderem Maße gilt dies für die Hauptschule (vgl. Ludewig; Paar 2002; Frank 2003)¹.

Die Arbeitsämter haben für den Übergang von der Schule in den Beruf Mittel und Personal zur Verfügung gestellt, setzen einen großen Schwerpunkt in der Beratung von Schülern, um zu einer optimalen Berufswahlentscheidung und Ausbildungsplatzwahl zu kommen. Darüber hinaus werden durch die Arbeitsverwaltung Projekte der beruflichen Integration, ausbildungsbegleitende Hilfen und andere Unterstützungsprogramme finanziert und die Träger dieser Hilfen durch Beratung unterstützt (vgl. die Zeitschrift „direkt“, wo die verschiedenen Fördermaßnahmen immer wieder vorgestellt werden).

Fazit

In der Zwischenzeit gibt es eine Reihe von besonderen Anstrengungen für Jugendliche nach Abschluss der Hauptschule, um einen beruflichen Einstieg zu erleichtern bzw. überhaupt zu schaffen. Spezifische Maßnahmen setzen in der Schule an wie z.B. die in Bayern eingerichteten Praxisklassen oder andere projektorientierte und berufsbezogene Aktivitäten von Lehrern, Mitarbeitern der Jugendhilfe und der Arbeitsämter. Zahlreich wie diese Aktivitäten berufsbezogener Jugendhilfe insgesamt sind, wächst der Bedarf, diese Aktivitäten zu

¹ Vgl. hierzu auch das Programm des bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen zur Jugendsozialarbeit an Schulen: „Jugendsozialarbeit an Schulen ist eine besonders intensive Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Sie soll junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und fördern. Auch bei schwierigen sozialen und familiären Verhältnissen sollen dadurch die Chancen junger Menschen auf eine eigenverantwortliche und sozialverträgliche Lebensgestaltung verbessert werden. Nicht zuletzt PISA zeigt: Der soziale und familiäre Hintergrund junger Menschen, sowie eine positive Persönlichkeitsentwicklung sind wesentlich mitentscheidend für den schulischen Erfolg. Durch eine sinnvolle Ergänzung und enge Verknüpfung von Jugendhilfe und Schule sollen deshalb die Chancen, das Wissen und Können junger Menschen in Bayern verbessert werden.“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung 2003)

koordinieren und zu vernetzen und bedarfsgerecht zuzuschneiden. Es ist evident, dass die Verbesserung der Unterstützungsangebote zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen breites Wissen darüber benötigt, wie die verschiedenen Hilfeangebote durch geschickte Bündelung möglichst effektiv gestaltet werden können. Dies bedeutet, dass vor allem auch an der Optimierung der Kommunikation zwischen den verschiedenen Trägern von Hilfen gearbeitet werden muss.

Ein wesentlicher Aspekt bei allen Unterstützungsprogrammen und Maßnahmen ist immer, inwieweit sie bedürfnis- und bedarfsgerecht angeboten werden. Die Jugendämter sind z.B. nach §80 SGB VIII gehalten, Angebote der Jugendhilfe bedarfsgerecht und unter Berücksichtigung von Bedürfnislagen der Jugendlichen und ihrer Eltern zu planen und dabei soziale Gefährdungslagen in besonderer Weise zu berücksichtigen. Bedürfnis- und bedarfsgerechte Unterstützungsprogramme müssen sich immer auf die Lebenswelt ihrer Adressaten beziehen, wenn sie akzeptiert und erfolgreich sein sollen. Dies gilt ebenso für die berufsvorbereitenden Unterstützungsmaßnahmen an den Hauptschulen. Nur wenn die Schüler die verschiedenen Anstrengungen der Institutionen sich zu eigen machen und die darin enthaltenen Chancen für sich aufgreifen, ist eine positive Wirkung abzusehen. Damit wird das Augenmerk auf die Jugendlichen selbst gerichtet, auf ihre Lebenssituation, auf ihre Einstellungen, Werthaltungen, bisherige Erfahrungen u.a. aber auch auf ihre Familie, Freunde und andere soziale Verkehrskreise. Maßgeblich für den Erfolg der verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen ist auch deren Akzeptanz durch die Eltern der betroffenen Jugendlichen. Nach wie vor spielen Eltern bei der Berufswahlentscheidung und Ausbildungsplatzwahl ihrer Kinder eine große Rolle. Wie sie in die Unterstützungsbemühungen der Arbeitsämter, der Schulen, der Jugendhilfe etc. einbezogen werden, wie sie informiert und angesprochen werden, ist für den Erfolg der Maßnahmen ebenfalls von großer Wichtigkeit. Von besonderem Interesse ist es auch zu wissen, wie sich die Wahrnehmung beruflicher Perspektiven und der entsprechenden Unterstützungsprogramme und Maßnahmen bei Mädchen und Jungen unterscheidet. Mit dem Blickpunkt auf die Lebenswelt der Jugendlichen ist auch ihr direktes Wohnumfeld, ihr Sozialraum, zu beachten und die damit verbundenen Erfahrungs-, Identifikations-, Interpretations- und Kommunikationsmöglichkeiten, die Entwicklungsmöglichkeiten unterschiedlich fördern oder beeinträchtigen.

Ziele der Untersuchung

Die hier vorgestellte Studie setzt an den subjektiven Wahrnehmungen und Orientierungen von Hauptschülern und ihren Eltern an und hat zum Ziel, den Beitrag aber auch weitere Perspektiven von Schule, Arbeitsamt, Jugendamt und anderen Jugendhilfeeinrichtungen für eine berufliche Orientierung und Qualifizierung zu ermitteln. Die Studie soll herausarbeiten, wie die verschiedenen Anstrengungen der genannten Institutionen bei Hauptschülern in den Abschlussklassen „ankommen“ und in welcher Weise die Hilfen und Orientierungen aus der Sicht der Jugendlichen und deren Eltern Früchte tragen. Insbesondere soll auf die Motivation der Jugendlichen, auf Wissen über die Arbeitswelt und berufliche Möglichkeiten, auf Schlüsselqualifikationen (z.B. soziale Kompetenz) für Bewerbungen und späteres Behaupten-können von Ausbildungsplätzen eingegangen

werden. Zur Differenzierung der Untersuchung sollen Hauptschüler nicht nur in zwei unterschiedlichen Bundesländern sondern auch in unterschiedlichen sozial-geografischen Regionen befragt werden: Sowohl in städtischen wie in ländlichen Regionen sollen jeweils Schulen ausgewählt werden, in denen sich aufgrund der Sozialstruktur des Einzugsgebiets und anderer Bedingungen und Besonderheiten des Sozialraums jeweils unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Berufseinstimmung ihrer Absolventen ergeben.

Der Blick auf die Unterstützung zur Ausprägung einer tragfähigen Ausstattung für den Übergang von der Hauptschule in den Beruf soll im Wesentlichen aus der Perspektive der betroffenen Schüler und ihren Eltern erfolgen, um ermitteln zu können, wie einerseits die bisherigen Bemühungen von Schule, Jugendhilfe, Arbeitsamt und anderen Institutionen wahrgenommen und bewertet werden und wo die Lücken und Mängel der Qualifizierungsbemühungen und Hilfen beim Übergang von der Schule zum Beruf gesehen werden.

Zur Vorbereitung und zur Bewertung der Schüler- und Elternbefragung wurde eine Befragung von Vertretern von Jugendämtern, der Arbeitsverwaltung, von Lehrern (u.a.) durchgeführt. Mit dieser - qualitativen - Expertenbefragung wird also keine eigene Evaluierung von Programmen oder Maßnahmen berufsbezogener Jugendhilfe als Zielstellung verfolgt. Dennoch hat eine solche Vorstudie einen großen Stellenwert: Die Experten- bzw. Institutionenbefragung soll einschätzen helfen, welche Träger mit welchen Aktivitäten im Einzugsbereich der in die Befragung einbezogenen Schulen tätig sind. Die Expertenbefragung wird benötigt, um überprüfen zu können, was im Bereich einer bestimmten Hauptschule bzw. bestimmter Abschlussklassen aus der Sicht der engagierten Institutionen an konkreten Anstrengungen unternommen wurde und was - im Kontrast hierzu - bei den Adressaten dieser Hilfen in den berufsbiografischen Reflexionen und Möglichkeiten der Schüler als Resonanz zu beobachten ist.

Ein weiterer Zweck der Experten- und Institutionenbefragung besteht darin, dass die Probleme, welche den Übergang von der Hauptschule in den Beruf gegenwärtig prägen, noch einmal systematischer sichtbar gemacht werden können. Denn es ist wichtig zu zeigen, in welcher Weise Experten den Erfolg der verschiedenen Maßnahmen einschätzen und welche Bedingungen sie für diesen Erfolg sehen, um danach die Ergebnisse der Schüler- und Elternbefragung unter einem klareren Auswertungsfokus beurteilen zu können.

Ein letzter Teil der Studie versucht an Hand ausgewählter Fallportraits von Jugendlichen, die ein Jahr nach Abschluss der Hauptschule erstellt wurden, die faktischen Wirkungen zu thematisieren, welche die Befragten mit den früheren Unterstützungsmaßnahmen beim Übergang von der Schule zum Beruf verbinden. Es soll also einerseits untersucht werden, wie Schüler und deren Eltern die verschiedenen Aktivitäten der Jugendsozialarbeit (im weitesten Sinne) aus einer aktuellen Sicht wahrnehmen, und andererseits, nach einem bestimmten zeitlichen Abstand, exemplarisch geprüft werden, welche Wirkungen diese Aktivitäten im berufsbiografischen Werdegang der Schüler erzeugen. Eine solche Wirkungsanalyse, im Sinne einer „Verbleibsstudie“, hat exemplarischen Charakter und soll herausstellen, wie die Jugendlichen die erste Schwelle, also den Übergang von

der Hauptschule in den Beruf für sich bewerten. Die Interviews, welche den Fallportraits zugrunde liegen, wurden zumeist auch mit einem Elternteil geführt, um das System familiärer Ressourcen mit zu erfassen und eine Kontrastfolie für die Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu gewinnen.

Besondere Schwerpunkte der Untersuchung sollen also darauf gelegt werden,

- wie die Qualifizierungsbemühungen und unterstützenden Maßnahmen von Schule Arbeitsamt, Jugendhilfe u.a. Institutionen beim Übergang von der Schule in den Beruf bei Schülern der Hauptschule und ihren Eltern ankommen,
- wie sich die Einschätzungen von Schülern und ihren Eltern hinsichtlich dieser Fragen in Hauptschulen unterschiedlicher geografischer und sozialer Lagen (Großstadt, ländliche Region, normale Wohnquartiere und sozial auffälliger Wohngebiete) unterscheiden,
- ob es in den Einschätzungen weitere Unterschiede gibt, je nach dem ob diese Hauptschulen in Bayern oder in einem neuen Bundesland (Vergleichsland Thüringen) liegen,
- welche Hilfestellungen für sozial benachteiligte Jugendliche aus deren Sicht bereits in der Hauptschule notwendig erscheinen,
- welche geschlechtsspezifischen Besonderheiten in den beruflichen Orientierungen und in den Wahrnehmungen der Unterstützungsleistungen es aus der Perspektive der Schüler gibt,
- wie eine verbesserte Zusammenarbeit (Vernetzung) unterschiedlicher Institutionen für sich noch in der Hauptschule befindlichen Jugendlichen aussehen könnte und welche Perspektiven damit verbunden wären,
- welche der Hauptschüler möglicherweise besonders gefährdet sind und voraussichtlich durch die vorhandenen Unterstützungsnetze fallen werden,
- wie nach einem Zeitraum von einem Jahr die Wirkung der verschiedenen in den Abschlussklassen der Hauptschulen erfahrenen berufsbezogenen Unterstützungsmaßnahmen nach Ansicht der betroffenen Jugendlichen und deren Eltern beschaffen ist. Die hierzu geführten qualitativen Interviews mit Jugendlichen und ihren Eltern haben exemplarischen Charakter.

2. Methodische Vorgehensweise

2.1 Durchführung der Befragung

Zur Vorbereitung der Befragung wurden einmal Gespräche mit der Regierung von Mittelfranken, dem Nürnberger Schulamt, aber auch den zuständigen Ministerien in Erfurt und München geführt. Weiterhin wurde im Rahmen der Experteninterviews auch immer wieder thematisiert, was bei einer Befragung von Hauptschülern wünschenswert sei, was zu beachten ist und welche Schulen am besten ausgewählt werden sollten.

Durch diese Vorgespräche ergab sich dann folgende Auswahl an Schulen:

Bayern: Es wurden aus dem ländlichen Raum die Schulen in Treuchtlingen, Markt Pleinfeld, Georgensgmünd und Weißenburg ausgewählt. In Nürnberg fiel die Wahl auf zwei Schulen mit hohem Ausländeranteil, nämlich: Preißlerschule und Schule Hummelsteiner Weg. Als relativ unproblematische Schule in Nürnberg wurde die Hauptschule in Buchenbühl in die Stichprobe aufgenommen.

In Thüringen wurden Hauptschulen aus Gera und Jena vorgeschlagen, die dann auch befragt wurden.

Nachdem die Auswahl der Schulen abgeschlossen war, wurde zunächst schriftlich Kontakt mit den jeweiligen Schulen aufgenommen und anschließend mit den Rektoren bzw. mit den zuständigen Klassenleitern telefonisch das weitere Vorgehen vereinbart.

Zur konkreteren Vorbereitung wurden alle Schulen besucht und mit den zuständigen Rektoren bzw. Lehrern die Befragung abgesprochen und Termine vereinbart. Es stellte sich sehr schnell heraus, dass die Befragung bis spätestens Anfang Mai 2002 durchgeführt sein sollte, da ansonsten nur noch die Hauptschüler in den Schulen zu erreichen wären, die den Qualifizierten Abschluss machen. Alle anderen wären dann nicht mehr verfügbar gewesen. Daraus ergab sich ein immenser Zeitdruck zur Vorbereitung und zur Gestaltung des Fragebogens.

Die Befragung fand dann Ende April 2002 statt. Da sich viele Termine überschneiden, mussten eine Reihe von Hilfskräften eingesetzt werden, um die jeweiligen Befragungen durchzuführen. Hierzu wurden Student/-innen angeworben, die vorher geschult wurden, um so die Befragungen vergleichbar durchführen zu können. Jede Interviewerin hatte die Aufgabe, an dem vereinbarten Termin in die Klasse zu kommen, dort eine Einführung über die Befragung, über deren Zielsetzung zu geben und die Schüler zum Mitmachen aufzufordern. Ebenso sollten die Schüler motiviert werden, dass ihre Eltern ebenfalls einen Fragebogen ausfüllen.

Da die Schüler noch minderjährig sind, musste vor deren Befragung die Genehmigung der Eltern zur Teilnahme an dieser Befragung eingeholt werden. Hierzu wurde in einem Schreiben an die Eltern über die Zielsetzungen und

Durchführung der Befragung informiert und die Eltern gebeten, dass sich ihr Sohn bzw. ihre Tochter an der Befragung beteiligt.

In Bayern konnte die Befragung zügig durchgeführt werden, da die Elterngenehmigungen relativ rasch vorlagen. In Thüringen hingegen musste den Schülern relativ kurzfristig das Schreiben an ihre Eltern zur Genehmigung ihrer Befragung mitgegeben werden. Aufgrund der Zeitknappheit konnten sich in einer Schule wegen fehlender Elterngenehmigungen nicht alle Schüler an der Befragung beteiligen.

Den Schülern wurde nach ihrer Befragung ebenfalls ein Fragebogen für ihre Eltern mitgegeben. Der Fragebogen war mit einem Frei-Kuvert versehen. Zwar wurden die Eltern gebeten, den ausgefüllten Fragebogen im verschlossenen Umschlag am besten wieder über ihre Kinder an die Schule zurückzubringen, sie konnten jedoch den ausgefüllten Fragebogen auch mit einem Freikuvert direkt an uns zurücksenden. Beide Möglichkeiten wurden genutzt.

Fragebogen

Der Schüler-Fragebogen gliedert sich in sechs Teile. Im ersten Frageblock wurden persönliche Daten wie Alter und Geschlecht, Angaben zum sozialen Hintergrund der Eltern und die Beziehung zu den Eltern gefragt. Der zweite Teil erfasst Einstellungen zur Schule, schulische Angebote zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf und deren Bewertung. Im dritten Teil werden die beruflichen Orientierungen der Schüler erfragt, z. B. Traumberuf, Bewerbungsverhalten und voraussichtliche Tätigkeit nach Ende der Schulzeit. Es folgen im vierten Teil Fragen zu Freunden, Freizeit und subjektiven und objektiven Problembelastungen. Im fünften Teil wird kurz die Wohnsituation und im sechsten und letzten Teil die finanzielle Situation und die Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrem Leben erfasst.

Der Eltern-Fragebogen ist ähnlich, aber sehr viel kürzer gegliedert. Im ersten Teil werden in erster Linie die Eltern über die Schulsituation ihrer Kinder befragt und sie gebeten, eine Bewertung der schulischen Maßnahmen vorzunehmen. Der zweite Teil befasst sich vor allem mit den elterlichen Bemühungen um die berufliche Zukunft ihrer Kinder. Im dritten Teil werden einige Informationen über den sozialen Hintergrund erfragt.

Die Befragung der Schüler dauerte im Durchschnitt 35 Minuten, einigen Schülern reichte jedoch auch eine Schulstunde nicht zur Beantwortung aus.

Aus Datenschutzgründen und um die Auskunftsbereitschaft der von uns befragten Schüler nicht überzustrapazieren, haben wir darauf verzichtet in den Fragebogen eine Komponente zur Erhebung der Leistungsfähigkeit aufzunehmen. So wurde zum Beispiel nicht nach Schulnoten gefragt. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu gewinnen, wurde auf alles verzichtet, was den Argwohn der Schüler herausgefordert hätte, die Befragung stehe in irgendeinem Zusammenhang mit Leistungsfragen. Die Frage nach der objektiven Leistungsfähigkeit hätte unsere Auswertung sicher bereichert, jedoch ist dieser Aspekt für die Intention dieser

Studie nicht wesentlich. Im Vordergrund dieser Studie steht die Frage nach den subjektiven Wahrnehmungen der Integrationshilfen durch die verschiedenen Unterstützungssysteme, wie Elternhaus, Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung. Es geht dabei nicht um die Frage nach den objektiven Chancen aufgrund der tatsächlichen Leistungsfähigkeit. Um diesen Zusammenhang zu überprüfen, wäre die Befragung auch von Ausbildungsbetrieben oder Experten des Ausbildungsmarktes notwendig gewesen.

Aus den gleichen Gründen wurde davon abgesehen, die Eltern den befragten Schülern über z. B. eine gemeinsame Nummer zuzuordnen. Eine erheblich geringere Bereitschaft zur Beteiligung an dieser Befragung wäre außerdem die Folge gewesen. Eine nachträgliche Zuordnung scheiterte an der hohen Zahl nicht genau verknüpfbarer Fragebögen.

Auswertung

Die erhaltenen Fragebögen wurden auf Datenträger übertragen und nach einer Überprüfung mit Hilfe des Statistik-Programmpakets SPSS ausgewertet.

Rücklaufquoten

Insgesamt wurden 730 Schüler für die Befragung in den jeweiligen Klassen ausgewählt. Zum Zeitpunkt der Befragung waren aber nicht alle Schüler aus den unterschiedlichsten Gründen anwesend. Die anwesenden Schüler zeigten an der Befragung großes Interesse und außer einer Ausnahme in Thüringen haben fast alle anwesenden Schüler den Fragebogen ausgefüllt. Die insgesamt Rücklaufquote (Rücklaufquote 2 in der Tabelle) beträgt 96 %. Bezogen auf die insgesamt ausgewählten Schüler, also den anwesenden und den abwesenden Schülern kann immerhin noch eine Rücklaufquote von 84,8 % konstatiert werden. Der Rücklauf ist also als recht gut einzuschätzen. Damit kann die Situation der Hauptschüler in den betreffenden Schulen durchaus umfassend eingeschätzt werden.

Tab. 12: Ausgewählte Schüler, anwesende Schüler, erhaltene Fragebögen und Rücklaufquote

Bezeichnung der Schule und Ort	Ausgewählte Schüler	Anwesende Schüler	Erhaltene Fragebögen	Rücklaufquote 1	Rücklaufquote 2
Senefelder Schule, Hauptschulzweig, Treuchtlingen	120	118	116	96,7 %	98,3 %
Hauptschule Weißenburg, Weißenburg	104	99	99	95,2 %	100,0 %
Hauptschule „Schule am Brombachsee“, Pleinfeld	42	42	42	100,0 %	100,0 %
Volksschule Dr. Mehler, Georgensgmünd	37	37	37	100,0 %	100,0 %
Daniel-Preißler-Schule Hauptschule, Nürnberg	146	89	89	61,0 %	100,0 %
Buchenbühler Schule, Nürnberg	19	19	19	100,0 %	100,0 %
Hauptschule Hummelsteiner Weg, Nürnberg	120	117	101	84,2 %	86,3 %
Staatliche Regelschule „Otto Dix“, Gera	27	21	14	51,9 %	66,7 %
Staatliche Regelschule „Alfred Brehm“, Gera	51	44	45	88,2 %	102,3 %
Staatliche Regelschule „Aenne Biermann“, Jena	40	36	36	90,0 %	100,0 %
Staatliche Regelschule „Ostschule Jena“, Jena	24	23	21	87,5 %	91,3 %
Gesamt	730	645	619	84,8 %	96,0 %

Anmerkungen:

Von der „Staatlichen Regelschule ‚Aenne Biermann‘“, hat eine(r) der nichtanwesenden Schüler den ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt.

Die Rücklaufquote 1 berechnet sich als Anteil der erhaltenen Fragebögen an allen ausgewählten Schülern (Reichweite)

Die Rücklaufquote 2 berechnet sich als Anteil der erhaltenen Fragebögen an allen anwesenden Schülern (Reichweite)

Den anwesenden Schülern wurde ein Fragebogen auch für deren Eltern mit nach Hause gegeben. Insgesamt waren 645 Schüler anwesend, so dass diese Zahl an Fragebögen an die Eltern verteilt wurde. Davon kamen 355 ausgefüllte Fragebögen von den Eltern zurück. Das entspricht einer Rücklaufquote von 55,0 %. Bezieht man die Rücklaufquote wieder auf alle ausgewählte Schüler (anwesende und abwesende Schüler), dann liegt immerhin noch eine Rücklaufquote von knapp 50 % vor (48,6 %). Für eine derartige Erhebung ist der Rücklauf als sehr beachtenswert einzuschätzen. Dennoch ist anzunehmen, dass eine Reihe von Eltern wahrscheinlich eher nicht den Fragebogen ausgefüllt hat. Wie bei allen derartigen Untersuchungen, haben sich wahrscheinlich eher Eltern mit Migrationshintergrund, und/oder Eltern, die Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben, eher nicht beteiligt.

Tab. 13: Ausgewählte Schüler, anwesende Schüler, erhaltene Eltern-Fragebögen und Rücklaufquoten

Bezeichnung der Schule und Ort	Ausgewählte Schüler	Anwesende Schüler	Erhaltene Eltern-Fragebögen	Rücklaufquote 1	Rücklaufquote 2
Senefelder Schule - Hauptschulzweig, Treuchtlingen	120	118	45	37,5 %	38,1 %
Hauptschule Weißenburg, Weißenburg	104	99	33	31,7 %	33,3 %
Hauptschule „Schule am Brombachsee“, Pleinfeld	42	42	21	50,0 %	50,0 %
Volksschule Dr. Mehler, Georgensgmünd	37	37	19	51,4 %	51,4 %
Daniel-Preißler-Schule Hauptschule, Nürnberg	146	89	81	55,5 %	91,0 %
Buchenbühler Schule, Nürnberg	19	19	17	89,5 %	89,5 %
Hauptschule Hummelsteiner Weg, Nürnberg	120	117	69	57,5 %	59,0 %
Staatliche Regelschule „Otto Dix“, Gera	27	21	22	81,5 %	104,8 %
Staatliche Regelschule „Alfred Brehm“, Gera	40	44	22	55,0 %	50,0 %
Staatliche Regelschule „Anne Biermann“, Jena	51	36	13	25,5 %	36,1 %
Staatliche Regelschule „Ostschule Jena“, Jena	24	23	9	37,5 %	39,1 %
Nicht zuordenbar	-.-	-.-	4	-.-	-.-
Gesamt	730	645	355	48,6 %	55,0 %

Anmerkungen:

Die Zuordnung der Eltern-Fragebögen zu Schulen war nicht immer zweifelsfrei möglich, da aufgrund der anonymen Beantwortung häufig die Postbezirksnummer des zurückgesendeten Briefumschlags zur Zuordnung dienen musste.

Die Rücklaufquote 1 berechnet sich als Anteil der erhaltenen Fragebögen an allen ausgewählten Schülern (Reichweite)

Die Rücklaufquote 2 berechnet sich als Anteil der erhaltenen Fragebögen an allen anwesenden Schülern

2.2 Befragung von Experten aus Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung

Vor der Hauptuntersuchung dieser Studie, die auf einer standardisierten Befragung von Hauptschülern und deren Eltern basiert, steht - zeitlich vorgelagert - eine Expertenbefragung, mit der drei verschiedene Zwecke verbunden sind.

Die Exploration der Sichtweisen der mit den Problemen des Übergangs von Hauptschule zum Beruf wesentlich befassten Institutionen, und das sind insbesondere die Schulen, die Jugendhilfe (hier insbesondere auch die Schulsozialarbeit) und die Arbeitsverwaltung, soll Aufschluss darüber geben, wie dort jeweils:

- die Probleme des Übergangs eingeschätzt werden,
- die betreffende Institution dabei selbst ihre Funktion und Rolle sieht,
- die Arbeit der jeweils anderen Institutionen eingeschätzt wird und wie die Zusammenarbeit mit ihnen aussieht,
- die Notwendigkeit der Arbeit mit den Eltern der Jugendlichen bewertet wird.

Die Expertenbefragung sollte darüber hinaus die *standardisierte Schüler- und Elternbefragung vorbereiten* helfen. Sie sollte Hinweise zu den wesentlichen Übergangsproblemen geben, die wichtigsten Schwerpunkte der Arbeit mit den Schülern benennen und die Schnittstellen der Zusammenarbeit mit den Eltern sichtbar machen, um bei der Konstruktion der Fragebögen sehr zielgenau formulieren zu können.

Schließlich wurde mit einer Expertenbefragung, die sich eng an das Sample der empirischen Hauptuntersuchung anlegt, ein wesentliches *Problem des späteren Feldzugangs* zu den Schülern und ihren Eltern gleich mit angegangen. Die befragten Lehrer und Schulsozialarbeiter erwiesen sich bei der Motivation der Jugendlichen und deren Eltern zur Mitwirkung bei der standardisierten schriftlichen Befragung als hilfreich.

In diesem Projektbericht werden wir die Ergebnisse der Expertenbefragung nach den Ergebnissen der Schüler und Elternbefragung vorstellen.

Erhebung der Experteninterviews

Die Experten für diese Studie wurden so ausgewählt, dass sie das Spektrum der für unseren Gegenstand relevanten Institutionen abdecken. Das heißt, dass der Kreis der Befragten sich aus folgenden Institutionen rekrutiert:

- Schulleitungen und Schulverwaltung, einschließlich Lehrern
- Jugendhilfe, einschließlich Schulsozialarbeitern
- Arbeitsverwaltung, einschließlich Berufsberatern

Aus jedem Bereich kommt ca. ein Drittel der Befragten. Insgesamt wurden 25 Interviews durchgeführt.

Die Schulleiter, Lehrer und Schulsozialarbeiter wurden aus den Schulen angesprochen, die später im Rahmen der schriftlichen Schüler- und Elternbefragung einbezogen werden sollten. D.h. es wurden analog zur Hauptuntersuchung Experten aus Schulen in Bayern und Thüringen, aus Schulen in sozialen Brennpunkten und aus Schulen in unbelasteten Wohngebieten sowie aus ländlichen Regionen ausgewählt. Die Zuständigkeit der sonstigen Experten aus der Jugendhilfe und der Arbeitsverwaltung sollte in den für die Hauptuntersuchung relevanten Regionen liegen.

Die Befragungen wurden in Form von Leitfadeninterviews in offener Form durchgeführt. Die offene Form erlaubt den Befragten assoziativ zu antworten und den eigenen Wahrnehmungen und Relevanzmustern zu folgen und auf diese Weise ihre subjektive Interpretation der Übergangsprobleme voll zur Geltung zu bringen. Die vorbereiteten Fragen und Gesprächsthemen sollten gewährleisten, dass alle Experten zu den wesentlichen Fragen dieser Untersuchung Stellung nehmen, und so, dass ein Quervergleich der Aussagen möglich ist.

Auswertung der Experteninterviews

Mit den Interviews werden Sichtweisen und Urteile eingeholt, die mehr oder weniger eng an die institutionelle Perspektive, aus der heraus die Befragten tätig sind, gekoppelt sind. Die Auswertung hat deskriptiven Charakter, indem sie die verschiedenen Perspektiven und Orientierungen der Vertreter der Institution Schule, Jugendhilfe, Arbeitsverwaltung nachzeichnet. Besonders fruchtbar wird die Auswertung der Experteninterviews im Vergleich zu dessen, was die verschiedenen Institutionen von ihrer eigenen Arbeit und der Arbeit der anderen mitteilen.

Die Interviews wurden nach ihrer institutionellen Zugehörigkeit sortiert und in ihrer Gruppe einer thematischen Querschnittsanalyse unterzogen. Die Aussagen zu den verschiedenen Themen wurden miteinander verglichen und im Rahmen dieser Darstellung inhaltlich wiedergegeben und bilanziert. Auf diese Weise entstand ein Text, der in drei Abschnitten nacheinander die Interviews aus dem Bereich Schule, aus dem Bereich Jugendhilfe und aus dem Bereich Arbeitsverwaltung miteinander vergleicht. Am Schluss jedes Abschnitts steht eine Zusammenfassung über die Ansichten der betreffenden Institution. Die Ergebnisse der Experteninterviews münden am Schluss dieses Berichtes, gemeinsam mit den Ergebnissen aus der Schüler- und Elternbefragung und der exemplarischen Fallstudien in Schlussfolgerungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Hilfen für den Übergang von der Schule zum Beruf ein.

Da die Fallzahl der Expertenbefragung keineswegs hinreichend ist, um für die Grundgesamtheit der möglichen Interviewpartner aus den genannten Bereichen als repräsentative Stichprobe zu stehen, vermögen die Ergebnisse auch nur bestimmte qualitative Meinungstrends aufzeigen; deren quantitatives Gewicht für die jeweilige Gruppe - Lehrer, Sozialarbeiter, Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung -

kann nicht abgeschätzt werden. Vielleicht liegt es aber in der Natur eines Expertenurteils, dass sich die einzelnen Befragten selbst in einer Lage sehen, von der aus sie das ganze Feld mit all seinen Problemstellungen zu überblicken vermögen.

Was die Frage nach der Objektivität einzelner Expertenurteile betrifft, mag folgende Überlegung aufschlussreich sein. Eine Mitarbeiterin der Arbeitsverwaltung, die im Rahmen dieser Studie als Expertin interviewt wurde, zeigte Bedenken gegen die in der Hauptuntersuchung vorgesehene Schülerbefragung. In ihren Augen können 14 und 15-jährige Jugendliche die Probleme des Übergangs von der Schule zum Beruf und ihre jeweiligen Orientierungen, wie sie zu meistern sind, nur sehr subjektiv zum Ausdruck bringen. Die Jugendlichen seien nicht „reif“ um die objektive Leistung von Institutionen überhaupt zu erkennen. Dies ist zweifellos richtig. Da eine subjektive Perspektive aber jedes Einzelergebnis in der empirischen Sozialforschung prägt, drückt die befragte Expertin einen Allgemeinplatz aus. Ihre Skepsis gegen die Schülerbefragung ist dennoch bemerkenswert, insoweit sich hier latent die Befürchtung ausdrückt, die Arbeit ihrer Institution könne vielleicht nicht „richtig“ gesehen werden. Aber genau hier liegt der entscheidende Punkt. Auch ihre eigene Sichtweise ist „subjektiv“, wenngleich sich ihre Arbeit und auch ihr retrospektives Urteil auf eine große Erfahrung, auf verlässliche Zahlen und entwickelte Instrumentarien stützen können.

Die Expertenbefragung zielt auf die Sichtweise ab, die Institutionen von ihrer eigenen Arbeit und von der Arbeit anderer haben. Und da die Darstellungen und Urteile aus der Perspektive einer Institution immer einen selbstreferentiellen Charakter tragen, d.h. aus der Perspektive der eigenen systemischen Erfordernisse und Handlungsziele getroffen werden, sind sie von daher genau so wenig objektiv, wie es die Darstellungen von Schülern und ihren Eltern sind, wenn sie über ihre Lebenswirklichkeit sprechen.

2.3 Qualitative Nachbefragung von Jugendlichen und ihren Eltern

Anlage der Nachbefragung

Eine Untersuchung des Übergangs von der Hauptschule zum Beruf, die sich maßgeblich auf eine standardisierte Befragung von Schülern und ihren Eltern stützt und dabei, um die wichtigsten Trends und Merkmalsgrößen herauszuarbeiten, auf eine große Zahl von Fällen auswerten muss, kann in die Subjektivität der Einzelschicksale, die hinter den standardisierten Fragebögen stehen, wenig Einblick nehmen. Jede Schülerin, jeder Schüler und ihre jeweiligen Eltern sehen das Thema „Übergang Hauptschule - Beruf“ aus ihrer eigenen, besonderen Lebens- und Familiensituation. Eine Auswahl dieser persönlichen Sichtweisen soll in Form von Einzelfallportraits am Ende dieses Berichts vorgestellt werden.

Die Portraits wurden an Hand „fokussierter“ qualitativer Interviews mit Jugendlichen und ihren Eltern (meist einem Elternteil) gewonnen (vgl. Lamnek 1965, S. 79 ff). Die Interviews wurden mit Jugendlichen geführt, die sich ca. ein Jahr nach ihrem Hauptschulabschluss entweder bereits in Ausbildung befinden oder die aufgrund eines zwischenzeitlich noch absolvierten Berufsvorbereitungsjahres kurz vor Eintritt ins Arbeitsleben stehen. Die offenen Interviews folgten einem Leitfaden, der sich mit den wesentlichen Themen des Übergangs befasst: Erfahrungen mit den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Schule, Erfahrungen mit Bewerbungen, Erfahrungen mit dem Arbeitsamt und der Berufsberatung, den Motiven für die getroffenen Entscheidungen, der elterlichen Unterstützung während des Übergangs. Qualitative Interviews sind in der Regel, so auch hier, auf eine größere Tiefe angelegt als standardisierte Befragungen. Indem die Befragten sich zu den jeweiligen Themen äußern, geben sie Orientierungen wieder, färben ihre Darstellung auch mit emotionalen Untertönen und verraten auf diese Weise einiges über ihre grundlegenden Denkweisen, wertbezogenen Wahrnehmungen und motivationalen Stimmungen. Mit den Fallportraits wollen wir also einen Einblick geben, wie die individuellen Geschichten von Jugendlichen aus deren eigener Sichtweise aussehen, mit welchen Bewertungen sie nachträglich das Ensemble der unterstützenden Institutionen auszeichnen, wo sie Defizite sehen, vor allem auch, wie sie ihren eigenen Anteil an den Entscheidungen einschätzen.

Dass wir die Sichtweise der Jugendlichen und die Sichtweise ihrer Eltern hier in Form qualitativer Interviews sichtbar machen und damit einen ganzheitlichen Blick in die Subjektivität ihrer Orientierungen nehmen, bedeutet nicht, die weiter vorne dargestellten und auf der Grundlage standardisierter Instrumente gewonnenen Ergebnisse zu korrigieren oder zu relativieren. In der standardisierten Untersuchung, auch in der Auswertung der Expertenstudie wird gezeigt, dass die elterliche Unterstützung der Jugendlichen ganz unterschiedliche Ausmaße annehmen kann, von der vollen Identifikation bis zur gänzlichen Ignoranz dessen, was die Jugendlichen bewegt. An diesen Ergebnissen und ihren Details ändert sich nichts.

Die standardisierte Hauptuntersuchung führt zu statistischen Analysen über die Merkmalsverteilung der Gesamtgruppe der befragten Schüler und Eltern, die Fallstudien geben die individuelle Sichtweise der Betroffenen selber wieder, ohne ein allgemeines Urteil über die Situation aller Jugendlichen im Ganzen zu beanspruchen. Ein weiterer Unterschied zur standardisierten Hauptuntersuchung besteht im Zeitpunkt der Befragungen. Die standardisierte Hauptuntersuchung sowie die Expertenbefragung fokussieren ihre Fragen *auf den Zeitpunkt des Übergangs selber* und fragen nach der Problemlage unmittelbar beim Übergang von der Hauptschule zum Beruf. Die qualitativen Fallportraits schildern die Situation von Jugendlichen *nach dem Übergang*, in einem Abstand von ca. einem Jahr nach dem Hauptschulabschluss.

Fallauswahl und Interviewverfahren

Die Interviewpartner wurden nach vorher bestimmten Kriterien ausgewählt. Die Jugendlichen sollten sich im einjährigen Abstand zum Schulabschluss befinden, um die Erfahrungen des Übergangs retrospektiv und im Lichte des vergangenen Jahres zu beurteilen. Die Untersuchung sollte sich auf männliche und weibliche Jugendliche beziehen, Jugendliche mit Migrationshintergrund berücksichtigen, sowie Jugendliche aus einer städtischen und aus einer eher ländlichen Region einbeziehen.

Die Interviews sollten einerseits, um die nötige Vergleichbarkeit des Materials zu sichern, in einem thematisch festgelegten Rahmen verlaufen, und andererseits hinreichend offen sein, also möglichst auch freie, narrative Elemente beinhalten, um die persönlichen Relevanzmuster aus der Sicht der Jugendlichen in den Blick zu bekommen (vgl. Hermanns 1991). Der Zugang zu den Gesprächspartnern wurde über verschiedene Quellen organisiert: teilweise über Kontaktpersonen aus dem Bereich von Institutionen, die berufsbezogene Hilfen nach dem Hauptschulabschluss anbieten (z.B. Berufsvorbereitungsjahr), zum Teil über Lehrer, dann in Form eines Schneeballsystems, indem bereits interviewte Jugendliche Kontakte zu Freunden und Bekannten vermittelt haben. Durch die Varianz des Zugangs zu den Jugendlichen wurde vermieden, dass das kleine Sample nicht völlig einseitig ausfallen konnte. Repräsentativität in einem statistischen Sinne ist bei einem derart kleinen Sample und bei einem Verzicht auf eine Zufallsauswahl nicht möglich. Die Interviews, unterschiedlich wie sie sind, zeigen gleichwohl ein gewisses Spektrum an Orientierungen und Erfahrungen auf, die im Sinne von Trends verstanden werden können. Mit der Auswahl und Darstellung der Fälle für diese Studie haben wir uns bemüht, wesentliche persönliche Aspekte des Übergangs von der Hauptschule zum Beruf zu illustrieren. Zu diesem Zweck wurde die Darstellung „in der Sprache des Falles“ abgefasst, um möglichst viel von den individuellen Wahrnehmungen und Orientierungen einfließen zu lassen.

3. Ergebnisse der quantitativen Erhebungen

3.1 Zur Lebenssituation der Hauptschüler und ihrer Eltern

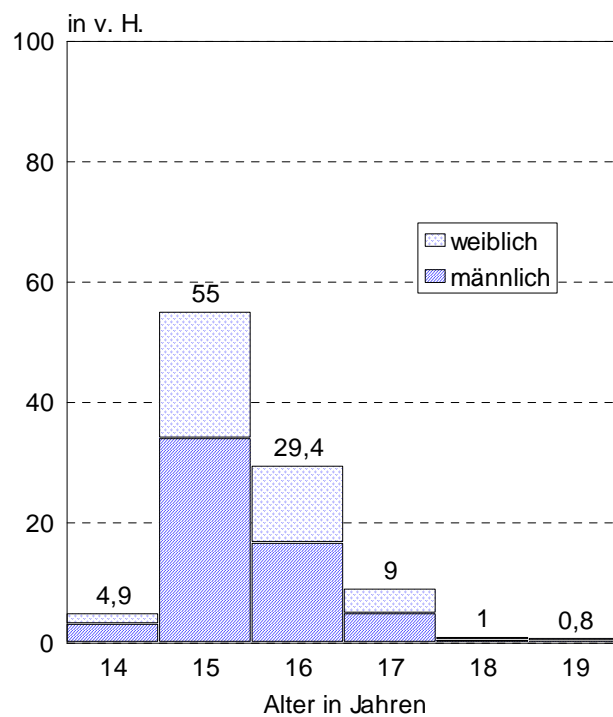
3.1.1 Soziodemografische Merkmale der befragten Schüler

Geschlechterzugehörigkeit und Alter der Hauptschüler

Mit der Schülerbefragung konnten insgesamt 618 Schüler erreicht werden, mit knapp sechzig Prozent ist das männliche Geschlecht vertreten.

Das durchschnittliche Alter der befragten Jugendlichen liegt bei 15,5 Jahren (Mittelwert); die Altersspanne erstreckt sich von 14 bis 19 Jahren. Die 15-jährigen Jugendlichen sind mit 55 % die größte Altersgruppe, gefolgt von ca. dreißig Prozent Sechzehnjährigen. (Geht man von einer Normal-Schulbiografie aus, so ist fünfzehn Jahre auch das Regelalter für den Schulaustritt.)

Abb. 2: Alter und Geschlecht

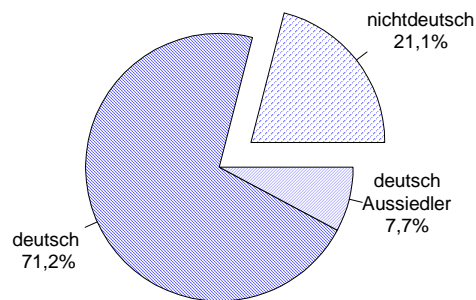


Quelle: Schülerbefragung

Staatsangehörigkeit

Die befragten Jugendlichen haben weit überwiegend die deutsche Staatsangehörigkeit. Nicht-deutsche Jugendliche sind vor allem türkischer Nationalität (11,2 %), darunter 34,8 % Mädchen. Die übrigen zehn Prozent nicht-deutscher Staatsbürgerschaft verteilen sich hauptsächlich auf italienische Jugendliche (1,6 %), Jugendliche aus dem früheren Jugoslawien und aus Osteuropa (1,7 %). 7,7 % der Befragten sind (Spät-)Aussiedler.

Abb. 3: Staatsangehörigkeit



Quelle: Schülerbefragung

Religion

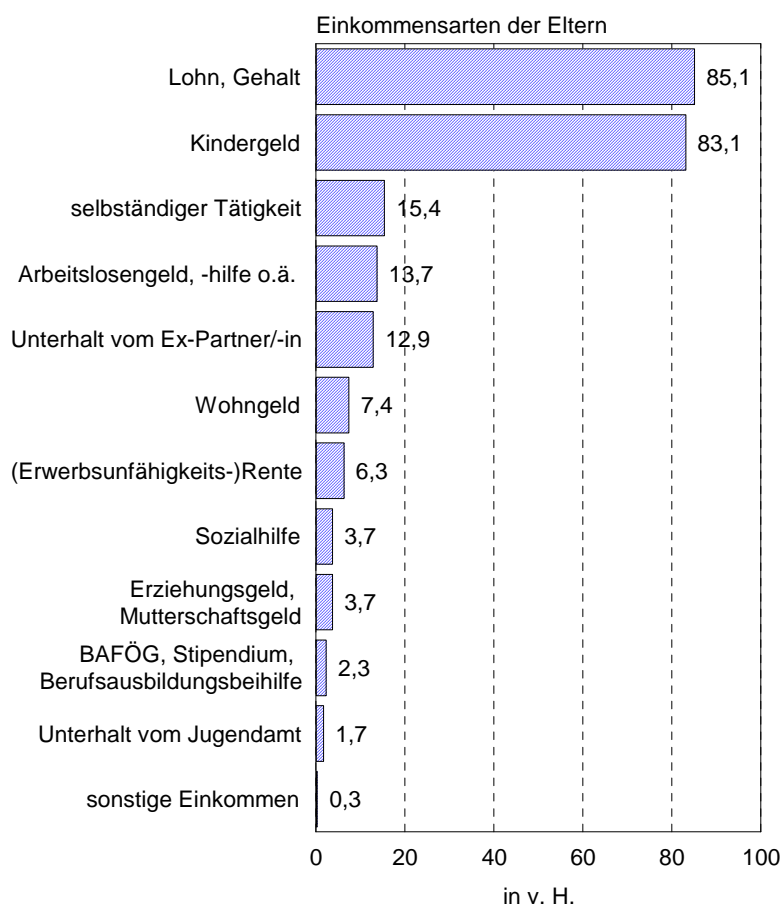
60 % der Jugendlichen sind der christlichen Religion zugehörig, 16,2 % sind Muslime. Eine weitere relativ große Gruppe (22,5 %) gibt an, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören. Die Muslime haben vorwiegend die türkische (11,2 %), deutsch-türkische (0,2 %) oder irakische (0,5 %) Staatsangehörigkeit.

3.1.2 Sozialer Hintergrund

3.1.2.1 Finanzielle Lage

Das Einkommen der befragten Familien setzt sich überwiegend aus Lohn/Gehalt und dem Kindergeld zusammen. Weitere Einkommensquellen kommen aus selbstständiger Tätigkeit, sind Arbeitslosengeld, -hilfe oder sonstige Leistungen des Arbeitsamtes sowie Unterhaltsleistungen des Ex-Partners. Mit Abstand (bereits unter 10 %) folgen das Wohngeld und die (Erwerbsunfähigkeits-)Rente als Einkommensquelle. Berufsausbildungsbeihilfe oder BAFÖG erhalten nur 2,3 % der Befragten. Wohngeld erhalten 7,4 %, Sozialhilfe empfangen 3,7 % der befragten Eltern.

Abb. 4: Einkommen der Familie



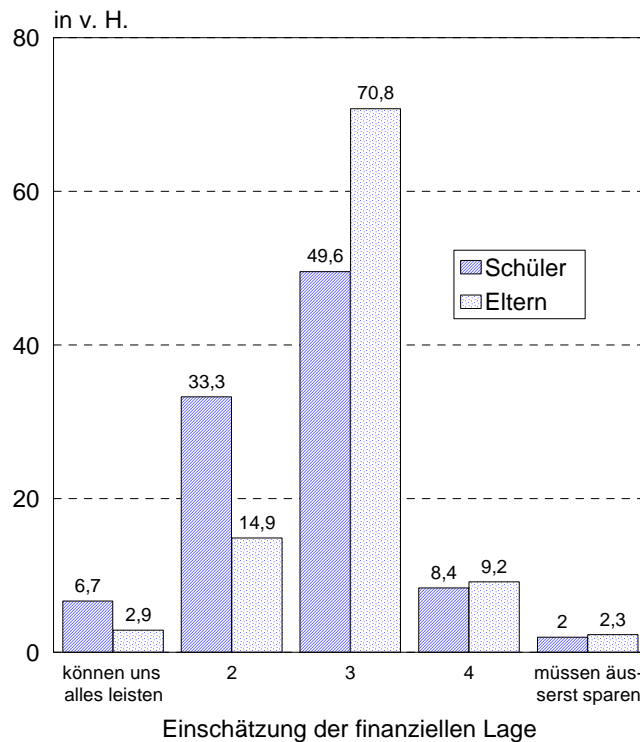
Anmerkung: Es konnten mehrere Einkommensarten angegeben werden.
Quelle: Elternbefragung

Selbsteinschätzung der finanziellen Lage

Zur Einschätzung der finanziellen Lage der Familie wurde den befragten Jugendlichen eine Rating-Skala von 1 (= können uns alles leisten) bis 5 (= müssen äußerst sparen) vorgegeben. Die Eltern wurden gebeten auf einer Skala von 1 (= „wir können uns alles leisten“) bis 5 (= „unser Lebensstandard ist völlig unzureichend“) ihren heutigen Lebensstandard einzuschätzen (siehe auch die Anmerkung zur nachfolgenden Abb.).

Die durchschnittliche Einschätzung der befragten Schüler ist es, dass sich ihre Familien schon etwas leisten können ($\bar{x} = 2,7$): 40 % meinen, dass sie sich vieles leisten können, knapp 50 % antworten in der Mitte. Lediglich ca. 10 % der befragten Schüler geht davon aus, dass ihre Familien sparen müssen. Die Mädchen beurteilen die finanzielle Situation geringfügig etwas schlechter als die Jungen.

Abb. 5: Einschätzung der finanziellen Lage der Familie



Anmerkung:

Die Schüler wurden auf einer Rating-Skala von 1-5 gebeten, die finanzielle Lage ihrer Familie anzugeben (siehe Beschriftung der Abb.). Bei den Eltern bedeuten 1 = Wir können uns alles leisten, 2 = Wir können uns fast alles leisten, 3 = Wir können uns nicht alles, aber vieles leisten, 4 = Wir können uns viele notwendige Dinge nicht leisten, 5 = Unser Lebensstandard ist völlig unzureichend.

Quelle: Schüler- und Elternbefragung

Die Schüler schätzen insgesamt die finanzielle Situation besser ein als ihre Eltern. Während die Eltern sich vor allem im mittleren Bereich „wir können uns nicht alles, aber vieles leisten“ verorten, bewerten die Schüler die finanzielle Situation eher in Richtung „können uns alles leisten“. Übereinstimmend ist, dass ca. 10 % der befragten Schüler und Eltern angeben, ihre finanzielle Situation sei eingeschränkt.

3.1.2.2 Wohnen

Gut die Hälfte der Schüler fühlt sich in der eigenen Wohngegend völlig, ein weiteres Viertel überwiegend wohl. Überhaupt nicht glücklich über die Wohnsituation sind 6,5 % der befragten Jugendlichen.

Über ein eigenes Zimmer verfügen 86 % der Jugendlichen. Die restlichen vierzehn Prozent müssen ihr Zimmer mit jemandem teilen.

Ein ungestörtes Erledigen der Hausaufgaben ist nach eigenen Angaben 61,4 % der Schüler immer möglich. Ein weiteres Drittel der Befragten gibt an, zumindest meist seine Hausaufgaben ungestört erledigen zu können. Bei knapp 4 % der Jugendlichen ist dies nie möglich.

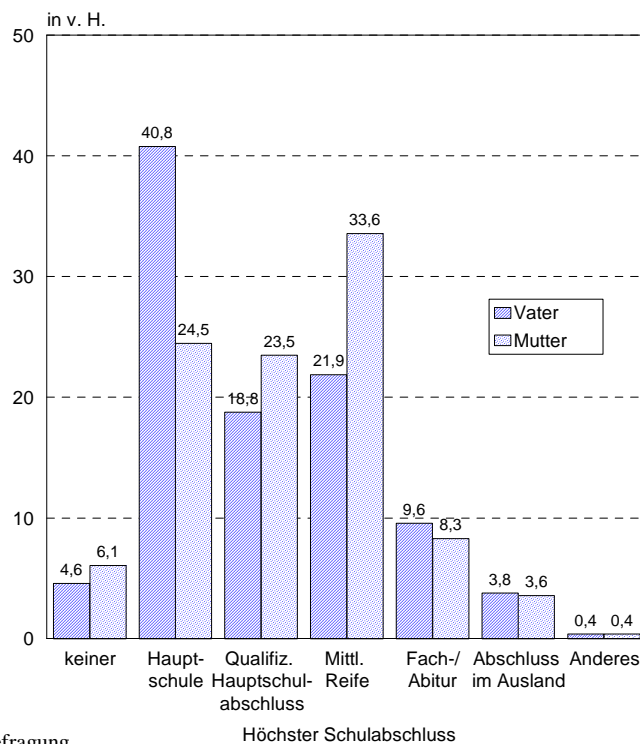
Zwischen Mädchen und Jungen besteht kein Unterschied hinsichtlich eines eigenen Zimmers. Sie unterscheiden sich auch nicht dadurch, ungestört ihre Hausaufgaben machen zu können. Mädchen fühlen sich jedoch in ihrer Wohngegend weniger wohl als die Jungen.

3.1.2.3 Schul- und Berufsausbildung der Eltern

Schulabschluss der Eltern

Die befragten Eltern haben vor allem einen Hauptschulabschluss. Bei den Vätern beträgt dieser Anteil weit mehr als die Hälfte. Die Mütter haben zwar ebenfalls häufig einen Hauptschulabschluss, bei ihnen ist jedoch der häufigste Bildungsabschluss die mittlere Reife (ca. jede Dritte). Ein (Fach-)Abitur haben unter 10 % der Eltern.

Abb. 6: Höchster Schulabschluss der Eltern



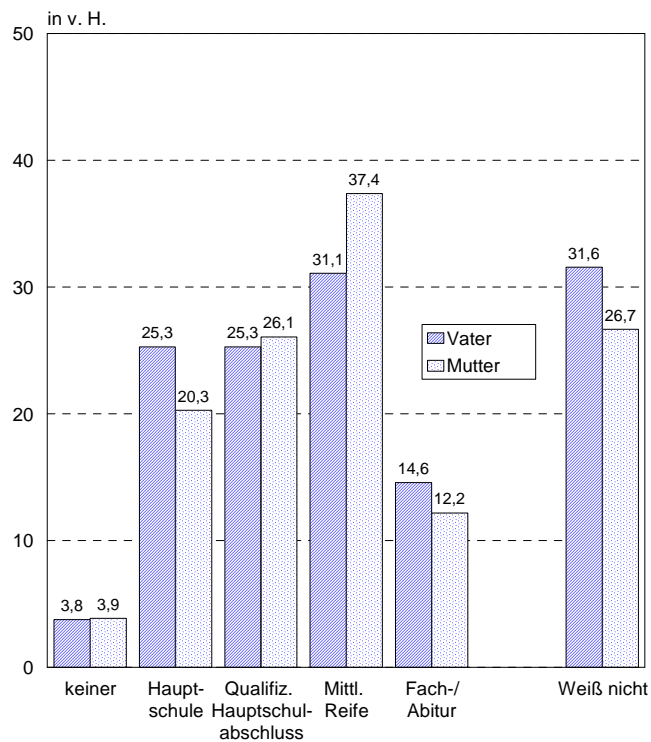
Quelle: Elternbefragung

Auch die Jugendlichen wurden zum Schulabschluss ihrer Eltern befragt. Dabei überraschte zunächst, dass 31,6 % der Schüler keine Aussagen über den Schulabschluss ihres Vaters machen können oder wollen bzw. 26,7 % über den Schulabschluss ihrer Mutter. Die Aussagen der Schüler geben etwas höhere Bildungsabschlüsse der Eltern wieder, als dies aus der Elternbefragung hervorgeht¹: Bei den Vätern der befragten Schüler überwiegt wiederum der Hauptschulabschluss,

¹ Unterschiede zur Elternbefragung ergeben sich daraus, dass - wie oben erwähnt - ein hoher Anteil der Schüler keine Aussagen über den Schulabschluss ihrer Eltern machen konnten. Weiterhin haben weniger Eltern einen Fragebogen ausgefüllt als Schülerfragebogen vorliegen.

dieses Mal je zur Hälfte qualifizierend bzw. nicht-qualifizierend. Die Mütter haben wie bei der Elternbefragung als häufigsten Bildungsabschluss die mittlere Reife. Ein (Fach-)Abitur wird jedoch von mehr Schülern angegeben als dies aus der Elternbefragung deutlich wird. Je etwa vier Prozent der Eltern besitzen, den Kindern zufolge, keinen Schulabschluss.

Abb. 7: Höchster Schulabschluss der Eltern



Anmerkung:

Die Prozentwerte der „Weiß nicht“-Angaben wurden von allen Nennungen gebildet (N(Väter)=579, N(Mütter)=591). Die Prozentwerte der Bildungsabschlüsse wurden zur besseren Vergleichbarkeit ohne die „Weiß nicht“-Antworten berechnet.

Quelle: Schülerbefragung

Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung haben die Eltern der Hauptschüler etwas häufiger keinen Schulabschluss, häufiger einen Hauptschulabschluss, deutlich häufiger mittlere Reife und weniger Fachhochschul- oder Hochschulreife. Damit wird der von der PISA-Studie herausgestellte Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss der Eltern und ihrer Kinder deutlich (vgl. Baumert; Schümer 2001, S. 355-360), die Hypothese der sozialen Entmischung bei den Hauptschülern kann u. E. daraus aber nicht abgeleitet werden (vgl. Solga; Wagner 2001).

Diese Befunde stützen eher die in der PISA-Studie zusammengefassten Aussagen: „Insgesamt ergibt sich ein Bild, das die Vorstellung von sozial und bildungsmäßig homogenen Milieus, wenn überhaupt, nur begrenzt stützt. Die sozialen Klassen sind in der Generation der Eltern der 15-Jährigen hinsichtlich des familiären Bildungsniveaus mehr oder weniger heterogen. Soweit dies für die Arbeiterschichten zutrifft, ist dies ein Ergebnis des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses der letzten Jahrzehnte und des durchgreifend veränderten Bildungsverhaltens der Bevölkerung. Interpretiert man die verbesserte Bildungsbeteiligung im Sinne von Inglehart (1989 1998) als Indikator für kognitive Mobilisierung, bedeutet allein die verstärkte bildungsmäßige Durchmischung der Sozialschichten eine Neuverteilung kultureller Ressourcen.“
(Baumert; Schümer 2001; S. 340)

Tab. 14: Höchster Schulabschluss der Eltern

	Vater	Mutter	Gesamt	D 2000 ¹⁾ 40-49- Jährige
kein Schulabschluss	3,8	3,9	3,9	2,5
Hauptschulabschluss ²⁾	50,5	46,5	18,3	40,6
Mittlere Reife ³⁾	31,1	37,4	34,4	14,8 ⁴⁾ 18,9 ⁵⁾
Fach-/Abitur	14,6	12,2	13,4	22,5
Gesamt	100,0 N=396	100,0 N=433	100,0 N=829	-,
weiß nicht/ ohne Angabe ⁶⁾	31,6	26,7	29,1	0,8

Anmerkungen:

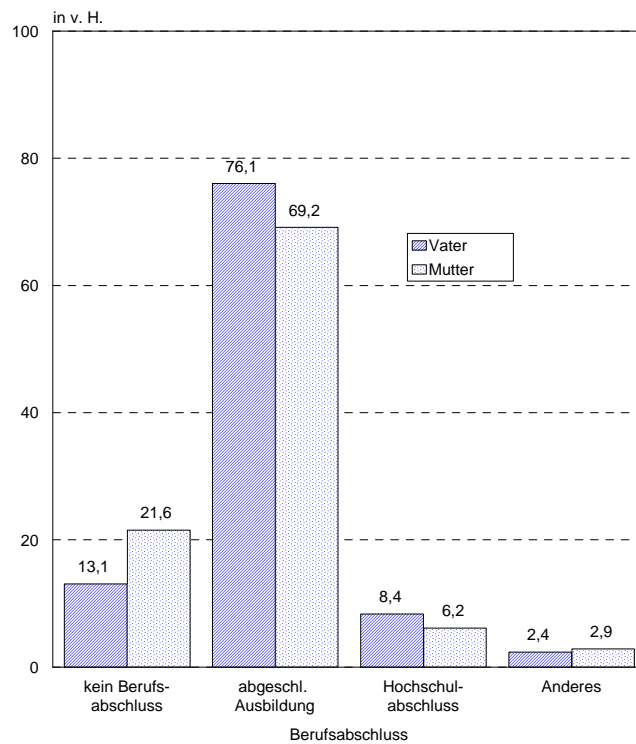
- ¹⁾ Zum Vergleich wurde die Altersgrenze der 40-49-Jährigen in Deutschland insgesamt herangezogen, da sich in diesem Alter die überwiegende Anzahl der Eltern befinden dürfte (vgl. Tab. 17: Allgemein bildender Schulabschluss der Bevölkerung im April 2000, in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2002, S. 78).
- ²⁾ Hauptschulabschlüsse mit und ohne qualifizierendem Abschluss wurden zusammengefasst.
- ³⁾ In der durchgeführten Befragung wurde der Abschluss einer Polytechnischen Oberschule (in der früheren DDR) als Mittlere Reife kodiert.
- ⁴⁾ Abschluss der Polytechnischen Oberschule
- ⁵⁾ Realschule oder gleichwertiger Abschluss
- ⁶⁾ Bei diesem Vergleich ist zu beachten, dass insgesamt ein hoher Prozentsatz an „Weiß nicht“-Antworten nicht berücksichtigt werden konnte. Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Antworten der Schüler insgesamt.

Quelle: Schülerbefragung

Berufsausbildung der Eltern

Annähernd drei Viertel der Eltern geben in der Befragung eine abgeschlossene Ausbildung an (76,1 % der Väter und 69,2 % der Mütter). Einen Fach- oder Hochschulabschluss besitzen unter 10 % der Eltern (8,4 % der Väter und 6,2 % der Mütter). Ein relativ hoher Prozentsatz von 17 % der Eltern (13,1 % der Väter und 21,6 % der Mütter) hat eigenen Angaben zufolge jedoch keinen Berufsabschluss.

Abb. 8: Berufsabschluss der Eltern



Quelle: Elternbefragung

3.1.2.4 Berufliche Tätigkeit der Eltern

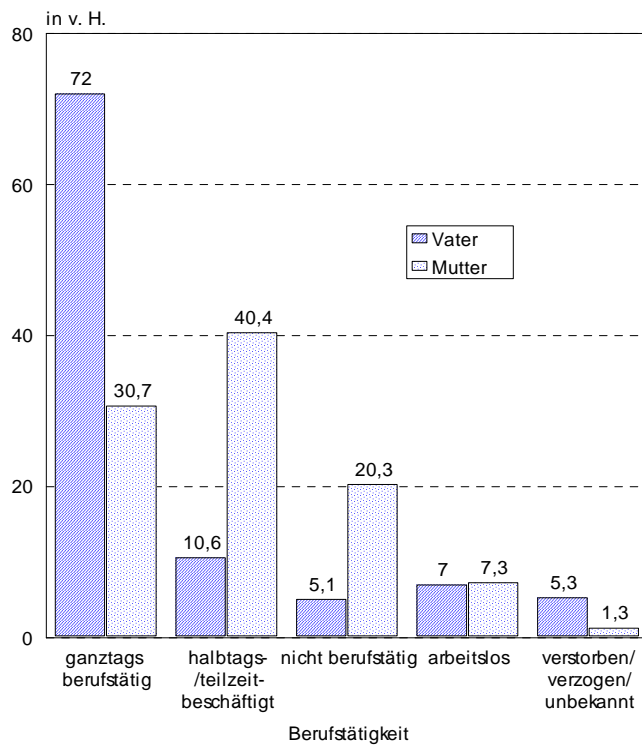
Aus der Befragung der Schüler zur Berufstätigkeit ihrer Eltern geht weiter hervor, dass 72 % der Väter - im Vergleich zu 30,7 % der Mütter - ganztags berufstätig sind. Die Mütter hingegen machen mit 40,4 % einen größeren Anteil bei den Teilzeitbeschäftigten aus (zum Vergleich: 10,6 % der Väter). Den Schülern zufolge sind derzeit 7 % der Väter und 7,3 % der Mütter arbeitslos.

Es sind also

- bei 37 % der Schüler beide Elternteile Vollzeit berufstätig,
- bei 36 % im günstigsten Fall ein Elternteil teilzeitbeschäftigt und
- bei 34 % mindestens ein Elternteil arbeitslos.

Auffällig an dieser Stelle ist die Angabe von etwa einem Viertel der Jugendlichen, nichts zur Berufstätigkeit der Mutter zu wissen.

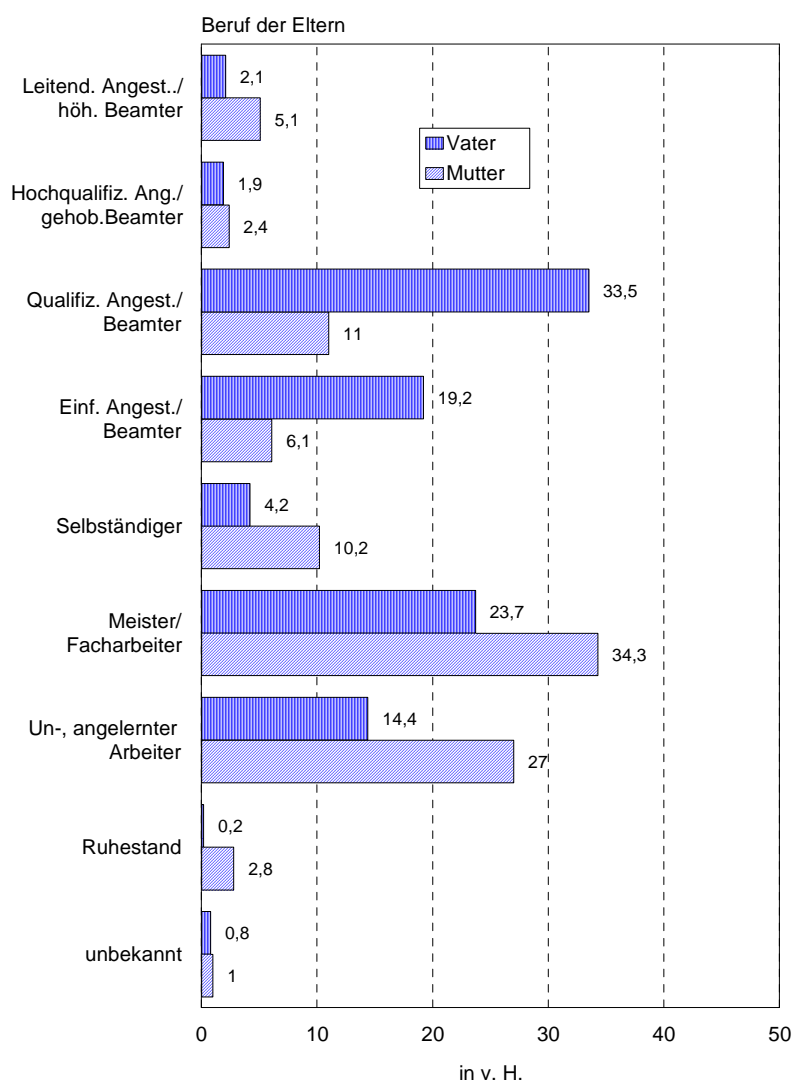
Abb. 9: Berufliche Tätigkeit der Eltern



Quelle: Schülerbefragung

Nach den Schülerangaben¹ sind ihre Väter mit einem Drittel der Nennungen „qualifizierte Angestellte und Beamte“. Auf dem zweiten Rang folgen „Meister und Facharbeiter“ (23,7 %), darauf „einfache Angestellte oder Beamte“ (19,2 %) und „Un- und Angelernte Arbeiter“ (14,4 %). Alle weiteren Nennungen befinden sich unter fünf Prozent.

Abb. 10: Berufliche Tätigkeit der Eltern



Quelle: Schülerbefragung

¹ Die Schüler wurden gebeten, den Beruf ihrer Mutter und ihres Vaters anzugeben. Diese (offenen) Antworten wurden dann kategorisiert (vgl. nachfolgende Abb.).

Die Mütter hingegen sind vor allem als „Meisterinnen und Facharbeiterinnen“ (34,3 %) tätig. Am zweithäufigsten sind „Un- und angelernte Arbeiterinnen“ mit 27 % der Nennungen. Mit jeweils ca. 11 % sind die Mütter „Selbstständige“ oder „Qualifizierte Angestellte/Beamten“.

Am wenigsten häufig sind die Mütter als „Einfache Angestellte/Beamten“ und als „Leitende Angestellte/höhere Beamten“ tätig (ca. 5 %).

Betrachtet man die Zahl der Antworten zum Beruf der Eltern in den Schülerantworten, so fallen als erstes die rund hundert fehlenden Antworten im Vergleich zur Gesamtzahl der Befragten (520 von 615 bei den Vätern) ins Auge. Bei den Müttern sind dies noch weitere 30 weniger (492). Hier zeigen sich auch bei den Antworten starke Differenzen zwischen Vätern und Müttern.

Zu einem Vergleich der Zugehörigkeit zu Sozialschichten mit der PISA-Studie wurden die Berufsangaben der Schüler zu ihren Eltern entsprechend der EGP-Klassen nach Erikson u.a. (1979) kodiert. Die Ergebnisse und der Vergleich sind in der nachfolgenden Tabelle wiedergegeben (zur Kategorisierung und Erläuterung siehe nachfolgende Übersicht)..

Tab. 15: Eltern der befragten Schüler nach Sozialschichtzugehörigkeit im Vergleich zur PISA-Studie

Soziale Schicht	Schülerbefragung		PISA-Studie	
	Vater	Mutter	Vater	Mutter
I - Obere Dienstklasse	7,5	4,0	20,7	7,4
II - Untere Dienstklasse	11,0	33,5	16,5	22,8
III a und b - Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung	6,1	19,2	4,9	39,4
IV a-c - Selbstständige und selbstständige Landwirte	10,2	4,2	12,5	5,9
V-VI - Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen, Angestellte in manuellen Berufen	34,3	23,7	26,0	7,3
VII a und b - Un- und angelernte Arbeiter/Landarbeiter	27,0	14,4	19,5	17,1
Anderes	3,8	1,0	-, -	-, -

Anmerkung:

Zur Beschreibung der einzelnen Kategorien der sozialen Schicht vgl. deren Kodierung in der Zusammenstellung im Text.

Quellen: Baumert und Schümer 2001, Tab. 8.2, S. 338; Schülerbefragung

EGP-Klassen nach Erikson u.a. (1979)

I Obere Dienstklasse

Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer. Ausschlaggebend für die Zuordnung zur oberen Dienstklasse sind Merkmale wie Verantwortung (auch für die Tätigkeit anderer), Entscheidungsbefugnis und Autonomie der Tätigkeit.

II Untere Dienstklasse

Die Angehörigen der unteren Dienstklasse schließen im Einkommen an die Ränge der oberen Dienstklasse an. Sie verfügen jedoch in geringerem Ausmaß über Macht, Verantwortung und Autonomie in der Tätigkeitsausübung. Zu dieser Klasse zählen Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit.

IIIa und b Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung

Zur Klasse IIIa zählen die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten; der Klasse IIIb werden Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten zugeordnet. Diese Tätigkeiten erfordern oftmals keine Berufsausbildung.

IVa-c Selbstständige („Kleinbürgertum“) und selbstständige Landwirte

Zu der Klasse der Selbstständigen zählen alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben. In der Klasse der Selbstständigen können das Einkommen und die materielle Sicherheit abhängig von der Marktlage stark variieren. Gemeinsam ist den Personen eine hohe Autonomie der Beschäftigungssituation. Die Klasse wird bei Erikson und Goldthorpe (1992) dreifach unterteilt in Selbstständige mit Mitarbeitern, Selbstständige ohne Mitarbeiter und selbstständige Landwirte.

V-VI Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen

In der EGP-Klasse V werden untere technische Berufe zusammengefasst. Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich. Zur EGP-Klasse VI gehören abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung oder vergleichbare Qualifikation.

VIIa und b Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter

Der Klasse VIIa werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich sowie einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau zugeordnet. Zur Klasse VIIb zählen alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der PISA-Studie zeigen sich in der vorliegenden Untersuchung deutlich mehr Eltern in den Klassen V-VI (Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen), bei den Müttern in der unteren Dienstklasse II und bei den Vätern in der Klasse VIIa und b (Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter).¹

Insgesamt wird durch diesen Vergleich deutlich, dass in der Hauptschule nicht alle sozialen Klassen gleichermaßen vertreten sind. Eines der Hauptergebnisse der PISA-Studie war der straffe Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen, die im Wesentlichen über unterschiedliche Schulformen vermittelt werden (vgl. Artelt u. a. 2003, S. 271 ff). Auch in dieser Untersuchung zeigt sich für Hauptschüler deren eher niedrigere Sozialschichtzugehörigkeit.

¹ Ähnlich sind die Zusammenstellungen in: Baumert und Schümer 2001, Tab. 8.3, S. 340; und in: Baumert u.a. 2003, für die Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern der 15-Jährigen mit Hauptschulabschluss/ohne Abschluss.

Index soziale Herkunftsverhältnisse

Zur Erfassung ungünstiger sozialer Herkunftsverhältnisse wurde ein Index konstruiert, der folgende Merkmale enthält:

- Der Vater hat einen Sonderschulabschluss oder keinen Schulabschluss.
- Die Mutter hat einen Sonderschulabschluss oder keinen Schulabschluss.
- Der Vater ist arbeitslos oder nicht berufstätig.
- Die finanzielle Lage der Familie wird vom Jugendlichen so eingeschätzt, dass sie sparen oder äußerst sparen müssen.
- Der Jugendliche hat kein eigenes Zimmer.
- Der Jugendliche wohnt in einer Wohngegend, in der er sich überhaupt nicht wohlfühlt.

Bei Zutreffen eines Merkmals wurde ein Punkt vergeben und pro Jugendlichen eine Summe gebildet, die das Ausmaß seiner ungünstigen sozialen Herkunftsverhältnisse ausdrücken soll.¹

Maximal konnten somit sechs Benachteiligungspunkte vergeben werden. Die Häufigkeitsverteilung dieses Index ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tab. 16: Verteilung der Benachteiligungspunkte

Anzahl Benachteiligungspunkte	Häufigkeit	Prozentwerte
0	408	65,9
1	159	25,7
2	37	6,0
3	11	1,8
4	2	0,3
5	2	0,3
6	0	0,0
Summe	619	100,0

Insgesamt zwei Drittel der befragten Schüler haben keine Benachteiligungspunkte. Lediglich 8,4 % haben 2 und mehr Benachteiligungspunkte. Unter Berücksichtigung dieses relativ geringen Anteils soll im Folgenden von ungünstigen sozialen Herkunftsverhältnissen gesprochen werden, wenn die Jugendlichen mindestens einen Benachteiligungspunkt haben. Dies trifft für 34,1 % der befragten Jugendlichen zu.

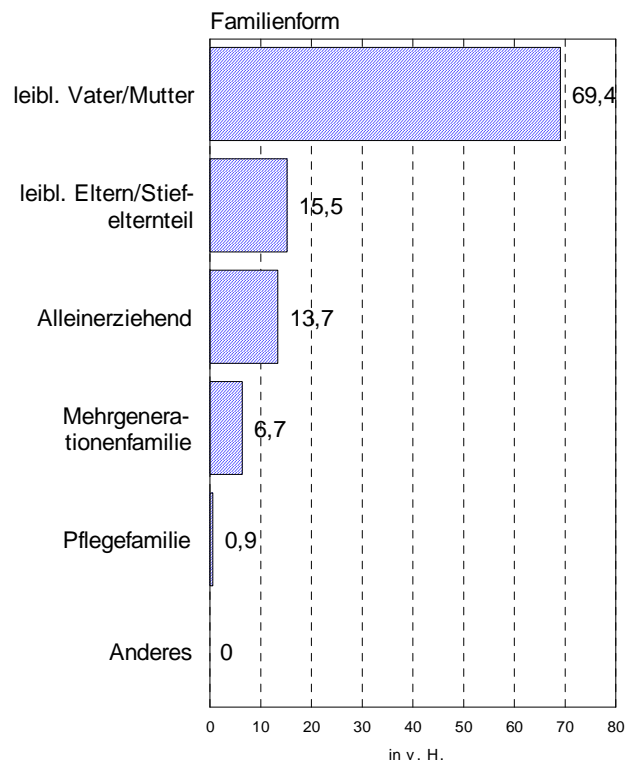
¹⁾ Die beruflichen Tätigkeiten der Eltern wurden nicht berücksichtigt. Relativ

3.1.3. Familiensituation

Familienform

Die überwiegende Mehrheit (knapp 70 %) der befragten Familien leben nach eigenen Angaben in einer Kernfamilie, d. h. sie besteht aus leiblichem Vater, leiblicher Mutter und Kind(ern). In 15,5 % der Fälle lebt ein leiblicher Elternteil mit einem Stief-Elternteil im Haushalt, allein erziehend sind 13,7 % der Befragten. Mehrgenerationenfamilien gibt es in 6,7 % der Fälle, Pflegefamilien sind (mit weniger als 1 %) selten.

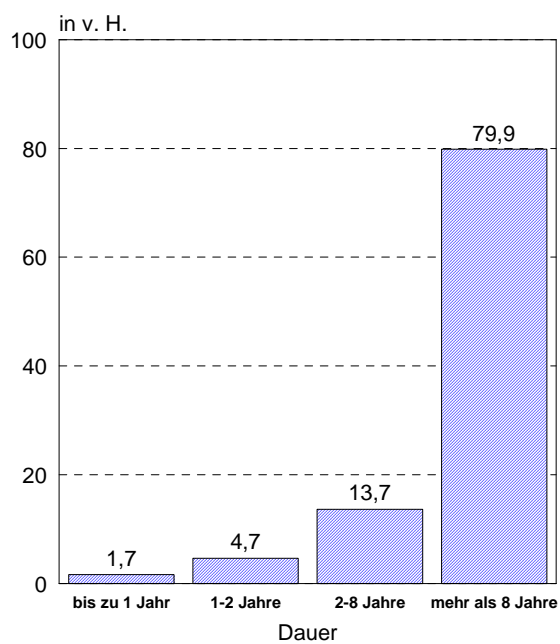
Abb. 11: Form der Herkunftsfamilie



Quelle: Elternbefragung

In einem Großteil der Fälle (79,9 %) lebt die Familie in dieser Form schon länger als acht Jahre zusammen. Zwischen 2 und 8 Jahren leben 13,7 % und weniger als zwei Jahre 6,4 % der befragten Eltern zusammen.

Abb. 12: Stabilität der Familie



Quelle: Elternbefragung

Familiengröße

Am häufigsten leben die Jugendlichen in einer Familie mit ihren Eltern und einem Bruder oder einer Schwester (Zwei-Kind-Familie).

Die Alleinerziehenden mit einem Kind machen in der Befragung einen Prozentsatz von 5,2 % aus, Sechspersonenhaushalte liegen mit 7,5 % knapp darüber. Zwei befragte Eltern (0,6 %) berichten auch von einem Haushalt mit elf Personen. Bezüglich der im Haushalt lebenden Personen spielen neben Eltern und Geschwistern nur noch die Großmütter eine größere Rolle (11,4 %).

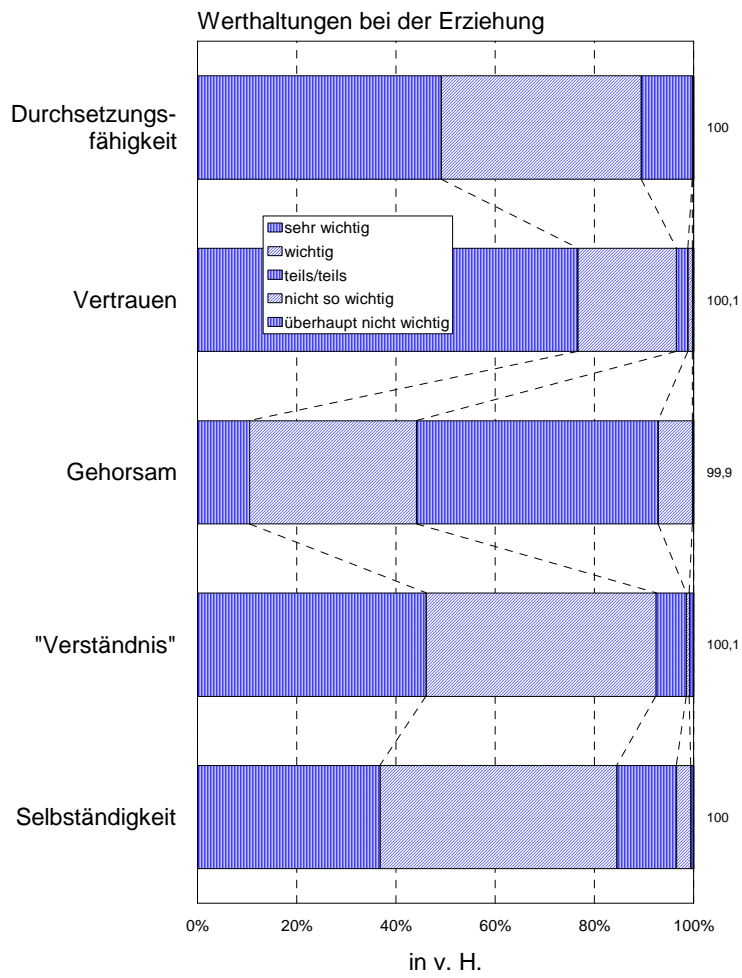
Erziehungshaltung der Eltern

Die Eltern wurden gefragt, wie wichtig ihnen bestimmte (vorgegebene) Werthaltungen bei der Erziehung ihrer Kinder sind.

Am wichtigsten ist den befragten Eltern, dass ihr Kind zu ihnen kommt, wenn es Kummer oder Sorgen hat ($\bar{x} = 1,3$). Etwa drei Viertel der Eltern bezeichnen dies als „sehr wichtig“. An zweiter Stelle folgen - betrachtet man die durchschnittliche Einschätzung - die beiden Erziehungsziele „Lernen sich durchzusetzen“ und zu „verstehen, warum die Eltern etwas nicht erlauben“ ($\bar{x}=1,3$). Über 90 % der Eltern halten diese Erziehungsziele für sehr wichtig und wichtig. Ein ebenfalls sehr bedeutsames Erziehungsziel für die Eltern ist, dass ihr Kind möglichst früh selbstständig wird ($\bar{x}=1,8$). 84,5 % der Eltern bewerten dieses Ziel mit sehr wichtig und wichtig.

Am geringsten fällt die Zustimmung zum „Gehorsam“ aus („das machen, was ich ihm/ihr sage“). Für sehr wichtig und wichtig halten dieses Erziehungsziel 44,1 %, teils/teils antworten 48,6 % der befragten Eltern. Der Mittelwert liegt hier bei $\bar{x} = 2,5$, mit einer relativ hohen Standardabweichung von $s = 0,8$, d.h. die Antworten der Eltern stimmen hier weniger überein als in den anderen Erziehungszielen.

Abb. 13: Werthaltungen bei der Erziehung



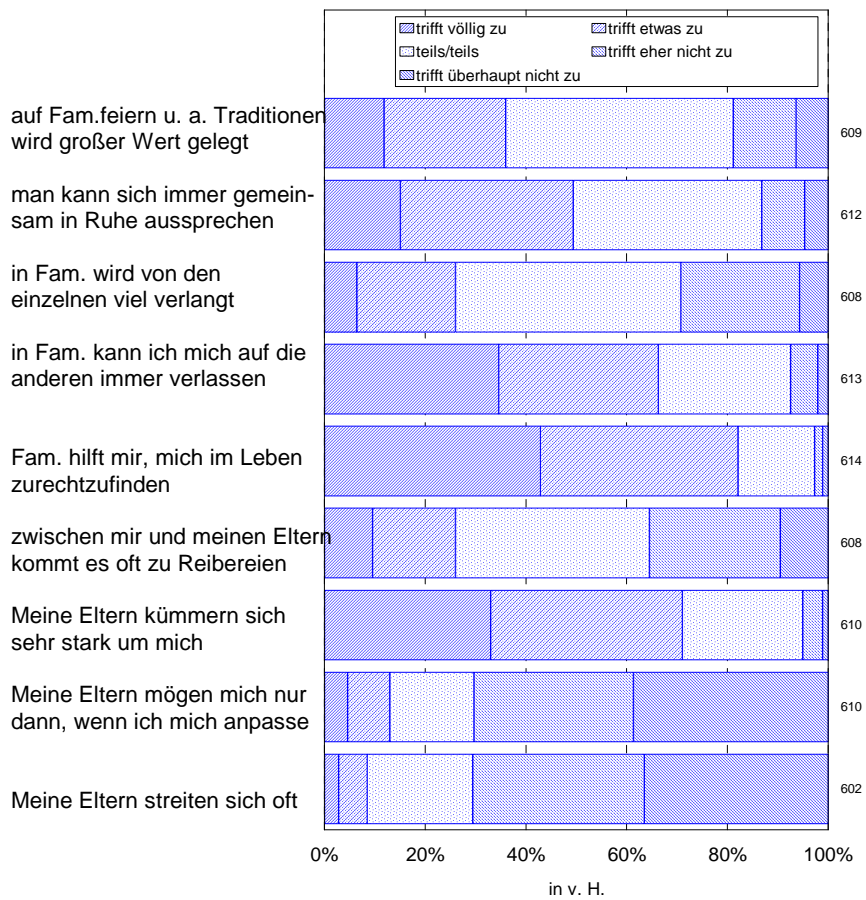
Quelle: Elternbefragung

Einschätzung der Familiensituation

Die schwierigen Handlungsanforderungen an Jugendliche im Übergang zum Beruf können nur dann angemessen bewältigt werden, wenn ihre Familien ihnen Rückhalt gewähren (vgl. Hurrelmann 1994, S. 243).

Zur Einschätzung der eigenen Familie wurden die Jugendlichen gebeten, verschiedene Aussagen über ihre Familiensituation zu bewerten.

Abb. 14: Einschätzungen der eigenen Familie



Quelle: Schülerbefragung

Im Großen und Ganzen erfüllt die Familie nach den vorliegenden Einschätzungen auch diese Funktion (vgl. o.a. Abb.). Somit unterscheiden sich diese Ergebnisse von den eher pessimistischeren Einschätzungen einer unterstützenden Funktion der Familie (vgl. z. B. Raab 1996, S. 137f). Für berufsorientierende Hilfestellungen würde dies bedeuten, dass es nicht an dem Unterstützungswillen der Eltern mangelt, sondern eher an deren Möglichkeiten.

Der weit überwiegende Anteil der Jugendlichen stimmt zu, dass die Familie hilft, sich im Leben zurechtzufinden (82,1 %) und dass man sich in der Familie immer auf die anderen verlassen kann (66,2 %). Mit großer Mehrheit geben sie an, dass sich ihre Eltern um sie sehr stark kümmern und dass ihre Eltern sie auch dann mögen, wenn sie sich nicht angepasst verhalten. Auch dass sich ihre Eltern oft streiten, wird von 70,6 % der antwortenden Schüler als unzutreffend bezeichnet. Lediglich ca. ein Viertel meint, dass in der Familie von ihr/ihm viel verlangt wird. Allerdings zeigen sich durchaus auch Konfliktlinien und Vertrauensvorbehalte: Weniger als die Hälfte der Jugendlichen (49,3 %) können sich in ihrer Familie immer gemeinsam in Ruhe aussprechen. Ebenso erscheint der Anteil der Schüler durchaus hoch (ca. 5-20 %), der eher eine negativ zu bewertende Einschätzung abgibt.

Etwa ein Viertel der Jugendlichen gibt an, dass es zwischen ihnen und ihren Eltern oft zu Reibereien kommt.

Zur zusammenfassenden Betrachtungsweise wurde ein Index „Familienstärke“ konstruiert (siehe nachfolgende Zusammenstellung).

Dieser Index weist für ca. die Hälfte aller Jugendlichen eine sehr gute und gute unterstützende Funktion der Familie aus. Für ca. weitere 40 % der Schüler ist die „Familienstärke“ geringer, insgesamt dürfte aber immer noch von einer stützenden Funktion ausgegangen werden.

Für knapp 10 % der Jugendlichen erscheint die Unterstützung durch die Familie gering.

Index „Familienstärke“

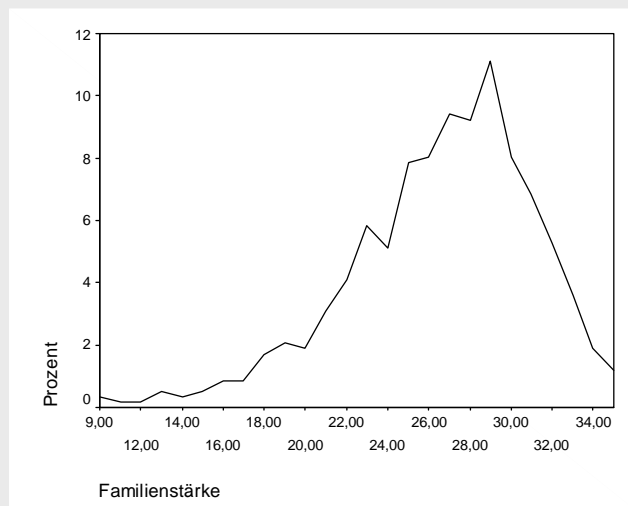
Der Index „Familienstärke“ wurde als Summe der Einschätzungen zu folgenden Aussagen über Familien gebildet:

- In meiner Familien kann man sich immer gemeinsam in Ruhe auszusprechen.
- In meiner Familie kann ich mich auf die anderen immer verlassen.
- Meine Familie hilft mir, mich im Leben zurechtzufinden.
- Zwischen mir und meiner Eltern kommt es oft zu Reibereien.
- Meine Eltern kümmern sich sehr stark um mich.
- Meine Eltern mögen mich nur dann, wenn ich mich anpasse.
- Meine Eltern streiten sich oft.

Die Befragten konnten jede Aussage auf einer Zustimmungsskala von 1-5 einschätzen. Der Index wurde so konstruiert, dass eine zunehmende Punktezahl auch eine größere „Familienstärke“ ausdrückt.

Die Verteilung der Punkte ist der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen.

Abb. 15: Häufigkeiten in Prozent des Index „Familienstärke“



Der Index hat einen arithmetischen Mittelwert von $\bar{x}=26,6$ bei einer Standardabweichung $s=4,5$.

Dieser Rohindex wurde in drei Kategorien eingeteilt:

Gute Familienstärke: Die Jugendlichen haben durchschnittlich die Items mit „trifft völlig zu“ oder „trifft zu“ beantwortet (Punkte von 28-35)

Mittlere Familienstärke: Die Jugendlichen haben durchschnittlich die Items mit „teils/teils“ beantwortet (Punkte von 21-27)

Schlechte Familienstärke: Die Jugendlichen haben durchschnittlich mit „trifft nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ geantwortet (Punkte 7-20)

Die Häufigkeitsverteilung dieses kategorisierten Index ist in nachfolgender Tabelle wiedergegeben.

Tab. 17: Häufigkeiten des kategorisierten Index Familienstärke

Familienstärke	Häufigkeit	Prozent
schlecht	55	9,4
mittel	254	43,4
gut	276	47,2
Gesamt	585	100,0

Anmerkung: Bei insgesamt 34 Jugendlichen liegen fehlende Angaben vor

Mädchen geben statistisch signifikant häufiger an, dass ihre Familie sie weniger unterstützt; Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sowie thüringische und bayerische Schüler unterscheiden sich nicht in „Familienstärke“ voneinander (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 18: Familienstärke nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Bundesland (Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Tests)

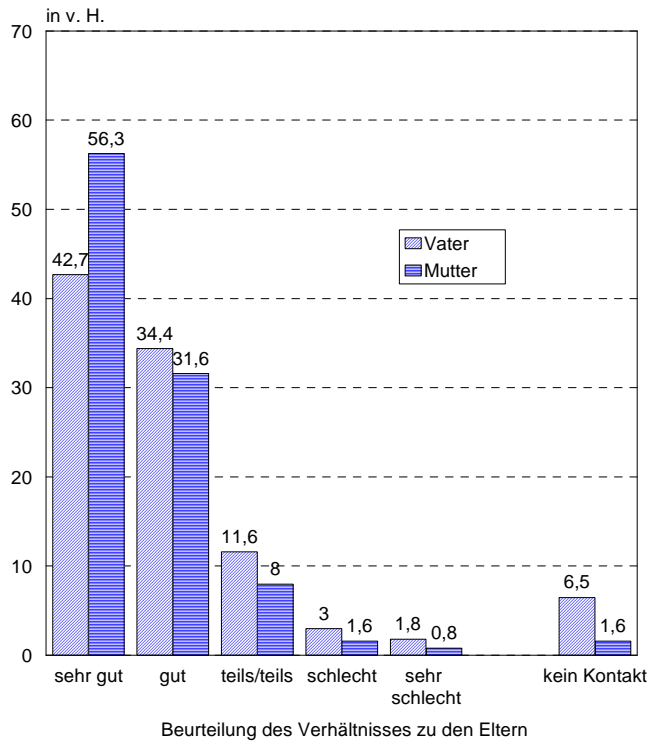
	Arithmetischer Mittelwert	Standardabweichung	t	df	p
Geschlecht					
männlich	27,11	4,06	3,37	421	p<0,05
weiblich	25,84	5,02			
Migrationshintergrund					
ja	26,79	4,41	0,60	583	n. s.
nein	26,53	4,53			
Bundesland					
Thüringen	26,48	4,67	1,57	204	n. s.
Bayern	27,11	3,65			

Quelle: Schülerbefragung

Verhältnis zu den Eltern

Das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren Eltern ist insgesamt als gut zu beschreiben. In der Regel zeigt sich ein besseres Verhältnis der Jugendlichen zur Mutter. 87,9 % benennen dies als gut bis sehr gut. Das Verhältnis zum Vater bezeichnen 76,9 % der befragten Schüler etwas weniger häufig mit gut bis sehr gut (vgl. nachfolgende Abb.). Der gleiche Sachverhalt drückt sich in den durchschnittlichen Beurteilungen aus.

Abb. 16: Verhältnis zu den Eltern



Quelle: Schülerbefragung

3.1.4 Freunde, Freizeit und Konsum

Freunde

Fast alle befragten Jugendlichen, männliche wie weibliche gleichermaßen, geben an, einen wirklichen Freund bzw. eine wirkliche Freundin zu haben (je gut neunzig Prozent).

Hinsichtlich einer festen Beziehung sind jedoch Mädchen den Jungen voraus. Im Vergleich zu dreißig Prozent der männlichen Schüler haben 46 % der befragten Mädchen einen festen Freund.

In eine feste Freundesgruppe eingebunden sind nach eigenen Angaben 81,3 % der Jugendlichen. Die Cliquengröße bewegt sich überwiegend in Dimensionen zwischen drei und zwanzig Personen (63,3 % der Antworten).

Freizeitaktivitäten

Bevorzugte Freizeitbeschäftigung der Jugendlichen ist es, Musik zu hören (94 %), gefolgt von Fernseh- bzw. Videoschauen (80 %) und Computer, Internet, Playstation, etc. (67 %) - jeweils mehrmals wöchentlich bis täglich. Diesen Favoriten folgen, mit immerhin knapp der Hälfte der Nennungen im oberen Bereich, sportliche Betätigungen wie Radfahren, Joggen, Leichtathletik, etc.. Addiert man dazu die Mannschaftsspiele (Hand-, Fuß-, Volleyball), so resultieren knapp achtzig Prozent der Schüler, die sich sportlich betätigen.

Weniger häufig (täglich bis mehrmals die Woche 21,1 %) besuchen die Schüler Jugendhäuser. In einem Verein engagieren sich 31,6 % (täglich bis mehrmals die Woche).

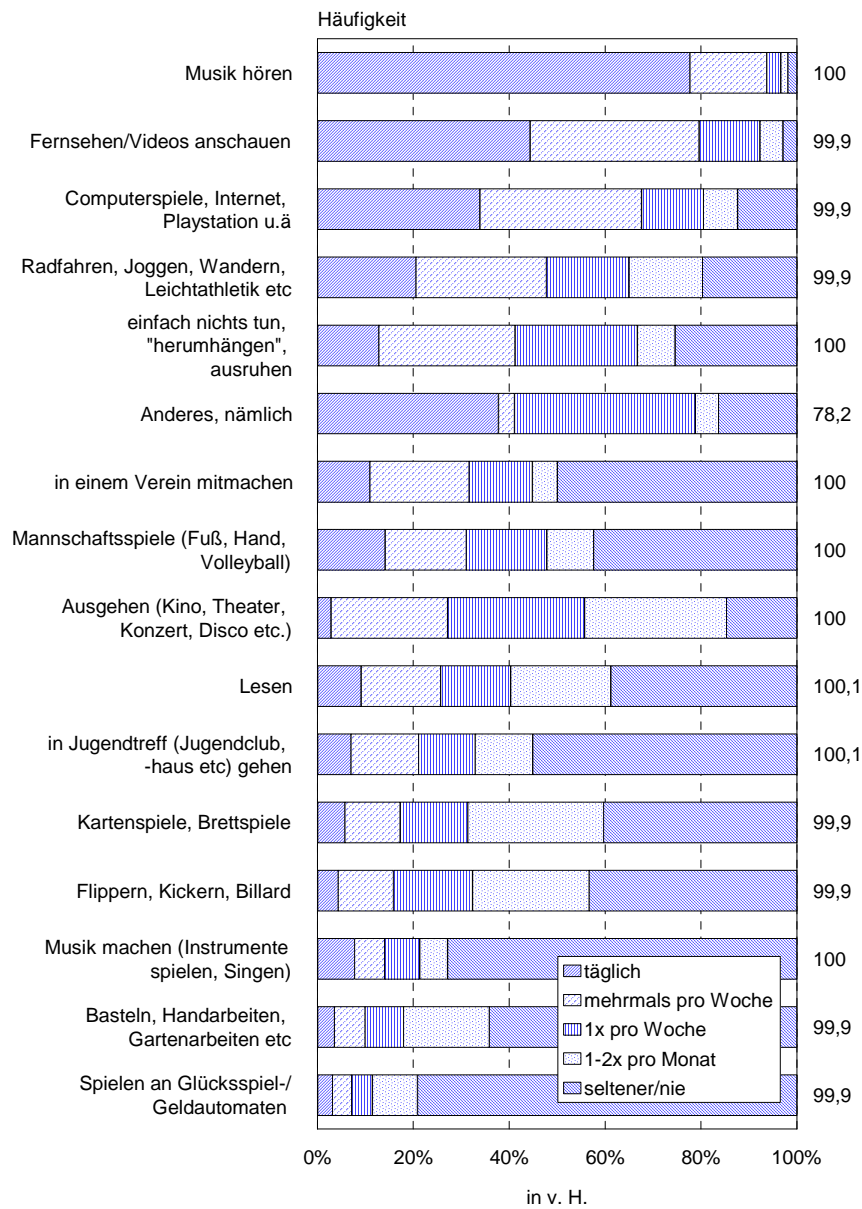
Relativ selten sind auch folgende Freizeitaktivitäten: „Kartenspiele, Brettspiele“, „Flippern, Kickern, Billard spielen“, „Musik machen (Instrumente spielen, Singen)“, „Basteln, Handarbeiten, Gartenarbeiten etc.“ und „Spielen an Glücksspiel-/Geldautomaten“.

Diese Ergebnisse stimmen im Großen und Ganzen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen zum Freizeitverhalten von Jugendlichen überein (vgl. z. B. Linszen, Leven, Hurrelmann 2002).¹

Die Mädchen lesen vor allem sehr viel mehr als die Jungen, machen häufiger selbst Musik oder hören zu, tun aber auch nichts, „hängen herum“ oder ruhen sich aus. Die Jungen ihrerseits machen sehr viel häufiger Mannschaftsspiele, sind in einem Verein aktiv, spielen jedoch auch mehr Computerspiele oder sind im Internet und „flippern, kickern, spielen Billard“ mehr als die Mädchen.

¹ In der Shell-Studie 2002 stellen Linssen, Leven, Hurrelmann (2002, S. 76) heraus, dass sich gerade Hauptschüler verhältnismäßig viel mit Computer (39 %), Fernsehen (69 %) und Videos (25 %) beschäftigen.

Abb. 17: Freizeitaktivitäten

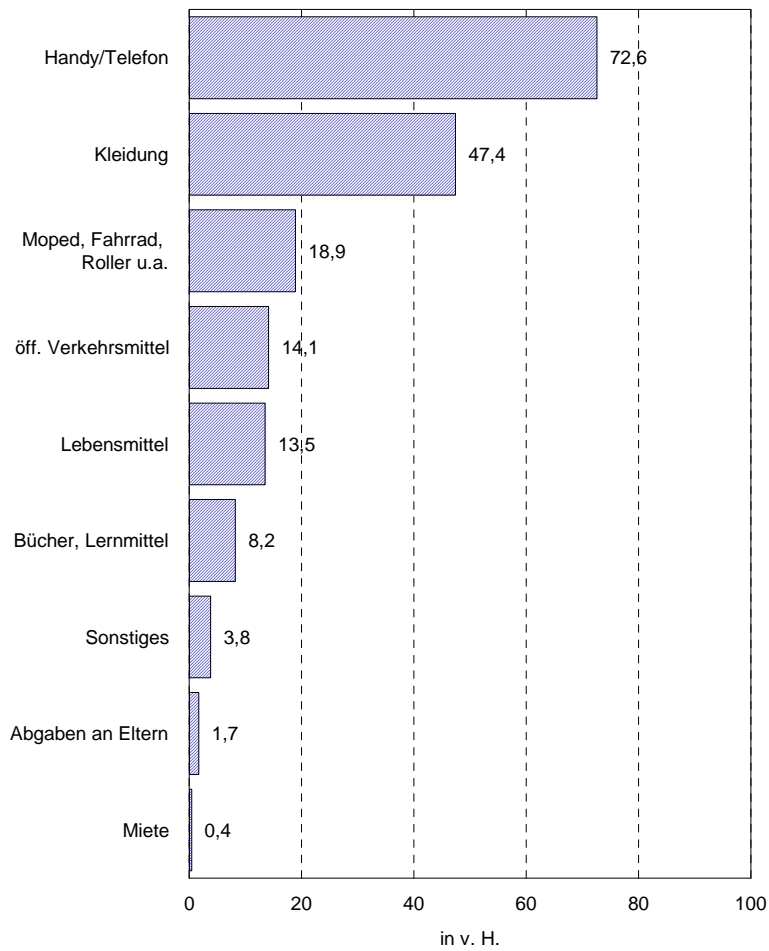


Quelle: Schülerbefragung

Taschengeld und Ausgaben

Durchschnittlich haben die befragten Jugendlichen €69,55 im Monat an Geld zur Verfügung. Die männlichen Schüler bekommen/verdienen mit durchschnittlich € 74,93 wesentlich mehr Geld im Monat als die Mädchen mit € 61,49.

Abb. 18: Regelmäßige Ausgaben der Schüler



Quelle: Schülerbefragung

Ein knappes Drittel muss mit maximal 25 € im Monatsauskommen. Etwa einem Drittel der Jugendlichen steht monatlich ein Betrag von 26-50 € zur Verfügung. Die übrigen Befragten haben 51€ und mehr.¹

Als Einkommensquelle überwiegt das Taschengeld (86 %). Sich das Geld selbst (dazu) zu verdienen geben 26 % der befragten Jugendlichen an. Von anderen (Großmutter, Rente etc.) beziehen insgesamt 17 % der Schüler ihr (Teil-)Budget.

Die männlichen Jugendlichen bekommen geringfügig häufiger Taschengeld und verdienen sich etwas dazu, während die Mädchen etwas häufiger von anderen Einkommensquellen profitieren.

Die am häufigsten regelmäßig von diesem Geld bestrittenen Ausgaben sind Handy- bzw. Telefonkosten (72,6 %). Einen weiteren großen Posten macht Kleidung aus (47,4 %).

Miete oder Abgaben an die Eltern müssen hingegen nur wenige zahlen (insgesamt 2,1 %).

Die Mädchen geben mehr Geld im Monat für Handy und Kleidung und auch etwas mehr für Zigaretten aus als Jungen, die vor allem mehr Kosten für Moped, Fahrrad etc. angeben.

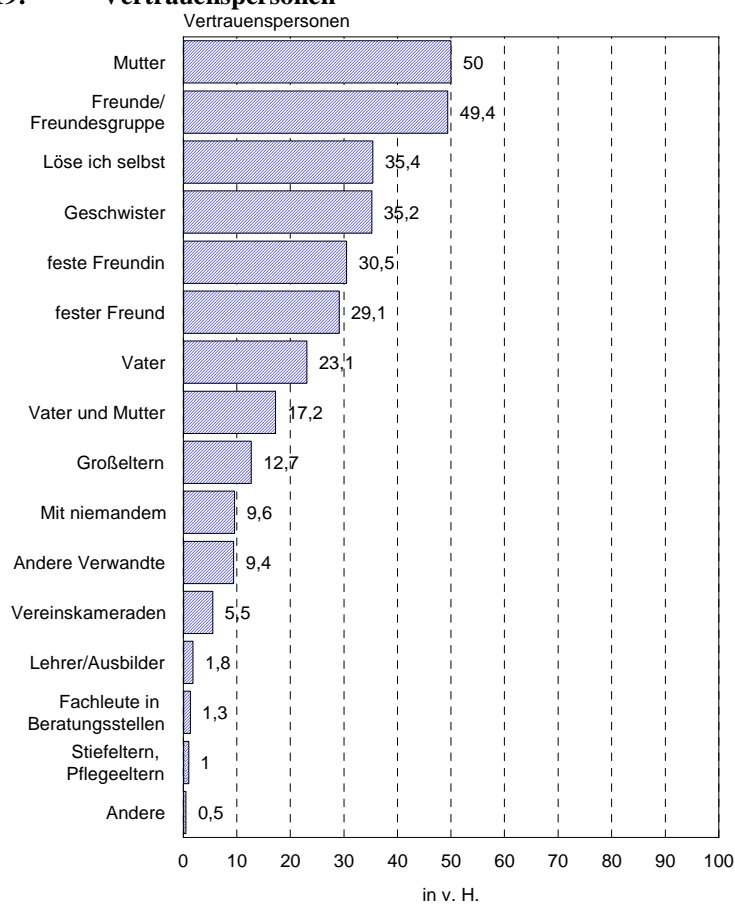
¹ Bereits 1991 lag das durchschnittliche Monatseinkommen der 13-16-Jährigen, der Bielefelder Repräsentativbefragung zufolge, bei etwa 150,- DM (vgl. Hurrelmann 1994, S. 164).

3.1.5 Soziale Unterstützung und Probleme

Vertrauenspersonen

Die Eltern bzw. ein Elternteil werden von ca. zwei Dritteln aller Jugendlicher als Vertrauenspersonen benannt.¹ Die Mutter ist dabei die größte Vertrauensperson für ihr Kind. Das gilt für Mädchen noch mehr als für Jungen. Ausschließlich die Mutter nennt 31 %, ausschließlich den Vater 4,7 % der Befragten. Jeweils ca. 10 % würden bei Problemen nur gemeinsam mit beiden Elternteilen oder nur jeweils einzeln aber nicht gemeinsam mit ihnen sprechen (vgl. auch weiter oben, Verhältnis zu den Eltern).

Abb. 19: Vertrauenspersonen



Quelle: Schülerbefragung

¹ Die einzelnen Personen konnten unabhängig voneinander angegeben werden (Mehrfachnennungen). Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine detaillierte Auswertung der Antwortkonfiguration.

Neben den Eltern sind die Freunde bzw. die Freundesgruppen die Personen, mit denen Probleme besprochen werden (49,4 %). Weitere wichtige Ansprechpartner sind Geschwister (12,6 %), Großeltern (12,6 %) und andere Verwandte (9,4 %). Die Beratung durch Lehrer/Ausbilder, Fachleute in Beratungsstellen hat dagegen so gut wie keine Bedeutung (unter 2 % der Nennungen).

Auch der feste Freund/die feste Freundin hat einen zentralen Stellenwert für die Jugendlichen, um Probleme zu besprechen (ca. 30 %).

Sehr auffällig ist, dass über ein Drittel der Jugendlichen (35,5 %) angibt, anstehende Probleme selbst zu lösen. Immerhin noch knapp jeder zehnte Jugendliche (9,6 %) möchte mit niemandem über Probleme sprechen.

Institutionelle Beratung

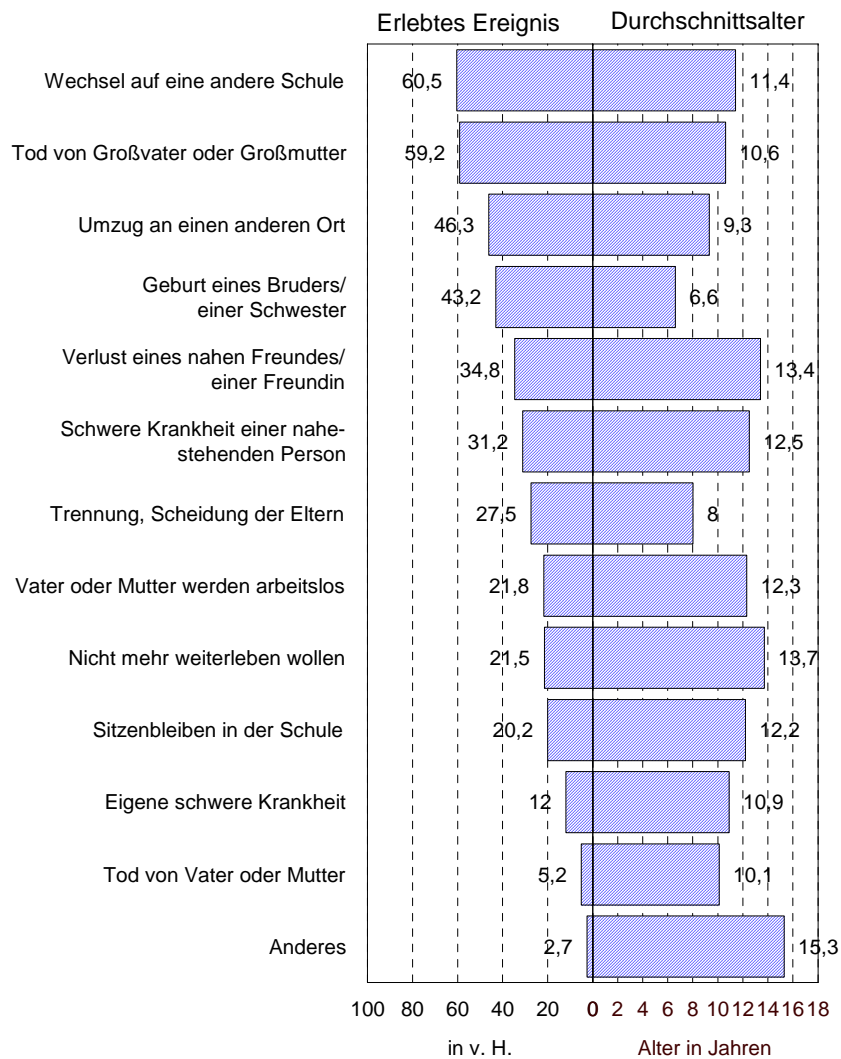
Die institutionelle Beratung hat für die befragten Jugendlichen (noch) keinen hohen Stellenwert. Nur etwa jeder sechste Jugendliche (16,1 %) hat eine Bildungsberatungsstelle besucht. Sehr viel seltener holten sich Jugendliche Rat vom Jugendamt (7,2 %), besuchten eine Psychologische Beratungsstelle (4,2 %) oder nahmen Sucht- und Schwangerschaftsberatungsstellen (je 2,7 %) in Anspruch. Fast ein Viertel der Schüler, die Beratungsstellen besuchten, holten sich Informationen bei verschiedenen Institutionen.

Belastungen

Mehr als die Hälfte der befragten Schüler haben schon einmal die Schule gewechselt und den Tod ihres Großvaters oder ihrer Großmutter im Durchschnittsalter von ca. 11 Jahren erlebt. Über 40 % sind schon an einen anderen Ort umgezogen oder haben die Geburt eines Bruders oder einer Schwester durchschnittlich unter 10 Jahren erlebt. Ca. ein Drittel der Schüler hat einen Freund oder eine Freundin durch Tod oder Trennung, z.B. durch Wegziehen, und eine schwere Krankheit einer nahe stehenden Person durchschnittlich zwischen ca. 13 und 14 Jahren erfahren. Mehr als ein Viertel der befragten Schüler gibt die Trennung oder Scheidung der Eltern an (Durchschnittsalter 8 Jahre). Ca. jeder fünfte Schüler hat erlebt, dass Vater oder Mutter arbeitslos werden oder berichten, dass sie nicht mehr weiterleben wollten oder in der Schule sitzen geblieben sind. Diese Ereignisse werden im durchschnittlichen Alter zwischen 12 und 14 Jahren beschrieben. Eine eigene schwere Krankheit berichtet ca. jeder zehnte Schüler, den Tod von Mutter oder Vater ca. jeder zwanzigste im Durchschnittsalter zwischen 10 und 11 Jahren (vgl. untenstehende Abb.).

Im Vergleich zu thüringischen Schülern berichten die bayerischen Befragten nahezu durchgängig mehr belastende Ereignisse.

Abb. 20: Erlebte Belastungen und Durchschnittsalter des Erlebens

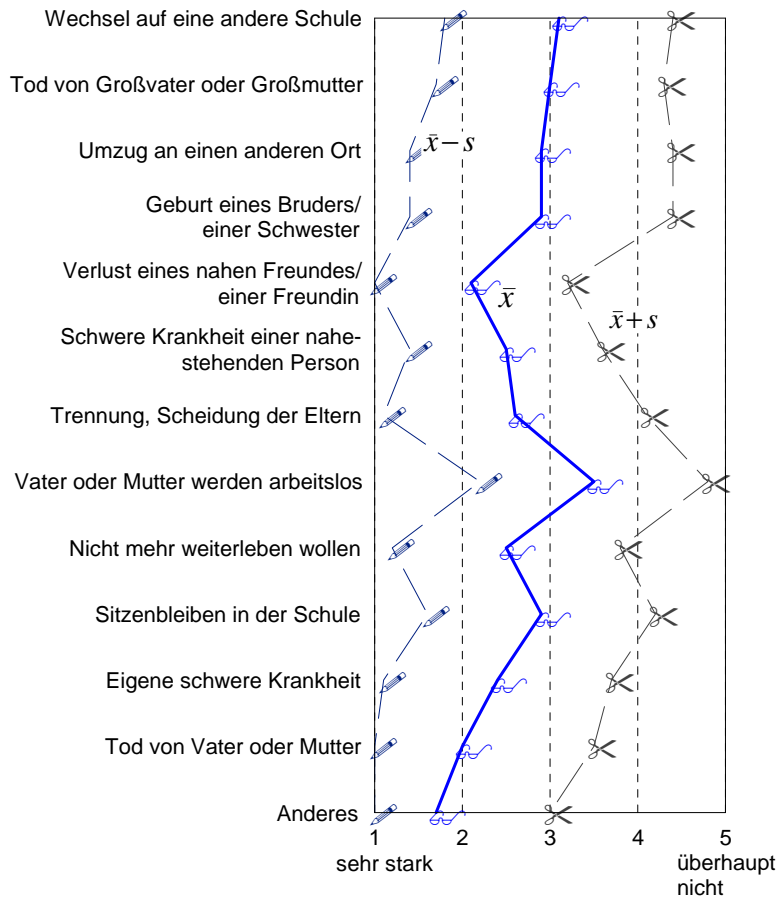


Anmerkungen:

Auf der linken Seite der Abbildung sind die Prozentzahlen der befragten Schüler angegeben, die dieses Ereignis schon erlebt haben. Auf der rechten Seite ist das Durchschnittsalter der Schüler dargestellt, in welchem sie dieses Ereignis zuerst erlebt haben. Diese Durchschnittszahlen beziehen sich ausschließlich auf die Schüler, die berichtet haben, dass sie dieses Ereignis schon erlebt haben.

Quelle: Schülerbefragung

Abb. 21: Selbsteinschätzung der Veränderung des eigenen Lebens durch die erlebte Belastung



Quelle: Schülerbefragung

Am stärksten hat das Leben der Schüler nach ihrer eigenen Einschätzung die von ihnen selbst genannten Ereignisse verändert, wie Alleinsein/Bruch mit Eltern“, „Fremdgehen des Vaters/Belästigungen“, „eigenes Kind“, „Haus abgebrannt“, „Tod von Haustier“ oder „Finanzielle Probleme“. Der Tod von Vater oder Mutter aber auch der Verlust eines Freundes oder eines Freundes folgt an zweiter und dritter Stelle. Eine eigene schwere Krankheit, die schwere Krankheit einer nahe stehenden Person und „Nicht mehr Weiterleben wollen“ sind die nächstschweren Erfahrungen.

Eine mittlere Bewertung des Schweregrads der Auswirkungen nehmen die Ereignisse „Sitzenbleiben in der Schule“, „Geburt eines Bruders oder einer Schwester (auch Adoption)“, „Umzug an einen anderen Ort“ und „Trennung bzw. Scheidung der Eltern“ ein. Noch am wenigsten gravierend wird der Wechsel in eine andere Schule oder die Arbeitslosigkeit von Vater oder Mutter bewertet.

Ein Index soll über die (objektiven) Belastungen zusammenfassend informieren (zur Indexbildung vgl. nachfolgende Zusammenstellung).

Tab. 19: Objektive Problembelastung

Objektive Problembelastung	Häufigkeit	Prozent
keine Belastung	69	12,2
geringe Belastung	212	37,6
mittlere Belastung	174	30,9
hohe Belastung	109	19,3
Gesamt	564	100,0

Anmerkung:

Keine Belastung wird bei 0-1 Indexpunkten, eine geringe Belastung mit 2-3 Indexpunkten, eine mittlere Belastung mit 4-5 Indexpunkten und eine hohe Belastung bei 6 und mehr Indexpunkten angenommen.

Nach diesem Index haben ca. die Hälfte aller befragten Schüler keine oder eine nur geringe objektive (biografische) Problembelastung. Bei knapp einem Drittel wird von einer mittleren, bei immerhin fast jedem fünften Schüler jedoch von einer hohen Belastung ausgegangen.

In der objektiven (biografischen) Problembelastung unterscheiden sich weibliche Jugendliche, Schüler mit Migrationshintergrund und Befragte aus Thüringen statistisch signifikant von ihren Vergleichsgruppen. Sie weisen alle eine höhere Problembelastung auf (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 20: Objektive Problembelastung nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Bundesland (Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Tests)

	Arithmetischer Mittelwert	Standardabweichung	t	df	p
Geschlecht					
männlich	3,52	2,00	3,08	561	p<0,05
weiblich	4,06	2,06			
Migrationshintergrund					
ja	4,02	2,00	2,00	562	p<0,05
nein	3,64	2,04			
Bundesland					
Thüringen	4,29	2,01	2,86	562	p<0,05
Bayern	3,63	2,08			

Quelle: Schülerbefragung

Index „Objektive Problembelastung“

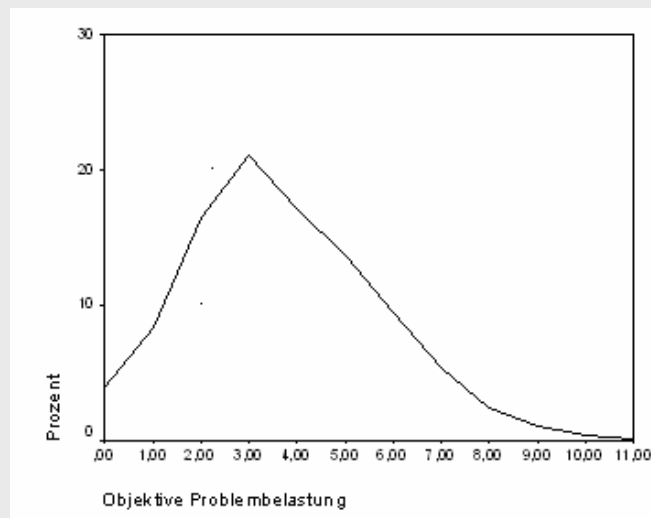
Die Jugendlichen wurden gebeten, eine Liste mit Ereignissen durchzugehen, ob sie diese schon erlebt hatten. Die Ereignisse lauteten:

- Wechsel auf eine neue Schule
- Sitzenbleiben in der Schule
- Geburt eines Bruders oder einer Schwester (auch Adoption)
- Umzug an einen anderen ort
- Trennung, Scheidung der Eltern
- Vater oder Mutter werden arbeitslos
- Tod von Vater oder Mutter
- Tod von Großvater oder Großmutter
- Verlust eines nahen Freundes oder einer Freundin (Tod/Trennung)
- eigene schwere Krankheit
- schwere Krankheit einer nahe stehenden Person
- nicht mehr weiterleben wollen

Jedes angekreuzte Ereignis wurde als ein Problembelastungspunkt gewertet. Der Index „Objektive Problembelastung“ ergibt sich dann als Summe der von einem Jugendlichen angekreuzten Ereignisse.

Die Häufigkeitsverteilung ist der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen:

Abb. 22: Objektive Problembelastung



Die Jugendlichen haben Indexwerte von 0 bis 11 Belastungspunkten. Der arithmetische Mittelwert beträgt $\bar{x}=3,74$ bei einer Standardabweichung $s=2,04$.

Dieser Index wurde zur weiteren Vereinfachung dichotomisiert. Bei 0 bis einschließlich 3 Belastungspunkten wird von keiner bzw. geringer Problembelastung ausgegangen, bei vier und mehr Belastungspunkten soll ein Jugendlicher in seiner bisherigen Biografie als objektiv problembelastet gelten. Die Häufigkeiten dieses dichotomisierten Index sind nachfolgend dargestellt.

Tab. 21: Objektive Problembelastung der Jugendlichen

Objektive Problembelastung	Häufigkeit	Prozent
ja	283	50,2
nein	281	49,8
Gesamt	607	100,0

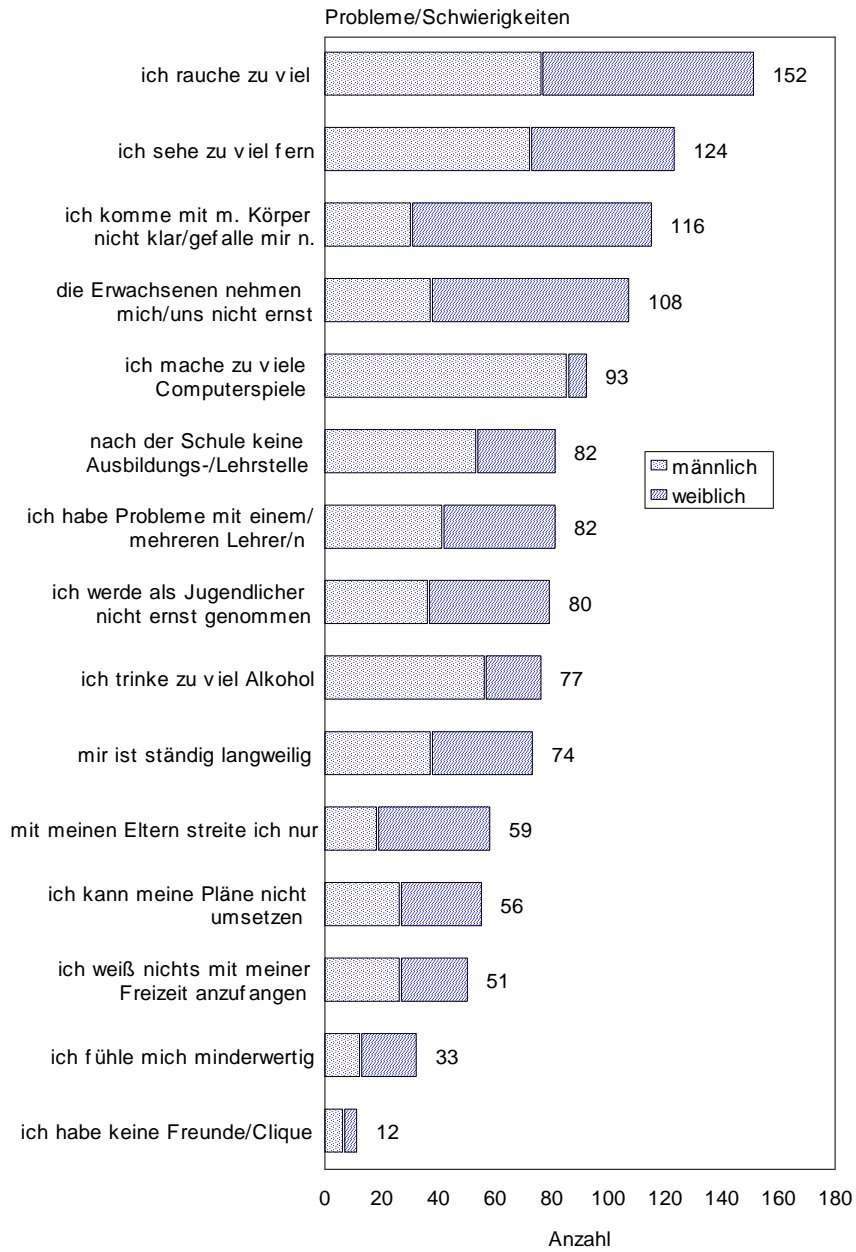
Anmerkung: 55 Antworten konnten nicht berücksichtigt werden (fehlende Angaben)

Eigene Probleme

Aufgefordert, ihre eigenen Probleme und Schwierigkeiten zu benennen, kritisieren 32,4 % der Jugendlichen an sich, sie würden zu viel rauchen, gefolgt von zu viel Fernsehen (26,4 %).

Weitere Schwierigkeiten sieht je ein Viertel der Schüler im Umgang mit dem eigenen Körper und dem Ernstgenommenwerden von Erwachsenen. Die letztgenannten eigenen Probleme sind allerdings sehr geschlechtsspezifisch: vor allem Mädchen geben an, dass sie mit ihrem eigenen Körper nicht klar kommen bzw. sich nicht gefallen und auch Probleme damit haben, dass sie von den Erwachsenen nicht ernst genommen werden. Die Jungen problematisieren ihrerseits vor allem, dass sie zu viele Computerspiele machen. Sie haben ebenfalls etwas mehr Sorge, nach der Schule keine Ausbildungs-/Lehrstelle zu erhalten und trinken zu viel Alkohol. Eher ständige Langweile und Streit mit ihren Eltern berichten eher Mädchen als Problem.

Abb. 23: Probleme/Schwierigkeiten der Befragten nach Geschlechtszugehörigkeit



Quelle: Schülerbefragung

Weniger Probleme haben die Jugendlichen hingegen damit, dass sie keine Freunde haben oder ihnen eine Clique fehlt oder dass sie sich minderwertig fühlen.

Die eigenen Probleme und Schwierigkeiten der Jugendlichen werden ebenfalls mit Hilfe des Index „Subjektive Problembelastung“ zusammengefasst. (Zur Indexbildung vgl. nächste Zusammenstellung) Knapp die Hälfte der Jugendlichen (47,4 %) gibt keines oder höchstens ein Problem oder Schwierigkeit an. Es folgt ein knappes Drittel mit 3-4 Belastungspunkten. Ca. jeder fünfte Jugendliche gibt 5 oder mehr eigene Probleme an. Mädchen unterscheiden sich signifikant durch höhere subjektive Problembelastungen von den Jungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind signifikant subjektiver belastet. Die thüringischen Jugendlichen geben durchschnittlich eine geringere subjektive Problembelastung an; dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant.

Tab. 22: Subjektive Problembelastung nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Bundesland (Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Tests)

	Arithmetischer Mittelwert \bar{x}	Standardabweichung s	t	df	p
Geschlecht männlich weiblich	1,73 2,35	1,82 2,08	3,78	4,73	p<0,05
Migrationshintergrund ja nein	2,28 1,86	2,19 1,83	2,24	267	p<0,05
Bundesland Thüringen Bayern	1,75 2,02	1,70 1,99	1,30	605	n. s.

Quelle: Schülerbefragung

Index „Subjektive Problembelastung

Im Erhebungsinstrument wurden die befragten Jugendlichen gebeten, ihre Probleme und Schwierigkeiten anhand einer vorgegebenen Liste zu benennen.

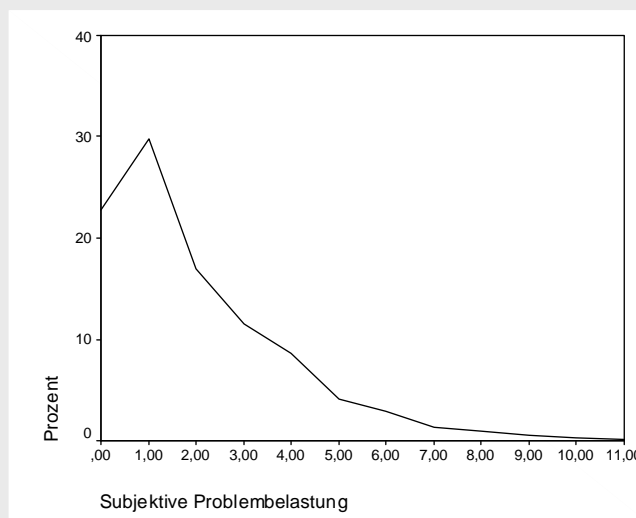
Die Antwortvorgaben waren:

- nach der Schule werde ich weder Arbeit noch eine Ausbildungs-/Lehrstelle haben
- ich habe keine Freunde/Clique
- ich trinke zu viel Alkohol
- ich rauche zu viel
- ich weiß nicht mit meiner Freizeit anzufangen
- mir ist ständig langweilig
- die Erwachsenen nehmen mich/uns nicht ernst
- ich komme mit meinem Körper nicht klar/ich gefalle mir nicht
- ich habe Probleme mit meinem/mehreren Lehrer/n
- mit meinen Eltern streite ich nur
- ich kann meine Pläne nicht umsetzen
- ich fühle mich minderwertig
- ich werde als Jugendlicher nicht ernst genommen
- ich sehe zu viel fern
- ich mache zu viele Computerspiele

Jedes zugegebene Problem bzw. jede zugegebene Schwierigkeit wurde als ein Problempunkt gezählt. Die Summe der Problempunkte ist dann der Ausdruck der „subjektiven Problembelastung“ eines Jugendlichen.

Die Häufigkeitsverteilung ist nachfolgender Abbildung zu entnehmen.

Abb. 24: Problembelastung der Jugendlichen in Prozent



Die Jugendlichen haben Indexwerte von 0 bis 11 Belastungspunkten. Der arithmetische Mittelwert beträgt $\bar{x}=1,98$ bei einer Standardabweichung $s=1,95$. Dieser Index wurde zur weiteren Vereinfachung dichotomisiert. Bei 0 und 1 Belastungspunkten wird von keiner Problembelastung ausgegangen, bei zwei und mehr Belastungspunkte soll ein Jugendlicher mit eigenen Problemen und Schwierigkeiten als belastet gelten. Die Häufigkeiten dieses dichotomisierten Index sind nachfolgend dargestellt.

Tab. 23: Subjektive Problembelastung der Jugendlichen

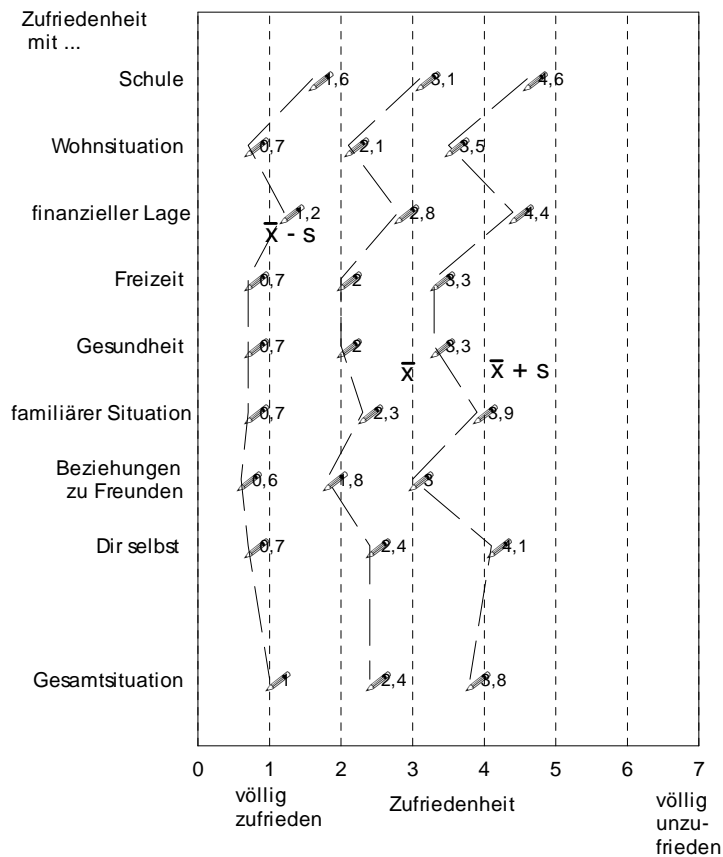
Subjektive Problembelastung	Häufigkeit	Prozent
nein	319	52,6
ja	288	47,4
Gesamt	607	100,0

Anmerkung: 12 Antworten konnten nicht berücksichtigt werden (fehlende Angaben)

3.1.6 Zufriedenheit mit der Lebenssituation

Die Jugendlichen sind im Großen und Ganzen mit ihrer Lebenssituation sehr zufrieden.
Am zufriedensten sind sie mit ihrer Beziehung zu Freunden (55 %), mit ihrer Freizeit und Gesundheit und der Wohnsituation.

Abb. 25: Zufriedenheit der Schüler mit ihrer Lebenssituation (Arithmet. Mittelwerte)



Quelle: Schülerbefragung

Die größte Unzufriedenheit bezieht sich auf die Schule (Mittelwert $\bar{x} = 3,1$) und ihre finanzielle Lage. Bei allen anderen Bereichen attestieren je über vierzig Prozent der Jugendlichen völlige Zufriedenheit.

Auch Linsen/Leven/Hurrelmann bestätigen, dass die eigenen Zukunftsaussichten von einem Drittel der befragten Hauptschüler als zuversichtlich eingeschätzt wer-

den. Nur acht Prozent haben „eher düstere Erwartungen“. Über die Hälfte der Jugendlichen blickt mit gemischten Gefühlen in die Zukunft (vgl. Linsen; Leven; Hurrelmann 2002, S. 88).

Die Autoren der 13. Shell-Jugendstudie stellen in ihren Hauptergebnissen heraus, dass eine deutlich gewachsene Zuversicht der Jugendlichen bezüglich der persönlichen aber auch gesellschaftlichen Zukunft zu verzeichnen sei (vgl. Deutsche Shell 2000, S. 13). Ihre Zukunfts- und Lebensplanung ist mit viel biografischer Anstrengung verbunden. Demnach fühlen sich „gut vorbereitet auf künftige Entwicklungen (...) diejenigen, die über gute Voraussetzungen (Bildung, Unterstützung durch die Eltern, klare Lebensplanung und Persönlichkeitsressourcen wie Selbstvertrauen) verfügen.“ (Deutsche Shell 2000, S. 13). Eine entsprechend pessimistische Einstellung ist hingegen bei jenen zu finden, die diese Bedingungen nicht vorfinden, wie ostdeutsche oder ausländische Jugendliche, vor allem türkischer Herkunft.

3.1.7 Zusammenfassung

Es wurden insgesamt 618 Schüler der Abschlussklassen von Hauptschulen in Thüringen und Bayern befragt.

Die Jugendlichen sind vor allem 15 und 16 Jahre alt, 60 % sind männlich, 40 % weiblich. Eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit haben 21 %, aus Aussiedlerfamilien kommen 7,7 % der Jugendlichen.

Die Eltern der befragten Schüler haben am häufigsten einen Hauptschulabschluss und mittlere Reife als höchsten Schulabschluss.

Die Väter sind weit überwiegend berufstätig und haben eine abgeschlossene Ausbildung. Die Mütter sind nicht so häufig ganz- oder teilzeitbeschäftigt.

Es überwiegt die Kernfamilie mit leiblichen Elternteilen. Alleinerziehende und Familien mit Stiefelternanteilen sind jedoch nennenswert vertreten. Ihre Familiensituation wird von den befragten Schülern im Großen und Ganzen mit gut beschrieben.

Vertrauensperson ist hauptsächlich die Mutter, aber auch Freunde und die Freundesgruppe. Eine institutionelle Beratung hat für die Jugendlichen eine untergeordnete Bedeutung.

Fast alle befragten Schüler sind in Peergruppen eingebunden, ihre bevorzugten Freizeitbeschäftigungen sind Musik hören, Fernsehen/Video/Computer aber auch sportliche Aktivitäten.

In ihrer bisherigen Biografie erlebten die befragten Schüler eine Reihe von Belastungen, die häufigsten davon sind ein Schulwechsel, der Tod des Großvaters oder der Großmutter, ein Umzug der Familie und die Geburt eines Bruders oder einer Schwester.

Als Probleme geben die Befragten an, zu viel zu rauchen und zu viel fernzusehen. Die Mädchen kommen vorwiegend mit ihrem eigenen Körper nicht klar bzw. gefallen sich nicht und haben Probleme damit, ernst genommen zu werden; die Jungen machen ihrer Ansicht nach zu viel Computerspiele.

Im Großen und Ganzen sind die Befragten mit ihrer Lebenssituation hochzufrieden.

3.2 Berufliche Orientierungen

3.2.1 Traumberufe und Berufswahl

Traumberufe

Zur Auswahl eines Traumberufs wurde den Befragten eine Liste mit 31 verschiedenen beruflichen Bereichen vorgelegt. Sie sollten daraus höchstens drei Traumberufe für sich selbst ankreuzen.

Die nachfolgende Tabelle gibt zunächst darüber Aufschluss, wie viele Traumberufe die befragten Schüler angegeben haben,.

Tab. 24: Anzahl angegebener Traumberufe

Anzahl angegebener Traumberufe	Häufigkeit	Prozentwerte
0	23	3,7
1	127	20,5
2	135	21,8
3	317	51,2
Mehr als 3	17	2,7
Gesamt	619	100,0

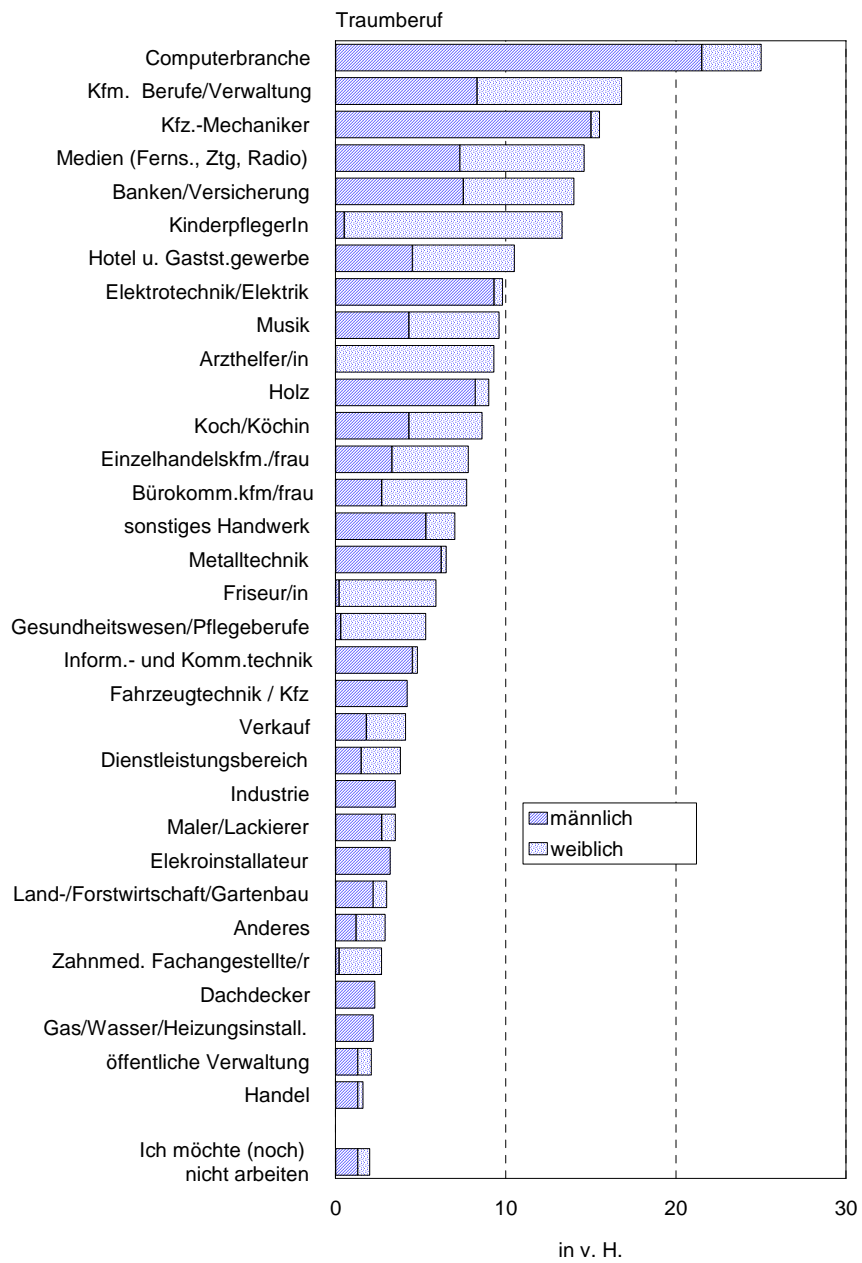
Quelle: Schülerbefragung

Etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler nennt genau 3 Traumberufe. Auf einen Traumberuf oder auf zwei Traumberufe haben sich jeweils ca. 20 % der Befragten festgelegt. Keinen Traumberuf haben 3,7 % der Befragten, mehr als drei Traumberufe 2,7 %.

Damit wird deutlich, dass die weitaus überwiegende Mehrheit der Hauptschüler nicht ausschließlich „den“ Traumberuf anstrebt, sondern eher flexibel mit ihren Wunschberufen umgehen.

Die gewählten Traumberufe sind in der nachfolgenden Abbildung zusammengestellt.

Abb. 26: Traumberufe



Quelle: Schülerbefragung

Am häufigsten wird von den Schülern (ca. jeder Vierte) angegeben, dass sie ihren Traumberuf in der Computerbranche sehen würden. Erst mit Abstand mit jeweils unter 20 % der Nennungen folgen kaufmännische bzw. Verwaltungsberufe, ein Beruf als Kfz-Mechaniker, Berufe in den Medien (Fernsehen, Zeitung, Radio), bei Banken und Versicherungen, als Kinderpflegerin, im Hotel- und Gaststättengewerbe. Unter 10 % der Angaben entfallen auf Berufe in der Elektrotechnik/Elektrik, im Bereich Musik, als Arzthelferin, in der Holzverarbeitung, als Koch, Einzelhandels- oder Bürokommunikationskaufmann, auf das sonstige Handwerk, auf den Bereich Metalltechnik, als Friseurin und auf Gesundheits- und Pflegeberufe. Die restlichen Traumberufe sind jeweils unter 5 % der Nennungen. Zwei Prozent der Befragten entscheidet sich nicht für einen Traumberuf, weil sie noch nicht arbeiten möchten.

Fasst man die Aufzählungen weiter nach Sparten zusammen, so wünschen mit ca. 50 % die meisten Schüler entweder einen Beruf im Informations- und Kommunikationsbereich oder einen Handwerksberuf. Gut 40 % der Jugendlichen hätten gerne einen Beruf im kaufmännischen Bereich.

Bei den Angaben zu einzelnen Berufen fällt auf, dass durchaus realistische „Traumberufe“ angegeben werden, deren Erreichen auch als Hauptschüler grundsätzlich möglich ist.

Bei den Traumberufen sind allerdings zum Teil sehr starke geschlechtsspezifische Nennungen zu beobachten. Während sich vor allem männliche Schüler einen Beruf in der Computerbranche, als Kfz-Mechaniker, als Elektroinstallateur, Schreiner und im Holzbereich wünschen, ist es bei den weiblichen Befragten vor allem ein Beruf als Kinderpflegerin, Arzthelferin, Friseurin oder ein Beruf im Gesundheitswesen/Pflegebereich.

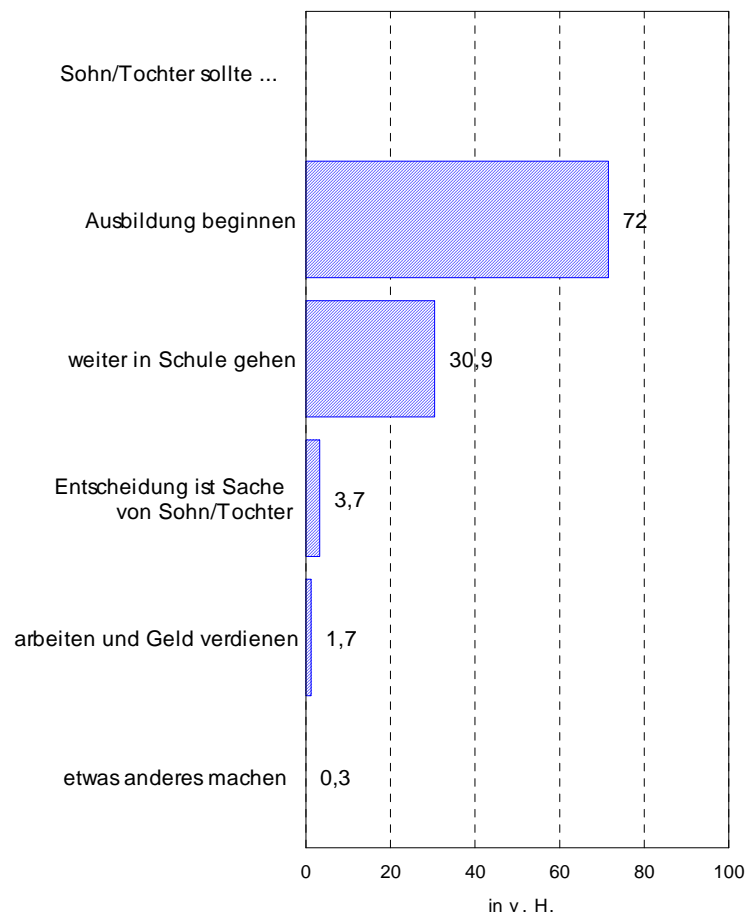
Jugendliche mit Migrationshintergrund streben eher nach Tätigkeiten in der Computerbranche, im kaufmännischen, Verwaltungs- oder Versicherungsbereich und in den Medien, wohingegen Jugendliche ohne Migrationshintergrund mehr handwerkliche und technische Berufe bevorzugen. Es scheint demnach, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eher Traumberufe angeben, die sie wahrscheinlich weniger gut realisieren können. Dieser Zusammenhang könnte darauf zurückführbar sein, dass ihre Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen nicht als „Korrektiv“ fungieren, d.h., nicht auf besser erreichbare, realistische Berufsziele hinwirken.

Jugendliche aus Thüringen scheinen in ihren Vorstellungen über Traumberufe mehr für sie mögliche Berufe auszuwählen als die bayerischen Schulabgänger. Sie geben sehr viel weniger Berufe in Verwaltung, Banken, Versicherungen und in Büros an, dafür mehr in den Bereichen Kfz-Mechaniker, Kinderpflegerin und andere Sozial- und Gesundheitsberufe sowie handwerkliche Berufe.

Berufswahl

Annähernd drei Viertel der befragten Eltern möchten, dass ihr Kind am Ende des Schuljahres eine Ausbildung beginnt. Weitere 31 % würden es begrüßen, wenn ihr Kind weiter zur Schule geht. Nur ein sehr geringer Prozentsatz von ca. 2 % der Eltern erwartet, dass ihr Kind arbeitet und Geld verdient oder etwas anderes macht. Knapp 4 % der Eltern überlässt die Entscheidung über ihren weiteren Werdegang ganz ihrem Sohn/ihrer Tochter.

Abb. 27: Wünsche für den Sohn/die Tochter am Ende des Schuljahres



Quelle: Elternbefragung

Den Elternaussagen zufolge haben zum Befragungszeitpunkt 39,7 % ihrer Kinder bereits einen festen Ausbildungsplatz, weitere 10,4 % haben „einen in Aussicht“. Das entspricht ungefähr der Hälfte der insgesamt 72 % der Jugendlichen, die laut ihren Eltern eine Ausbildung beginnen sollten. Die befragten Schüler antworten ähnlich: Sie geben mit 36,0 % etwas weniger häufig an, schon einen festen Ausbildungsplatz zu haben (vgl. näher den Abschnitt über den Ausbildungsmarkt in Thüringen, weiter oben sowie „Jugendliche mit Ausbildungsplatz“, weiter unten).

Ca. jeder vierte Hauptschüler geht nach den Antworten der Eltern nach Beendigung des Schuljahrs weiter in die Schule. Nach der Schülerbefragung ist es jedoch nur ca. jeder Fünfte, der weiter eine Schule besucht.

Auch hier werden Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Bundesländern deutlich. Weit mehr Jugendliche aus Thüringen (32 %) besuchen nach Schulabschluss weiter eine Schule, als dies bayerische Schüler tun (19 %). Diese „Bildungsschleife“ steht höchstwahrscheinlich im Zusammenhang mit den geringen Möglichkeiten für ostdeutsche Jugendliche einen Ausbildungsplatz zu erlangen (vgl. Abschnitt „Jugendliche mit Ausbildungsplatz“ weiter unten).

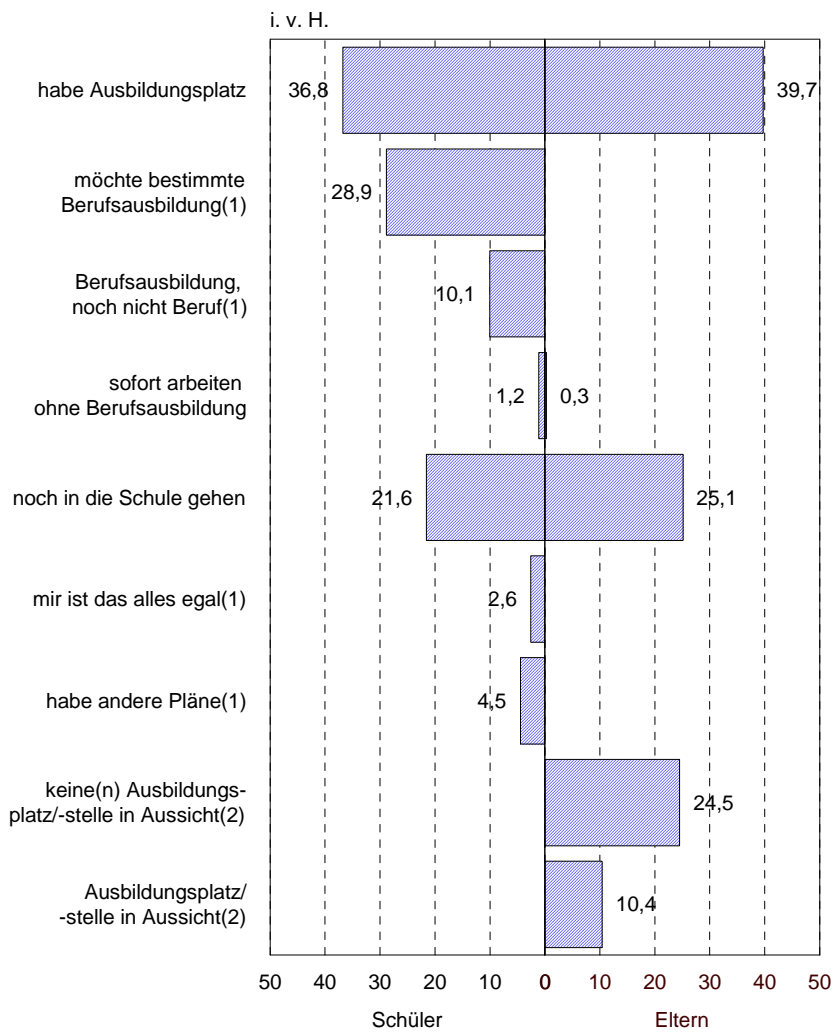
Unter den Schülern möchte mehr als jeder Vierte eine bestimmte Berufsausbildung machen, hat jedoch bisher noch keinen Ausbildungsplatz (27 % in Bayern, 37 % in Thüringen). Ca. 10 % möchten ebenfalls eine Berufsausbildung machen, wissen aber noch nicht in welchem Beruf. Dieser Anteil entspricht ungefähr dem gleichen Prozentsatz von Schülern in der Elternbefragung, die entweder einen Ausbildungsplatz in Aussicht (10,4 %) oder überhaupt noch keinen Ausbildungsplatz haben (24,5 %). Sofort und ohne Berufsausbildung zu arbeiten und Geld zu verdienen möchten lediglich 1,2 % der befragten Schüler bzw. würden dies 0,3 % der befragten Eltern befürworten. Ebenfalls einem geringen Prozentsatz der befragten Schüler (2,6 %) ist dies alles egal oder sie haben andere Pläne (4,5 %).

Insgesamt ist festzustellen, dass - legt man die Schüleraussagen zugrunde - ca. jeder dritte befragte Hauptschüler einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle hat.

Den Aussagen der Eltern zufolge sind jedoch drei Monate vor Schulabschluss noch fast 90 Schüler - und somit ein Viertel der Befragten - ohne Ausbildungsplatz oder Arbeitsstelle.

In einer gesonderten Frage wurde erfasst, welche voraussichtlichen Tätigkeiten diejenigen Schüler ergreifen, die noch keine sichere Arbeits-/Ausbildungsstelle haben.

Abb. 28: Berufliche Situation nach Schulabschluss



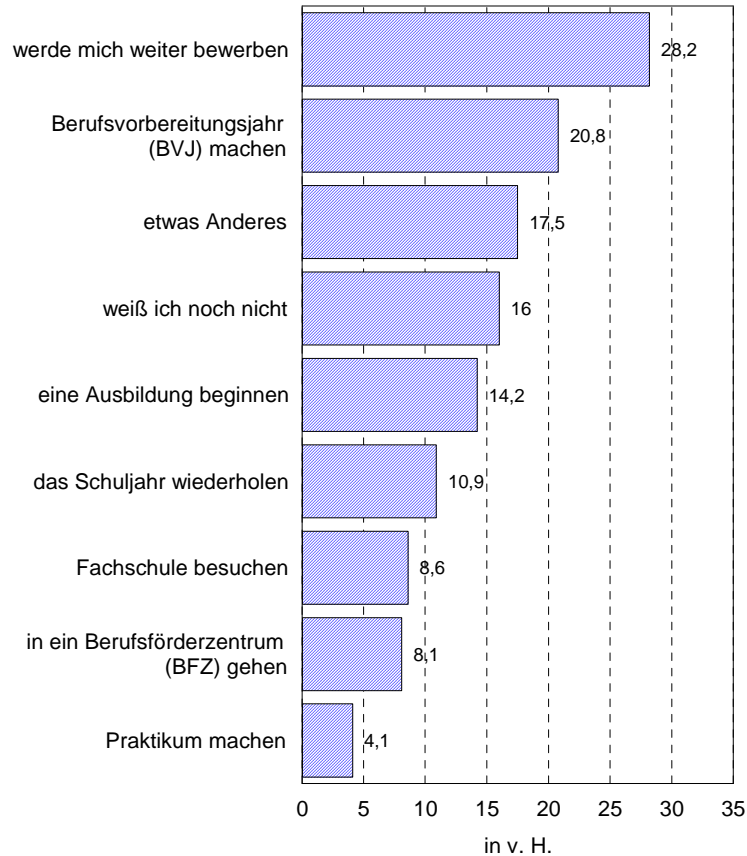
Anmerkungen:

(1) Diese Frage wurde nur den Schülern gestellt

(2) diese Frage wurde nur den Eltern gestellt

Quelle: Schüler- und Elternbefragung

Abb. 29: Voraussichtliche Tätigkeit von Schülern ohne Ausbildungsstelle



Quelle: Schülerbefragung

Von den Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen sicheren Ausbildungsplatz haben, wollen sich 28,2 % weiter bewerben, weitere 14 % gehen davon aus, noch einen Ausbildungsplatz zu finden. 20,8 % der Schüler werden nach Ende des Schuljahres das Berufsvorbereitungsjahr machen, ca. 11 % wollen das Schuljahr wiederholen. Ein relativ großer Prozentsatz von 16 % der befragten Jugendlichen weiß noch nicht, was er nach Beendigung der Hauptschule machen wird, ca. 18 % berufen sich auf die vage Aussage, „etwas anderes“ zu machen. Eine Fachschule wollen 8,6 % der Befragten besuchen.

Die Schulabgänger, die noch keine Ausbildungsstelle haben, aber eine bestimmte Berufsausbildung machen wollen, nennen sehr realistische Ausbildungsberufe: Die meisten männlichen Befragten möchten vor allem eine Kfz-Lehre machen (17,5 %) oder einen anderen handwerklichen Beruf lernen. Die meisten weib-

lichen Befragten warten auf eine Ausbildungsstelle vorwiegend als Kinder-, Heilerziehungspflegerin (7,5 %), als Friseurin (5,2 %) und im sozialen/gesundheitlichen Bereich.

Die Schüler, die sofort ohne Berufsausbildung arbeiten möchten, nennen entweder nicht, als was sie denn oder wo sie arbeiten möchten oder äußern (Wunsch-) Vorstellungen, z. B. Tänzerin, Musiker, Schauspieler (16,7 %) oder geben Tätigkeiten an, wie z. B. Kfz-Mechaniker, Metallbearbeitung oder Koch/Köchin.

Die Hauptschüler, die noch weiter in die Schule gehen möchten, planen vor allem, in eine Wirtschaftsschule zu gehen (39,8 %), eine Realschule (18,6 %) oder die Fachoberschule/Fachhochschule (8,5 %) zu besuchen.

Große Unterschiede sind bei den voraussichtlichen Tätigkeiten der Jugendlichen nach Beendigung der Hauptschule bezüglich des Migrantenstatus zu beobachten. So geben dreimal so viele Migrantenjugendliche (15 %) wie deutsche Jugendliche (5 %) an, ein Berufsförderungszentrum als voraussichtliche Tätigkeit nach Beendigung der Schule zu besuchen. 12 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wollen auf Fachschulen gehen, dagegen nur 1 % der Migrantenjugendlichen.

Mit 22 % haben nur halb so viele Migrantenjugendliche wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (42 %) bereits einen festen Ausbildungsplatz nach Beendigung der Schule, obwohl durchaus weitere 18,6 % eine Berufsausbildung anstreben. Bei den Bemühungen um eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle können Jugendliche mit Migrationshintergrund viel weniger Unterstützung als ihre deutschen Mitschüler bei ihren Eltern oder Familien finden (13 % - 24 %). Auch bewerben sie sich viel seltener (31,3 %) durch direkte Anfragen in Betrieben (deutsche Jugendliche 48,4 %).

Jugendliche mit Ausbildungsplatz

Von den 223 Jugendlichen (ca. 36,8 %) mit Ausbildungsplatz konnten die meisten als Kfz-Mechaniker/Mechatroniker einen Ausbildungsplatz finden (12,3 %). Die nächsthäufigsten Lehrstellen haben die Jugendlichen in „anderen Handwerksberufen“ wie z. B. als Steinmetz, Fliesen-, Bodenleger, Bäcker, Metzger und in der Industrie wie z. B. als Gießer, Metallformer, -formgeber, -bearbeiter, Werkzeugmechaniker u. a. gefunden (je 9,1 %). Es folgen Ausbildungsplätze in der Elektrotechnik, Elektrik (7,3 %).

Diese zuerst genannten Ausbildungsberufe wurden stark überwiegend von männlichen Jugendlichen besetzt. Die nächsthäufigsten Ausbildungsplätze sind Arzthelferin und Verkäuferin (je 6,8 %), die ihrerseits vor allem von Mädchen wahrgenommen werden konnten. Auch in der Landwirtschaft können einige Jugendliche ihre Ausbildung beginnen (5,0 %). Alle weiteren Nennungen liegen unter 5 % (vgl. nachfolgende Tab.).

Der berufliche Werdegang der Hauptschüler war Inhalt einer Befragung des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BIBB), das ca. 24000 Hauptschüler im Frühjahr 2001 zu ihren Plänen befragt wurden. Ausgewählte Jugendliche wurden im Herbst 2002 noch einmal befragt. (Die nachfolgenden Ausführungen zu dieser Untersuchung sind dem Bildungsbericht 2002, Kap.1.3 entnommen; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002,S. 73-81).

Tab. 25: Geplanter beruflicher Werdegang von Hauptschülern (9. Klasse), Frühjahr 2001

	alte Bundesländer			neue Bundesländer		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
duale Ausbildung	49 %	32 %	42 %	58 %	38 %	50 %
Allgemeinbildende Schule	13 %	18 %	15 %	15 %	21 %	18 %
Berufsbildende Schule	32 %	43 %	37 %	16 %	31 %	22 %
Sonstiges	6 %	7 %	6 %	11 %	10 %	11 %

Quelle: BIBB, zit. n. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, S. 75, 77; eigene Zusammenstellung

Die Nachbefragung im Herbst 2001 erbrachte folgendes Ergebnis für die Jugendlichen, die eine Berufsausbildung (im dualen System) geplant hatten:

Tab. 26: Realisierter beruflicher Werdegang von Hauptschülern (9. Klasse), Herbst 2001 in Prozent der geplanten Ausbildung

	alte Bundesländer			neue Bundesländer		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
duale Ausbildung	78 %	67 %	73 %	64 %	36 %	50 %
Statt dessen realisiert : Allgemeinbildende Schule	4 %	5 %	45 %	7 %	7 %	7 %
Berufsbildende Schule	17 %	19 %	18 %	21 %	25 %	23 %
Sonstiges	2 %	9 %	6 %	9 %	32 %	21 %

Vergleicht man Ausbildungswunsch und Realisierung von Schülern der neunten Hauptschulklassen, so fällt auf, dass es den ostdeutschen weiblichen Jugendlichen gerade zu einem Drittel gelingt, den Wunsch nach einer dualen Ausbildung zu realisieren. Ein weiteres Viertel entscheidet sich für den Besuch einer berufsbildenden Schule. Als besonders erfolgreich im Finden eines Ausbildungsplatzes im dualen System erweisen sich männliche Jugendliche im Westen Deutschlands. Sie können zu 78 % ihren Vorhaben nachgehen. Insgesamt betrachtet gelingt nur etwa der Hälfte aller ostdeutschen Jugendlichen, ihre Lehrstellenwünsche zu realisieren. Nur 50 % der Befragten geben an, im Herbst tatsächlich einer Lehre nachzugehen.

Tab. 27: Gewählte Ausbildungsberufe der Jugendlichen mit Ausbildungsplatz

Gewählte Ausbildungsstelle	Häufigkeit	Prozent
Kfz-Mechaniker/Mechatroniker	27	12,3
Industriieberuf	20	9,1
Elektrotechnik/Elektrik	16	7,3
Verkauf	15	6,8
Arzthelfer/in	15	6,8
Landwirtschaft/Gartenbau/Forstwirtschaft	11	5,0
Kaufmännische Berufe/Verwaltung	8	3,7
Dienstleistungsbereich	8	3,7
Metalltechnik	8	3,7
Friseur/in	7	3,2
Holz	7	3,2
Maler/Lackierer	7	3,2
Kinderpfleger/in	6	2,7
Gesundheitswesen/Pflegeberufe	6	2,7
Koch/Köchin	6	2,7
Gas/Wasser/Heizungsinstallateur	6	2,7
Hotel und Gaststättengewerbe	5	2,3
Bürokommunikationskaufmann/-frau	2	0,9
Elektroinstallateur	2	0,9
Dachdecker	2	0,9
Banken/Versicherung	1	0,5
Computerbranche	1	0,5
Fahrzeugtechnik / Kfz	1	0,5
anderes Handwerk	20	9,1
Anderes	10	4,6
Zu wenig detailliert	2	0,9
Gesamt	219	100,0

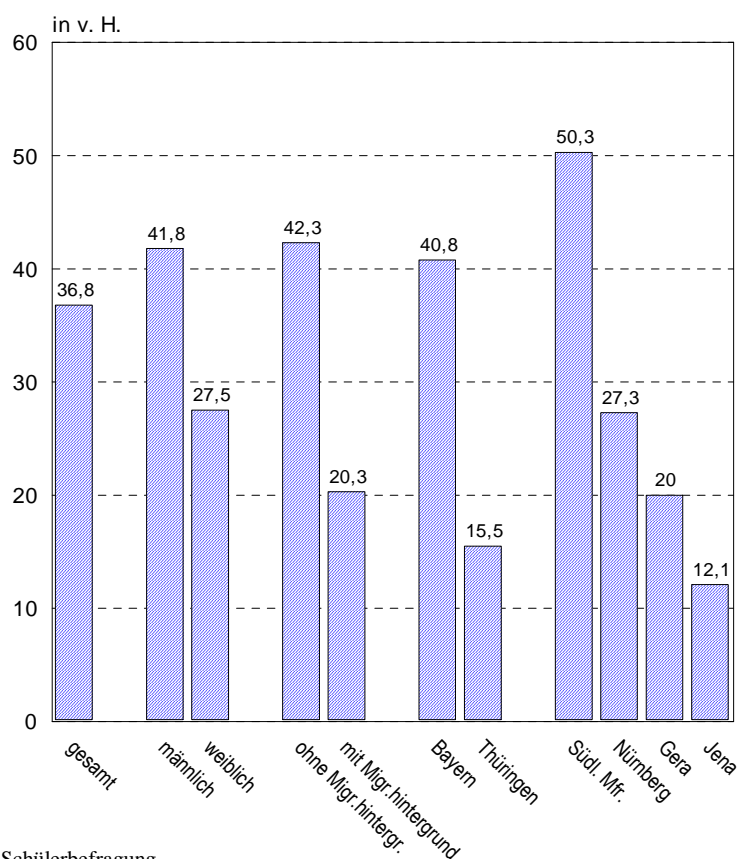
Anmerkung: Von den insgesamt 223 Jugendlichen mit Ausbildungsplatz machten 4 keine näheren Angaben. Quelle: Schülerbefragung

Dabei sind große Unterschiede im Vergleich der Bundesländer zu verzeichnen. Ca. 42 % der bayerischen, aber nur ca. 16 % der thüringischen Jugendlichen haben bereits eine Ausbildungszusage angegeben.

Ebenfalls nicht sehr viel günstiger stellt sich die Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund dar, von denen insgesamt 20 % eine Lehrstelle haben im Vergleich mit ca. 42 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Eine Aufgliederung nach Geschlecht lässt deutlich werden, dass Mädchen mit ca. 28 % im Vergleich zu ca. 42 % der männlichen Schüler ebenfalls sehr viel weniger häufig über Ausbildungsplätze verfügen, obwohl - nach einer Befragung der BBE-Teilnehmer 2003 - es für Mädchen wichtiger ist, einen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. Skrobaneck 2003, S. 35).

Abb. 30: Anteile der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen nach Land, Region, Migrationshintergrund und Geschlecht



Quelle: Schülerbefragung

Eine weitere Differenzierung nach Regionen zeigt die schon für das Land Thüringen beschriebene äußerst schwierige Situation, die dazu führt, dass die Befragten in Gera ca. 20 % und die in Jena ca. 27 % vereinbarte Ausbildungsplätze angeben. In Nürnberg haben die Jugendlichen mit ca. 27 % einen Ausbildungsplatz, es ist dabei jedoch zu bedenken, dass immer noch ca. drei von vier Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz haben. Mehr Lehrstellen können dagegen die Schüler in der befragten Region „Südliches Mittelfranken“ berichten, bei denen im Durchschnitt jeder Zweite bereits einen Ausbildungsplatz hat (ca. 50 %).

Zur Gegenüberstellung der gewählten Berufe mit den Traumberufen, wurden die Einzelangaben über Berufe in die gleichen Berufsgruppen einkategorisiert wie die Traumberufe. Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden Abbildung wiedergegeben.

Tab. 28: Realisierungschance eines Ausbildungsplatzes für Berufe bzw. Berufsbereiche

Beruf/Berufsbereich	Realisierungschance
Friseur/in	0,750
Verkauf	0,571
Einzelhandelskaufmann/frau	0,571
Kfz-Mechaniker	0,488
Arzthelfer/in	0,429
Industrie	0,400
Gas/Wasser/Heizungsinstallateur	0,375
Koch/Köchin	0,333
Elektrotechnik/Elektrik	0,318
Holz	0,273
Kaufmännische Berufe/Verwaltung	0,241
Metalltechnik	0,238
Kinderpfleger/in	0,200
Landwirtschaft/Gartenbau/Forstwirtschaft	0,200
Maler/Lackierer	0,200
Hotel und Gaststättengewerbe	0,150
Gesundheitswesen/Pflegeberufe	0,125
Bürokommunikationskaufmann/frau	0,067
Computerbranche	0,020
Elektroinstallateur	0,000
Banken/Versicherung	0,000
Dachdecker	0,000
Musik	0,000
Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r	0,000
öffentliche Verwaltung	0,000
sonstiges Handwerk	0,000
Anderes	0,000
Ich möchte (noch) nicht arbeiten	0,000
Handel	0,000
Medien (Fernsehen, Zeitung, Radio)	0,000
Informations- und Kommunikationstechnik	0,000

Anmerkung:

Es wurden nur die Schüler berücksichtigt, die zum Befragungszeitpunkt eine feste Ausbildungsstelle angegeben haben.

Die Realisierungschance berechnet sich als Anteil der Hauptschüler, die in diesem Beruf/Berufsbereich bereits einen Ausbildungsplatz haben an allen Hauptschülern, die diesen Beruf/Berufsbereich als Traumberuf angegeben haben.

Quelle: Schülerbefragung

Der Traumberuf mit den meisten Nennungen, nämlich eine Tätigkeit in der Computerbranche auszuüben, konnte lediglich von einem Hauptschüler realisiert werden. Kaufmännische Berufe und Verwaltungsberufe, die insgesamt an zweiter Stelle der Traumberufe angegeben wurden (vgl. entsprechende Abb. weiter oben), können von ca. jedem vierten Hauptschüler verwirklicht werden. Besser ist die Realisierungsmöglichkeit als Kfz-Mechaniker, den ca. jeder zweite Hauptschüler als Ausbildungsberuf erlernen kann, der ihn als Traumberuf angegeben hat. Noch besser ist die Realisierungschance ihres Wunschberufs als Friseurin oder als Verkäuferin (ca. 75 % bzw. ca. 58 %). Weniger als jeder Zweite kann seinen Wunschberuf als Arzthelfer/in, in der Industrie oder als Gas-/Wasser- oder Heizungsinstallateur realisieren. Nur ca. jeder Dritte kommt als Koch/Köchin, als Elektrotechniker, Elektriker oder Elektroinstallateur zu seinem angestrebten Beruf. Etwa jeder vierte Hauptschüler konnte sich in der Holzbranche überwiegend als Schreiner oder in der Metalltechnik den angegebenen Wunschberuf erfüllen. Ca. jeder Fünfte konnte sich den Wunschberuf als Kinderpfleger/-in, in der Land-/Forstwirtschaft oder im Gartenbau, oder als Maler/Lackierer erfüllen.

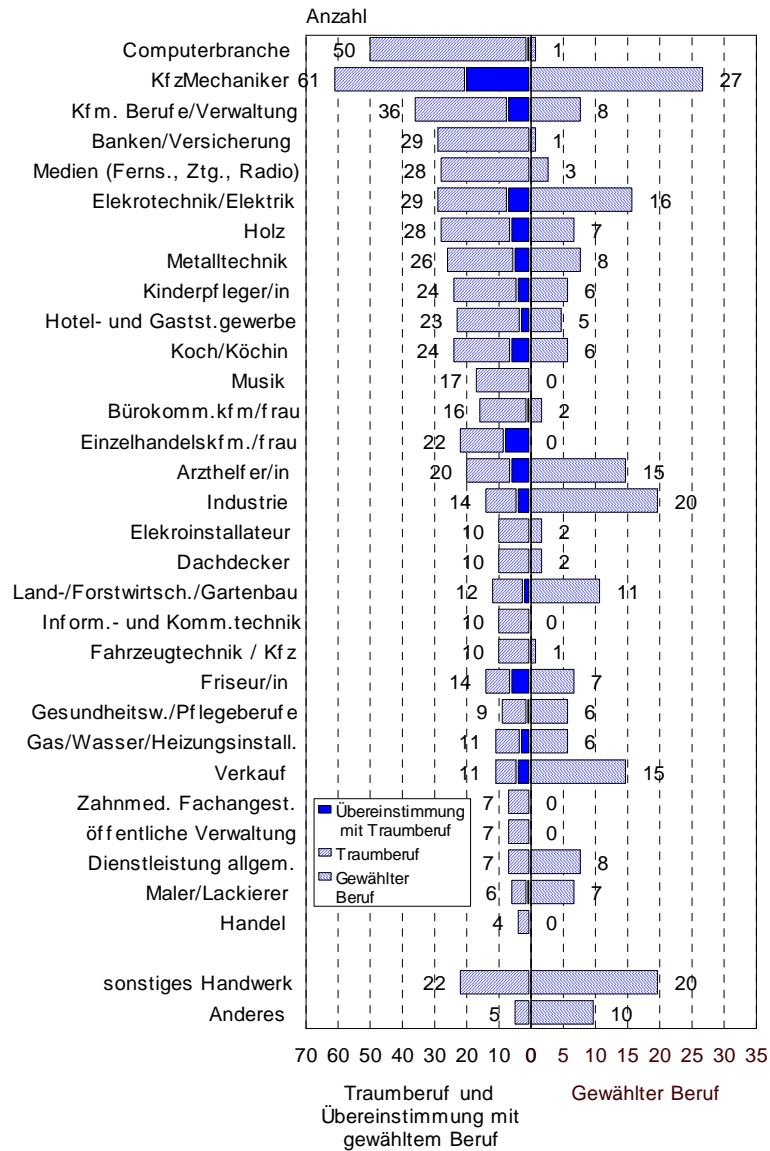
Noch geringere bis keine Chance hatten die Hauptschüler in allen anderen angegebenen Wunschberufen unterzukommen.

Insgesamt zeigt sich die vermutete Tendenz, dass Hauptschüler in erster Linie im Handwerk und den einfacheren Dienstleistungsberufen einen Ausbildungsplatz bekommen können. In kaufmännischen Berufen und - mehr noch - in Informations- und Kommunikationsberufen können die Hauptschüler dagegen ihre Wunschvorstellungen eher nicht realisieren. Es können nicht sehr viele Hauptschüler ihren Traumberuf realisieren. Diese mangelnde Möglichkeit, den erwünschten Beruf zu ergreifen, ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Jugendlichen ihre „Traumberufe“ bereits auf realistische Berufsangaben reduziert haben (vgl. auch Lex 2002, S. 478). Diese Ergebnisse werden in der Expertenbefragung bestätigt (vgl. weiter unten, Kap. 4).

Dabei ist weiterhin zu berücksichtigen, dass sich diese Ergebnisse ausschließlich auf diejenigen Jugendlichen beziehen, die zum Befragungszeitraum bereits eine Ausbildungsstelle fest zugesagt bekamen. Wenn man davon ausgehen kann, dass diese Jugendlichen aufgrund ihrer rechtzeitigen und gelungenen Bemühungen noch die besten Voraussetzungen für die Realisierung von Wunschberufen haben, dann müssen für die anderen Jugendlichen, die ca. zwei Drittel der Befragten ausmachen, eher noch geringere Chancen vermutet werden, ihren angestrebten Beruf realisieren zu können.

Es scheint, als ob die Hauptschüler diese geringen beruflichen Möglichkeiten schon als „normal“ ansehen und sich damit arrangiert haben. Entsprechend betrachten sie Realisierungen von Traumberufen bereits als etwas Außergewöhnliches. So bezeichnete es beispielsweise ein Schüler als ein Wunder, wenn er ohne Einstellungstest und ohne Vorstellungsgespräch eine Lehrstelle in seinem Wunschberuf als Kfz-Mechaniker erhalten würde. Für eine Schülerin käme es einem Wunder gleich, wenn sie nach nur einem Bewerbungsschreiben gleich die Zusage für die Ausbildung bekäme (vgl. Vestner; Warmuth; Watzl 2004, S.15).

Abb. 31: Traumberufe und realisierte Berufe (nur Schüler, die einen festen Ausbildungsplatz haben)



Anmerkungen:

Keine Übereinstimmungen zwischen Traum- und gewähltem Beruf entfallen bei „anderen Handwerksberufen“ und „Anderes“.

Bei zwei Nennungen waren die Angaben zum gewählten Beruf so allgemein, dass keine Zuordnung erfolgen konnte.

Auf der linken Seite der Abbildung ist die Anzahl der Nennungen für diesen jeweiligen Beruf als Traumberuf der befragten Schüler wiedergegeben. Als „Übereinstimmung mit gewähltem Beruf“

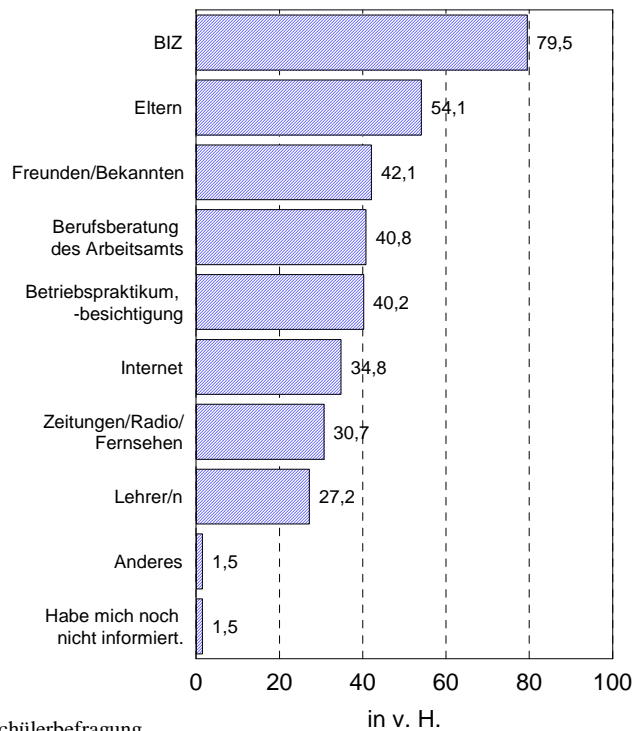
Beruf“ wurde die Anzahl der Nennungen eingezeichnet, die ihren Traumberuf als Ausbildungsberuf ergreifen konnten. Der rechten Seite der Abbildung ist zu entnehmen, wie viele Schüler in den jeweiligen Berufsgruppen einen Ausbildungsplatz erhalten haben.
 Quelle: Schülerbefragung

Informationsquellen für mögliche Berufe

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten sich 98,5 % der Schüler bereits über mögliche Berufe informiert. Als Informationsquelle wird überwiegend das Berufsinformationszentrum des Arbeitsamts (BIZ) genannt. Fast achtzig Prozent informieren sich dort über Möglichkeiten der Berufswahl. Eine weitere wichtige Rolle spielen die eigenen Eltern (54 %), gefolgt von Freunden und Bekannten der Schüler (42 %). Lehrer werden seltener befragt (27 %) und auch Zeitung, Radio, Fernsehen oder Internet sind eher wenig genutzte Informationsquellen. Hingegen wird in je vierzig Prozent der Fälle die Berufsberatung des Arbeitsamts in Anspruch genommen oder es werden Informationen im Rahmen von Betriebspraktika und Betriebsbesichtigungen eingeholt.

Das Arbeitsamt einschließlich des Berufsinformationszentrums (BIZ) und die Eltern sind demnach die wichtigsten Informationsquellen für die Jugendlichen.

Abb. 32: Informationsquelle über Berufe



Quelle: Schülerbefragung

Jugendliche mit Migrationshintergrund ziehen als Informationsquelle für mögliche Berufe weniger die eigenen Eltern zurate als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Möglicherweise kennen sich die Eltern dieser Jugendlichen zu wenig im deutschen Schul- und Ausbildungssystem aus, um für ihre Kinder als kompetente Informationsquellen genutzt werden zu können. Vielmehr werden Lehrer und die Berufsberatung des Arbeitsamtes stärker um ihren Rat gefragt. Auffällig ist im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die geringe Rolle der Betriebspraktika bzw. Betriebsbesichtigungen als Informationsmöglichkeit über die möglichen Berufe.

Eine BiBB-Untersuchung zeigt ebenfalls die starke Bedeutung des Arbeitsamtes für die Information über Arbeitsplätze und der Berufswahl (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, S. 74; siehe auch Braun und Wetzel 2000, S. 202)

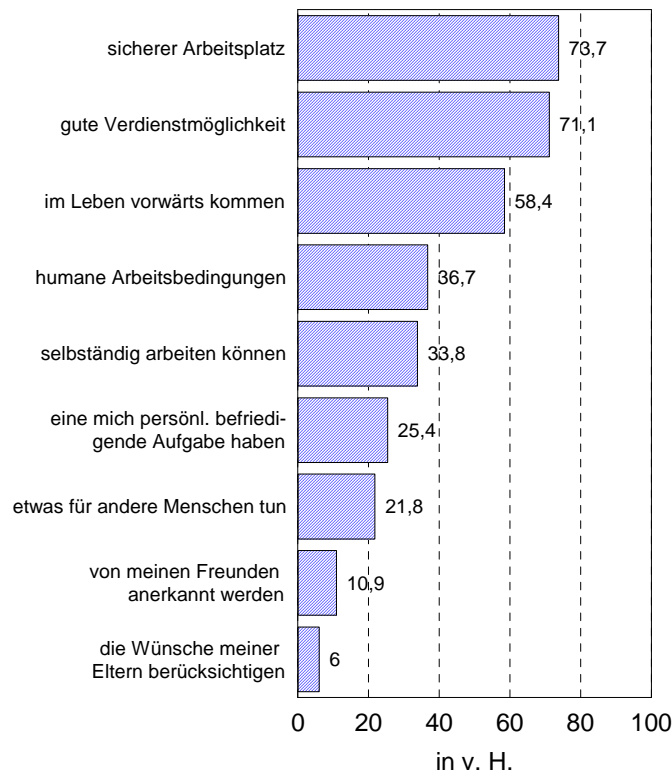
Gründe für die Berufswahl

Als wichtigste Gründe für die Berufswahl werden von den Jugendlichen ein „sicherer Arbeitsplatz“ und „gute Verdienstmöglichkeiten“ angeführt (73,7 % und 71,1 %). Für über die Hälfte der Schüler ist es bedeutsam, „im Leben vorwärts zu kommen“. Je etwa ein Drittel der Schüler empfindet „humane Arbeitsbedingungen“ und „selbstständiges Arbeiten“ als wichtig. Wünsche der Eltern und Anerkennung der Freunde spielen bei der Berufswahl hingegen eine eher untergeordnete Rolle (6 % und 11 %).

Auf den ersten Blick sind wenig Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu erkennen. Mädchen haben eher die Motivation, etwas für andere Menschen zu tun (39,6 %), was für die Jungen kaum ausschlaggebend ist (9,6 %). Dafür ist ihnen die Anerkennung von Freunden wichtiger (14,0 %; nur 6,4 % der Mädchen).

Ein sehr wichtiger Grund für die Berufswahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind gute Verdienstmöglichkeiten (81,6 % im Vergleich zu 67,3 % der deutschen Jugendlichen). Humane Arbeitsbedingungen spielen mit 28,2 % hingegen eine eher untergeordnete Rolle (bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 39,8 %). Auffallend zeigt sich im Vergleich, dass bei Migrant*innen die Wünsche der Eltern einen relativ großen Platz einnehmen. 13,5 % der Jugendlichen geben diese als ausschlaggebend für die eigene Berufswahl an, jedoch nur 2,9 % der deutschen Jugendlichen.

Abb. 33: Gründe für die Berufswahl



Quelle: Schülerbefragung

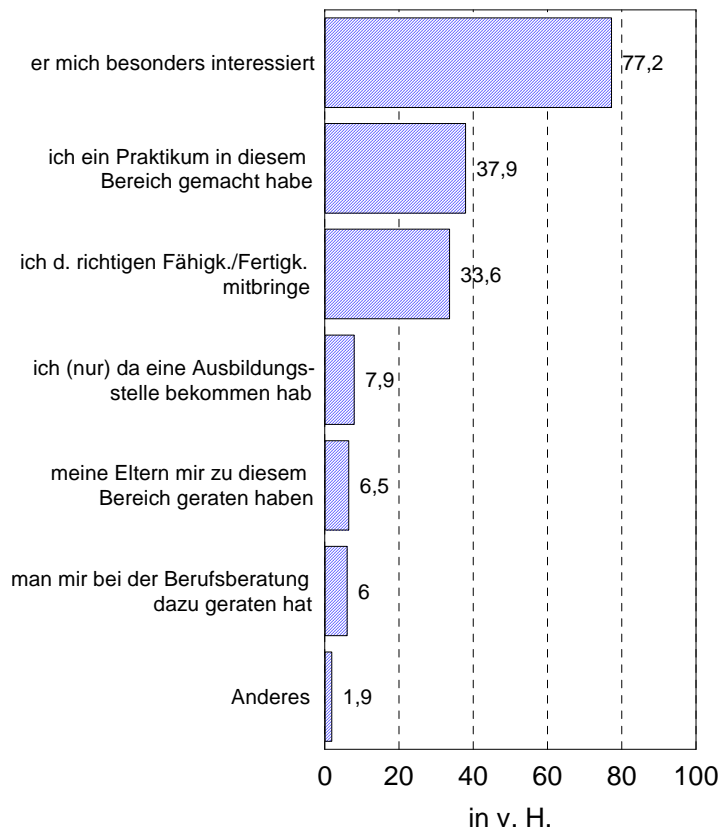
In einer Befragung der Teilnehmer in BBE-Maßnahmen wird deutlich, dass die Chancen, einen Arbeitsplatz zu bekommen, das Interesse am Beruf sowie die Möglichkeit, selbstständig zu arbeiten, Zukunftsaussichten und Aufstiegsmöglichkeiten die Hauptgründe für die Wahl ihres künftigen Berufs sind (vgl. Skrobanek 2003, S. 34 f). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind wie in der vorliegenden Untersuchung und in Übereinstimmung mit bisherigen Befunden, dass für männliche Teilnehmer an BBE-Maßnahmen der Verdienst, der praktische Nutzen im Privatleben und der Umgang mit Technik wichtige Gründe sind, während es für Mädchen bedeutsamer ist, anderen Menschen zu helfen, der Umgang mit Tieren oder eine körperlich weniger anstrengende Arbeit (vgl. Skrobanek 2003, S. 35).

Gründe für die Ausbildungsplatzwahl

Die Gründe für die Ausbildungsplatzwahl sind bei den Jugendlichen, die bereits die Zusage für einen Arbeitsplatz haben, in drei Viertel der Fälle das Interesse für den gewählten Bereich. Weiter eine Rolle spielen auch ein bereits abgeleitetes

Praktikum in eben diesem Bereich und die Aussage, die „richtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ mitzubringen. Kaum von Bedeutung für die Entscheidung sind Ratschläge der Berufsberater oder der Eltern und die fehlenden Wahlmöglichkeiten, nämlich dass es nur in diesem Bereich Stellenangebote gibt.

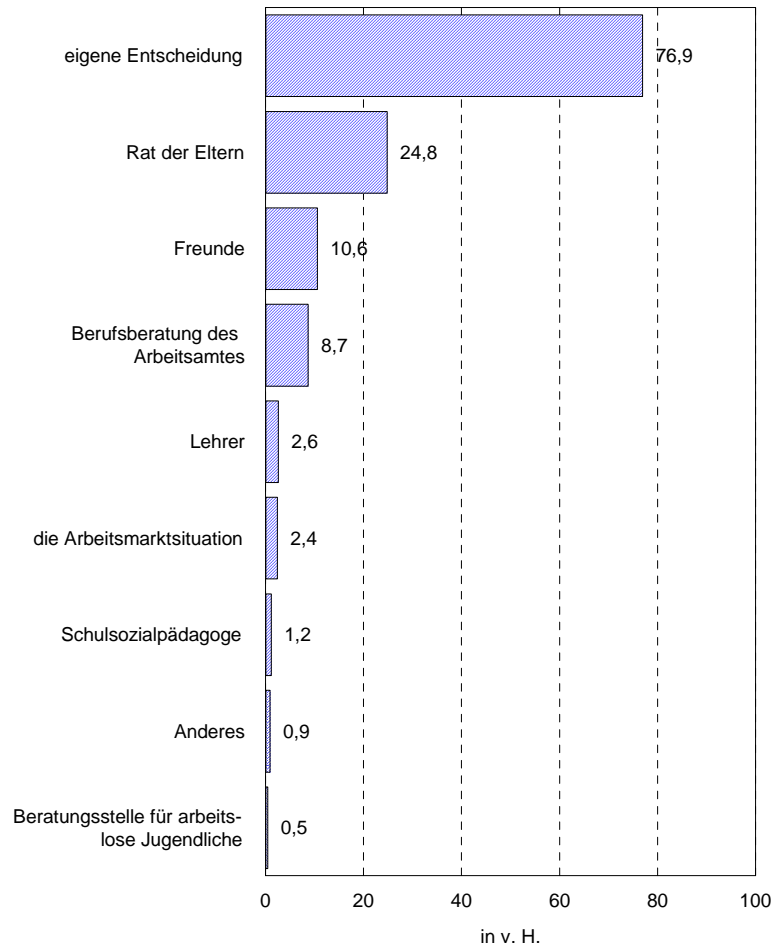
Abb. 34: Gründe für die Entscheidung für einen Ausbildungsplatz (nur Befragte, die einen Ausbildungsplatz haben)



Quelle: Schülerbefragung

In einer weiteren Frage sollten die Schüler darüber Auskunft geben, wer bei ihnen bei der Entscheidung für ihren Ausbildungsplatz den Ausschlag gegeben hat.

Abb. 35: Personen oder Institutionen, die den Ausschlag für die Entscheidung für einen Ausbildungsplatz gegeben haben (nur Befragte, die einen Ausbildungsplatz haben)



Quelle: Schülerbefragung

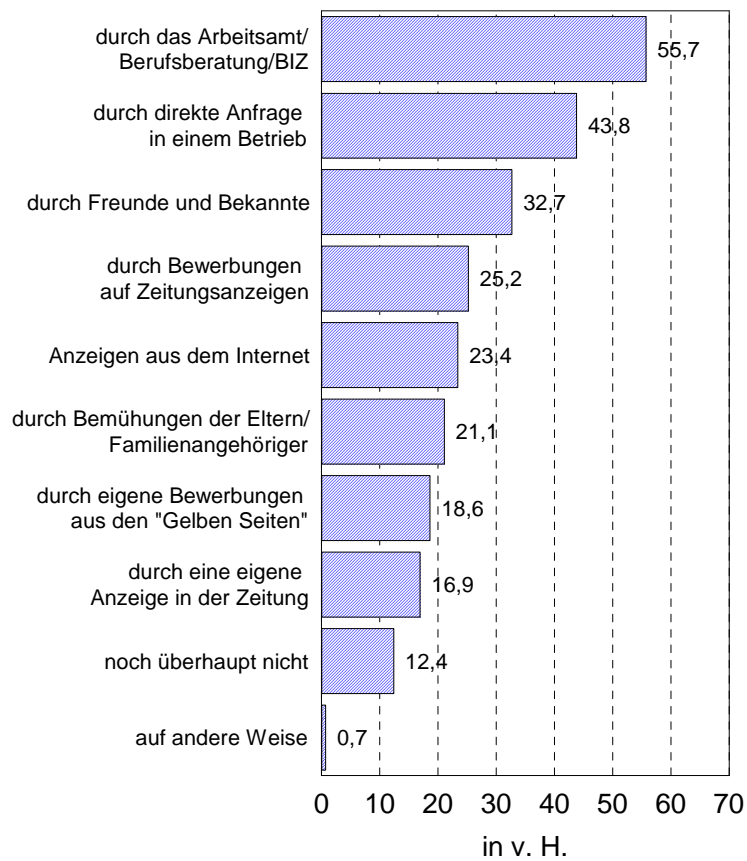
Die Jugendlichen vertrauen bei der Berufswahl vor allem auf die eigene Entscheidung (76,9 %). In einem Viertel der Fälle spielt der Rat der Eltern, bei weiteren elf Prozent spielen Freunde eine wichtige Rolle bei der Entscheidungsfindung. Der Berufsberater hat mit 8,7 % der Nennungen eine eher untergeordnete Bedeutung. Noch weniger ausschlaggebend sind Lehrer (2,6 %), die Arbeitsmarktsituation (2,4 %) und Schulsozialpädagogen (1,2 %).

Doppelt so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund (12,2 %) wählen einen bestimmten Ausbildungsbereich, weil sie nur dort eine Ausbildungsstelle erhalten haben. Ein Praktikum in diesem Bereich ist für Jugendliche ohne Migrationshintergrund ein wesentlich stärkerer Beweggrund (41,1 %) als für Migrantenjugendliche (26,7 %).

3.2.2 Bewerbungsverhalten

Zum Zeitpunkt der Befragung haben sich 87,6 % der Schüler bereits um eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle bemüht. Dies geschieht meist über das Arbeitsamt oder die Berufsberatung (55,7 %) oder sie fragen direkt in einem Betrieb an (43,8 %). Auch Freunde und Bekannte sind häufig genutzte Mittler (32,7 %). Der Weg über eigene Stellengesuche in der Zeitung oder „Blindbewerbungen“ an Adressen aus dem Branchentelefonbuch wird kaum genutzt (je 17-19 %). Eher noch vertrauen die Schüler auf das Bemühen von Eltern und Familienangehörigen (21,1 %) oder bewerben sich auf Anzeigen aus Internet und Zeitung (23,4 % und 25,2 %).

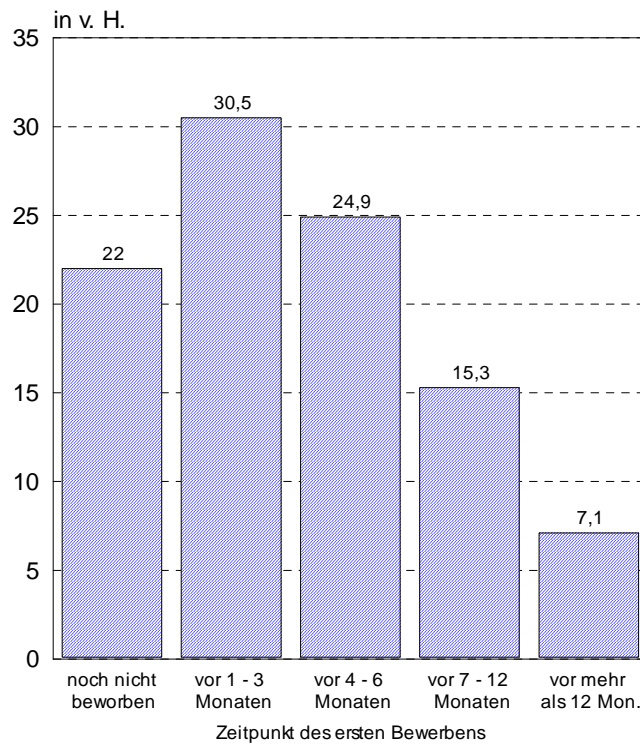
Abb. 36: Bisheriges Bemühen um eine Ausbildungsstelle



Quelle: Schülerbefragung

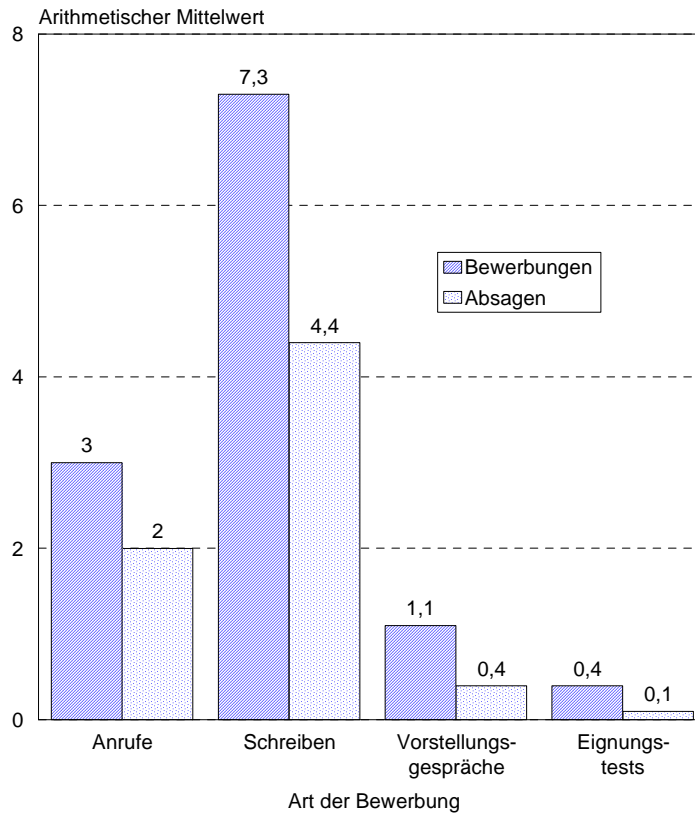
Die Mehrzahl der Bewerbungen (ca. 70 %) erfolgte vor zehn bis sechs Monaten vor Schulabschluss, das heißt in der Regel zu Beginn des neunten Schuljahres. Ein Drittel der befragten Schüler hat sich zwischen Januar und März des laufenden Jahres zum ersten Mal beworben, das heißt drei bis fünf Monate vor Ende der Schulzeit (arithmetischer Mittelwert: 4,2 Monate). Insgesamt 22 % der Jugendlichen hatten sich zum Befragungszeitpunkt (Ende April 2002) noch nicht um eine Stelle beworben.

Abb. 37: Zeitpunkt des erstmaligen Bewerbens



Quelle: Schülerbefragung

Abb. 38: Bewerbungen und Absagen



Anmerkung:

Die arithmetischen Mittelwerte beziehen sich nur auf diejenigen Jugendlichen, die über Bewerbungen bzw. Absagen berichten.

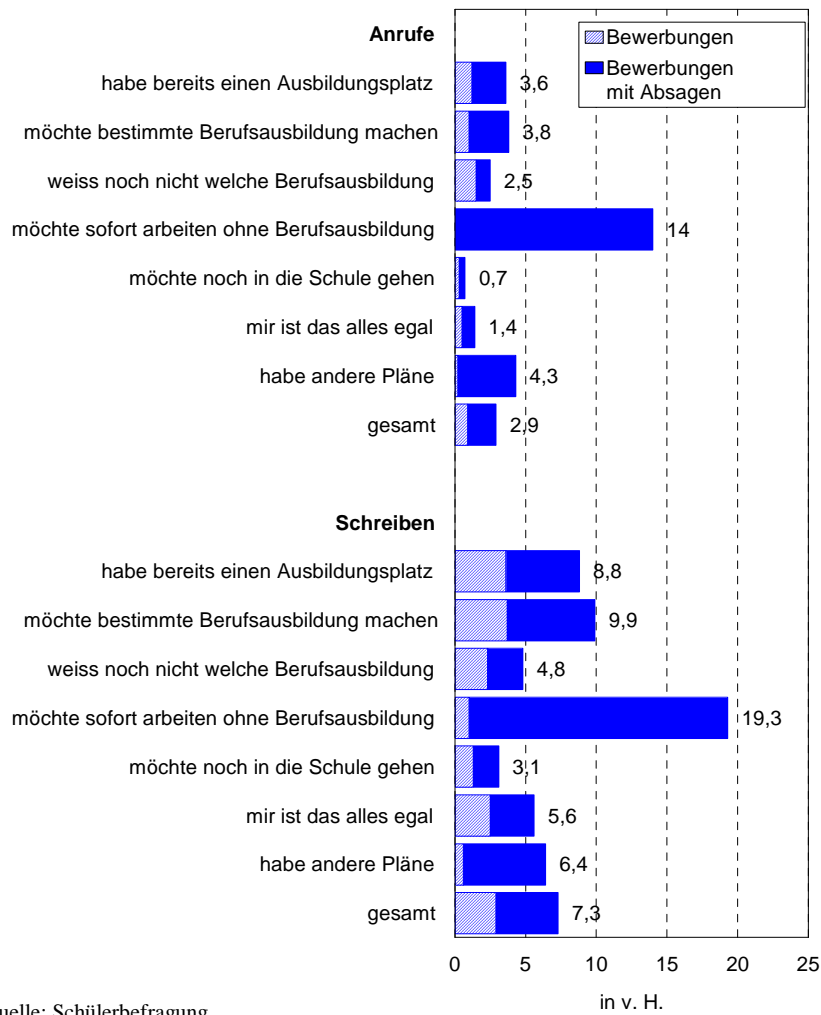
Quelle: Schülerbefragung

Im Durchschnitt haben sich die befragten Schüler 3,0-mal durch Anrufe und 7,3-mal durch ein Schreiben beworben. Am meisten Ablehnungen erhielten sie bisher nach Anrufen (ca. 2 von 3, d.h., 67,7 %). Nach Bewerbungsschreiben haben sie im Durchschnitt 4,4-mal eine Absage erhalten. Das entspricht einer durchschnittlichen Absagequote von 60,3 %.

Zu Vorstellungsgesprächen wurden die Hauptschüler im Durchschnitt 1,1-mal gebeten, zu Eignungstests 0,4-mal. Wer zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurde, erhält in 36,4 % aller Fälle eine Ablehnung, bei absolvierten Eignungstests ist die Absagequote mit 25,0 % geringer.

Eine Aufgliederung des Bewerbungsverhaltens nach den geplanten Aktivitäten nach Schulende zeigt, dass vor allem die Schüler sofort und ohne Berufsausbildung arbeiten möchten, die sich bei weitem am meisten erfolglos beworben haben.

Abb. 39: Art der Bewerbung und geplante Aktivitäten nach Schulende



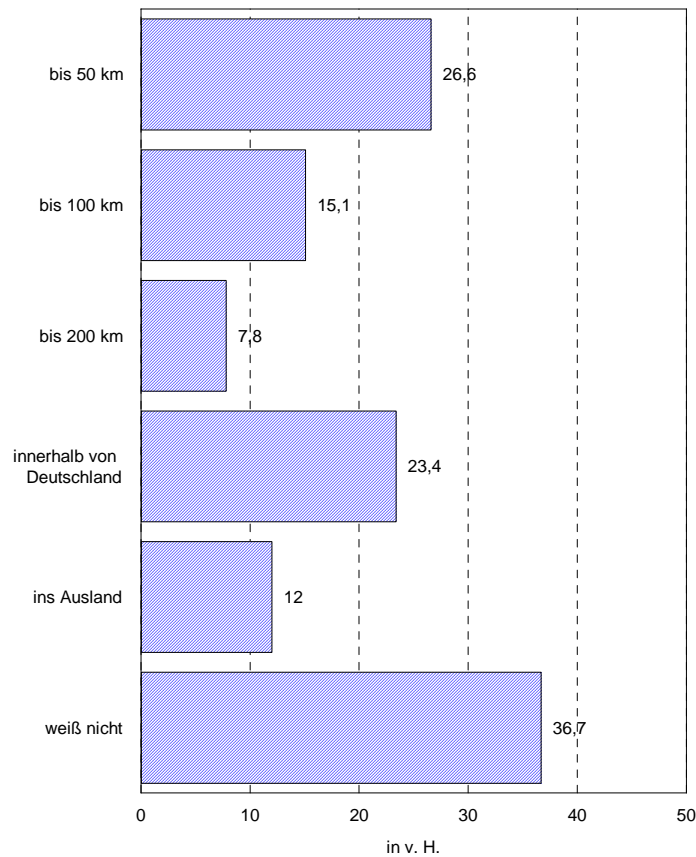
Quelle: Schülerbefragung

Die Aufgliederung in o.a. Abb. weist jedoch auch darauf hin, dass die Hauptschüler mit Ausbildungsplatz sich überdurchschnittlich häufig schriftlich beworben und auch durchaus viele Absagen erhalten haben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Beharrlichkeit und Aushalten von Frustrationen durchaus eine erfolgreiche Strategie sein und zu einem Ausbildungsplatz führen kann.

3.2.3 Umzugsbereitschaft

Zwei Drittel aller befragten Hauptschüler wären generell zu einem Umzug bereit, um einen interessanten Ausbildungsplatz außerhalb des Wohnortes anzunehmen. Mehr als ein Viertel der Befragten würde eine Entfernung von bis zu 50 km in Kauf nehmen, fast ebenso viele wären zu einem Umzug innerhalb Deutschlands bereit (23,4 %). Ein Umzug ins Ausland kommt für mehr Jugendliche in Betracht als ein Umzug im Umkreis von 200 km (12 % im Vergleich zu 7,8 %).

Abb. 40: Umzugsbereitschaft

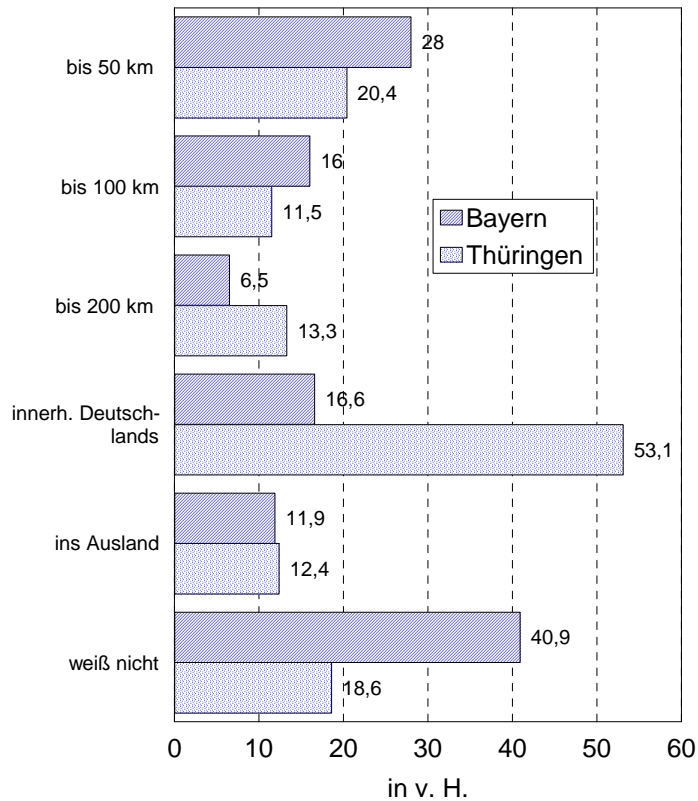


Quelle: Schülerbefragung

Jugendliche ohne Migrationshintergrund scheinen flexibler in der Mobilität zu sein, da 27,2 % von ihnen eine Fahrzeit von 2 Stunden (200 km) in Kauf nähmen (nur 13,2 % der Migrantenjugendlichen). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind hingegen zu 39 % zu einem Umzug von 50 km bereit (im Vergleich zu 22 % der deutschen Jugendlichen).

Insgesamt kann den Jugendlichen damit durchaus eine hohe Mobilitätsbereitschaft bescheinigt werden.

Abb. 41: Umzugsbereitschaft für einen Ausbildungsplatz nach Bundesland

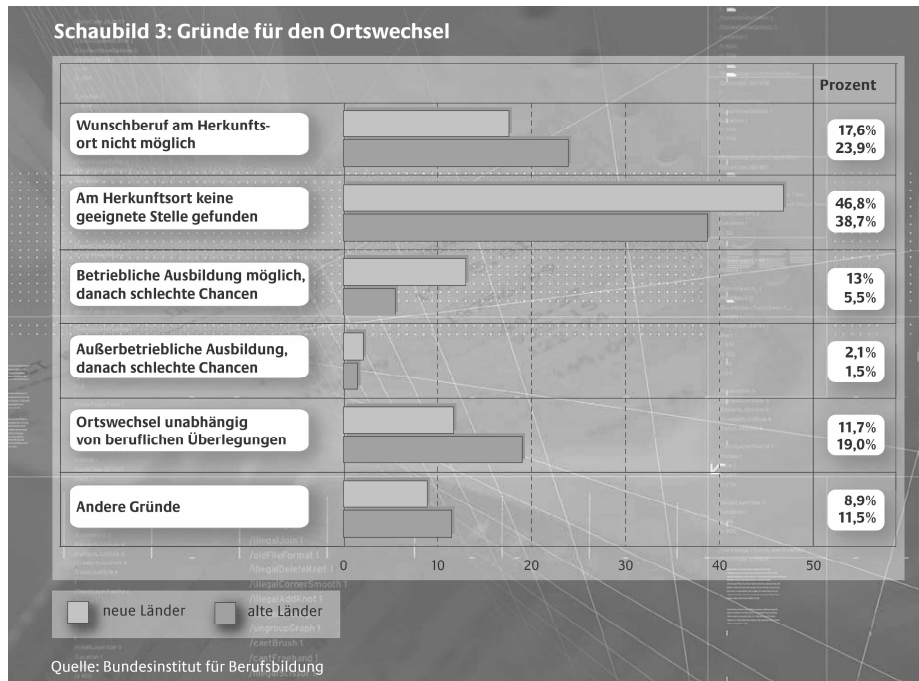


Quelle: Schülerbefragung

Die Hauptschüler aus Thüringen sind mobiler als die Jugendlichen aus Bayern. Mehr als die Hälfte der ostdeutschen Befragten sind nämlich bereit innerhalb Deutschlands umzuziehen, wenn sie einen interessanten Ausbildungsplatz bekommen. Ähnliche Ergebnisse stellt das BIBB fest, dass nämlich ostdeutsche Jugendliche, die sich zum Zeitpunkt der Befragung noch erfolglos beworben hatten, wesentlich häufiger bereit waren, für einen Ausbildungsplatz auch den Wohnort zu wechseln (in 45 % der Fälle). Von den westdeutschen Jugendlichen hätten dies nur 15 % getan. Wenige Unterschiede waren in dieser Untersuchung

zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen zu verzeichnen. In der Wiederholungsbefragung hatten etwa zwanzig Prozent der Schulabgänger, die eine duale Ausbildung begonnen hatten, ihren Wohnort gewechselt. Davon fanden 78 % einen Ausbildungsplatz in den neuen Ländern. In den alten Bundesländern war nur 1 % der Jugendlichen zu einem Wechsel bereit bzw. vollzog einen Wechsel (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, S. 74; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 72).

Abb. 42: Gründe für den Ortswechsel



Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 73

3.2.4 Zusammenfassung

Die meisten Hauptschüler (ca. ein Viertel) sehen ihren Traumberuf in der Computerbranche. Weitere häufigere Wunschberufe wurden in den Bereichen kaufmännische Berufe/Verwaltung, Kfz-Mechaniker, Medien, Banken/Versicherungen und Kinderpflegerin genannt. Das geschlechtsspezifische Berufswahlmuster ist nach wie vor stark dominant. Die weiblichen Befragten geben überwiegend Berufe wie Kinderpflegerin, Arzthelferin oder Friseurin an, die männlichen bevorzugen Berufe in der Computerbranche oder als Kfz-Mechaniker und Installateur.

Ca. jeder dritte Hauptschüler hat zum Befragungszeitpunkt eine Ausbildungsstelle. Die anderen Jugendlichen möchten sich in erster Linie weiter bewerben oder noch in die Schule gehen.

Die meisten männlichen Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz nach der Schule erhalten haben, machen eine Lehre als Kfz-Mechaniker bzw. Mechatroniker.

Nur halb so viele Migrantenjugendliche wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund haben nach Ende der Schulzeit einen Ausbildungsplatz.

Viele Hauptschüler können nicht ihren Traumberuf realisieren und finden vor allem im Handwerk und den einfacheren Dienstleistungsberufen einen Ausbildungsplatz.

Hauptinformationsquelle über mögliche Berufe ist das Berufsinformationszentrum des Arbeitsamtes. Gründe für die Wahl eines bestimmten Berufs sind vor allem ein sicherer Arbeitsplatz und gute Verdienstmöglichkeiten. Bei der Ausbildungsplatzwahl wird das Interesse für den gewählten Bereich betont.

Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz erfolgen überwiegend im neunten Schuljahr, am häufigsten von Februar bis März des laufenden Schuljahres. Ca. jeder fünfte Hauptschüler hat sich zum Befragungszeitpunkt noch nicht beworben. Die Bewerbungen erfolgen meistens über das Arbeitsamt und den Berufsberater bzw. BIZ oder über direkte Anfragen in Betrieben. Die befragten Schüler bewarben sich im Durchschnitt 3,0-mal durch Anrufe und 7,3 Mal durch Anschreiben der Betriebe und erhielten eine Reihe von Absagen. Es scheint, dass beharrliche Bewerbungen durchaus zu einem Ausbildungsplatz führen können.

Die Jugendlichen haben eine hohe Mobilitätsbereitschaft. Dabei sind Hauptschüler aus Thüringen mobiler als Jugendliche in Bayern.

3.3 Schule und Beruf

3.3.1 Allgemeine Einstellungen zur Schule

Allgemeines

Die Schule bestimmt die Struktur und Lebenslagen junger Menschen. Sie besitzt die Funktion einer Entscheidungsinstanz über soziale und berufliche Positionen und hat einen zentralen Stellenwert für den Berufseinstieg und die berufliche Integration Jugendlicher.

Im Folgenden sollen die grundsätzlichen Einstellungen und Bewertungen von Schülern und Eltern zu Schule, Lehrern und Mitschülern dargestellt werden. Diese allgemeinen Einstellungen sind u.a. deswegen wichtig, weil sie die Akzeptanz der schulischen Vorbereitung und Orientierung auf einen Beruf beeinflussen.

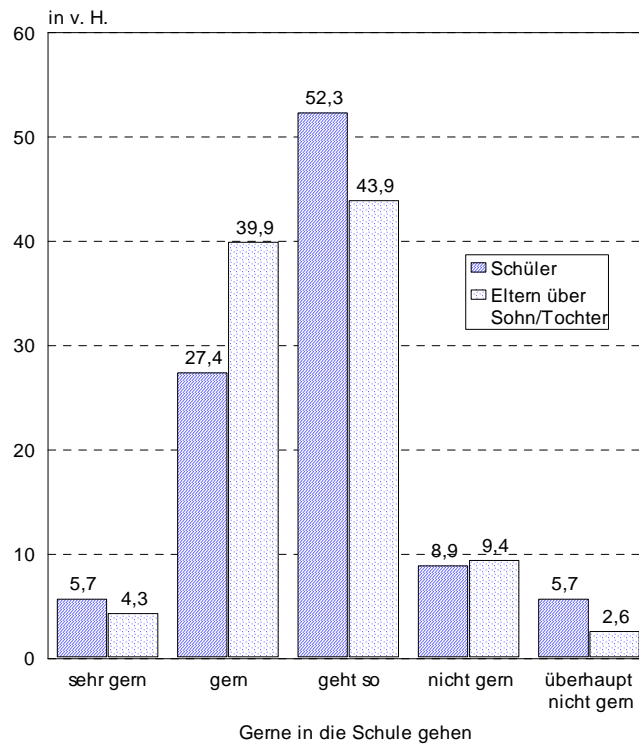
Einstellungen zur Schule

Etwa ein Viertel der Befragten geht gerne zur Schule, 6 % sogar sehr gerne. Die Hälfte der befragten Schüler antwortet mit „geht so“. Nicht gern und überhaupt nicht gern wird sie von ca. 15 % der Jugendlichen besucht.

Die Eltern überschätzen etwas die Schulbegeisterung ihrer Kinder, denn sie gehen davon aus, dass diese zu ca. 44 % gerne bis sehr gerne die Schule besuchen. Ebenso viele Eltern glauben weiter, ihre Kinder würden dies nur mäßig gerne tun (Antwort „geht so“). Immerhin fast zwölf Prozent der Eltern nehmen an, dass ihr Kind die Schule nicht gerne besucht.

Mehr als die Hälfte der Schüler findet es gut, dass die Schulzeit zu Ende ist. Die Übergangssituation erzeugt jedoch auch Unsicherheit. So haben 64 % der Befragten Angst, dass ihre Noten nicht gut genug sind. Mehr als die Hälfte der Befragten (52,2 %) hat(te) Angst, dass sie keine Lehrstelle finden. Ein geringer Prozentsatz von 5,7 % der Schüler möchte gleich als „Ungelernter“ arbeiten gehen, was von 1,7 % der Eltern auch so erwartet wird (vgl. Abb. 44).

Abb. 43: Gerne in die Schule gehen



Quelle: Schüler- und Elternbefragung

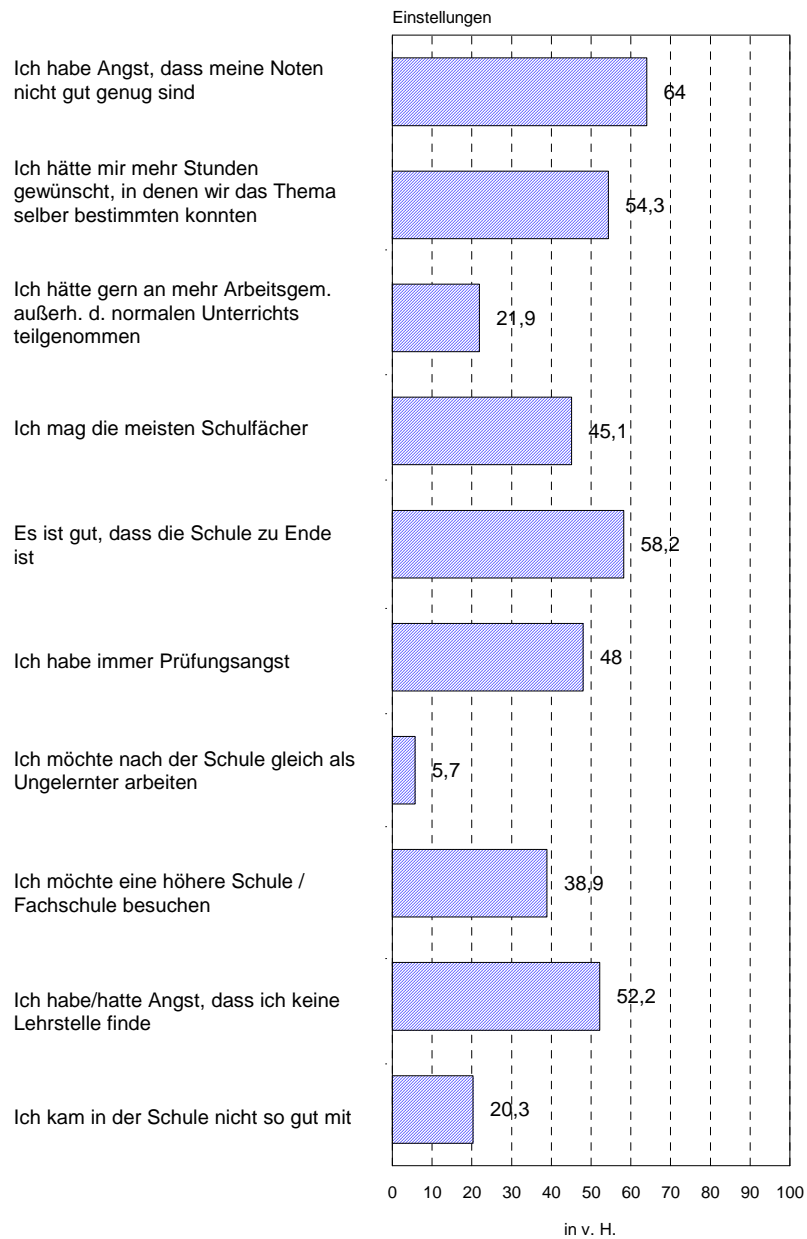
Die meisten Schulfächer sind zwar ganz beliebt (45,1 %), dennoch wären mehr Stunden erwünscht gewesen, in denen die Schüler das Thema selbst hätten bestimmen können (54,3 %). Ein Fünftel der befragten Jugendlichen sagt aus, in der Schule nicht so gut mitgekommen zu sein (vgl. „Überforderung“: 7,5 % der Schüler). An mehr Lerngruppen oder Arbeitsgemeinschaften hätten außerhalb des normalen Unterrichts gerne 21,9 % der Schüler teilgenommen. 38,9 % der Befragten streben den Besuch einer höheren Schule an.

Prüfungsangst ist für fast die Hälfte der Schüler ein Problem.

Die Mehrzahl der Schüler fühlt sich in diesem Schuljahr in der Klasse „normal gefordert“. Von Unterforderung sprechen 6 %, von Überforderung immerhin 7,5 % der Schüler.

Die Mehrheit der Eltern meint (60,8 %), ihr Kind kommt gut mit den Anforderungen der Schule zurecht. Noch mehr Eltern (77,2 %) geben an, dass ihre Tochter/ihr Sohn insgesamt mit der Schule gut zurechtkommt.

Abb. 44: Einstellungen der Schüler zur Schule



Quelle: Schülerbefragung

Das Lieblingsfach der Schüler ist mit 58,1 % der Nennungen „Sport“, gefolgt von „Mathematik“ (40,3 %), dem Fach das in der Regel aus Schülerkreisen am ehesten Ablehnung erfährt. Drittliebstes Fach mit über einem Drittel der Stimmen, ist

Musik/Kunst (35,8 %). Im oberen Mittelfeld finden sich weiter Geschichte, Sozi-alkunde, Erdkunde (GSE) und Physik, Chemie, Biologie (PCB). Bereits in der unteren Hälfte der Beliebtheitsskala rangieren die Fächer Hauswirtschaft (24,1 %) und Englisch (23,1 %). Das im Rahmen dieser Untersuchung besonders bedeutende Fach „Arbeitslehre“ befindet sich mit 19,6 % der Nennungen auf einem achten Platz und somit im unteren Mittelfeld der Beliebtheit. Weniger beliebt ist Deutsch (15,7 %), Wirtschaft/Technik (14,1 %) und Religion (13,1 %). Von den wenigsten Schülern wird das Fach Wirtschaft/Recht (0,7 %) als Lieblingsfach angesehen.

Tab. 29: Rangfolge der Lieblingsfächer

Rangfolge	Lieblingsfach	Prozentwerte
1.	Sport	58,10 %
2.	Mathematik	40,30 %
3.	Musik/Kunst	35,80 %
4.	GSE	28,00 %
5.	PCB	26,70 %
6.	Kochen/Hauswirtschaft	24,10 %
7.	Englisch	23,10 %
8.	Arbeitslehre	19,60 %
9.	Deutsch	15,70 %
10.	Wirtschaft/Technik	14,10 %
11.	Religion	13,10 %
12.	Wirtschaft/Recht	0,70 %

Quelle: Schülerbefragung

Die Prozentwerte in der oben stehenden Tabelle ändern sich nur teilweise, wenn sie länderspezifisch ausgezählt werden. Bei dem in Bayern angebotenen Fach „Arbeitslehre“ erhöht sich der Prozentwert auf 23,9 %, wenn nur die bayerischen Schüler betrachtet werden. Die in Thüringen angebotenen Fächer „Wirtschaft/Technik“ und „Wirtschaft/Recht“ haben auch bayerische Schüler angekreuzt. Das Fach „Wirtschaft/Technik“ ist allerdings bei den thüringischen Schülern durchaus beliebt, da es von 42,2 % der ostdeutschen Schüler angekreuzt wurde. Dagegen das Fach „Wirtschaft/Recht“ von nur einem Schüler aus Thüringen als Lieblingsfach angegeben.

Insgesamt können diese Ergebnisse so interpretiert werden, dass wirtschaftsnahe und berufsorientierende Fächer weniger die Lieblingsfächer der befragten Schüler sind bzw. attraktiver sein könnten.

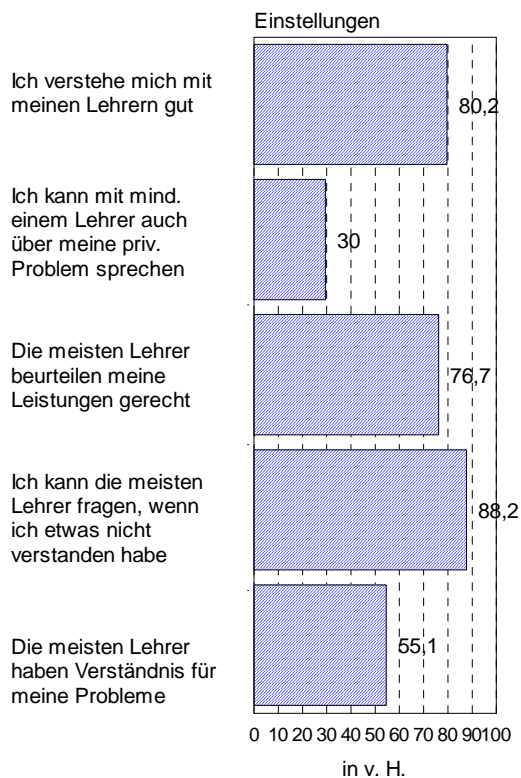
Einstellungen zu Lehrern und Mitschülern

Die weit überwiegende Anzahl der Schüler geben an, sich mit den Lehrern zu verstehen (80,2 %). Sie empfinden deren Leistungsbeurteilung als gerecht (76,7 %) und ein Nachfragen bei Verständnisproblemen als gut möglich (88,2 %).

Über die eigenen, privaten Probleme würden jedoch nur 30 % der Schüler mit einem ihrer Lehrer sprechen. Ca. jeder zweite Schüler meint jedoch auch, dass die meisten Lehrer Verständnis für ihre Probleme haben.

Ebenfalls 81 Prozent der Eltern gehen davon aus, ihre Kinder würden mit den Lehrern gut zurecht kommen.

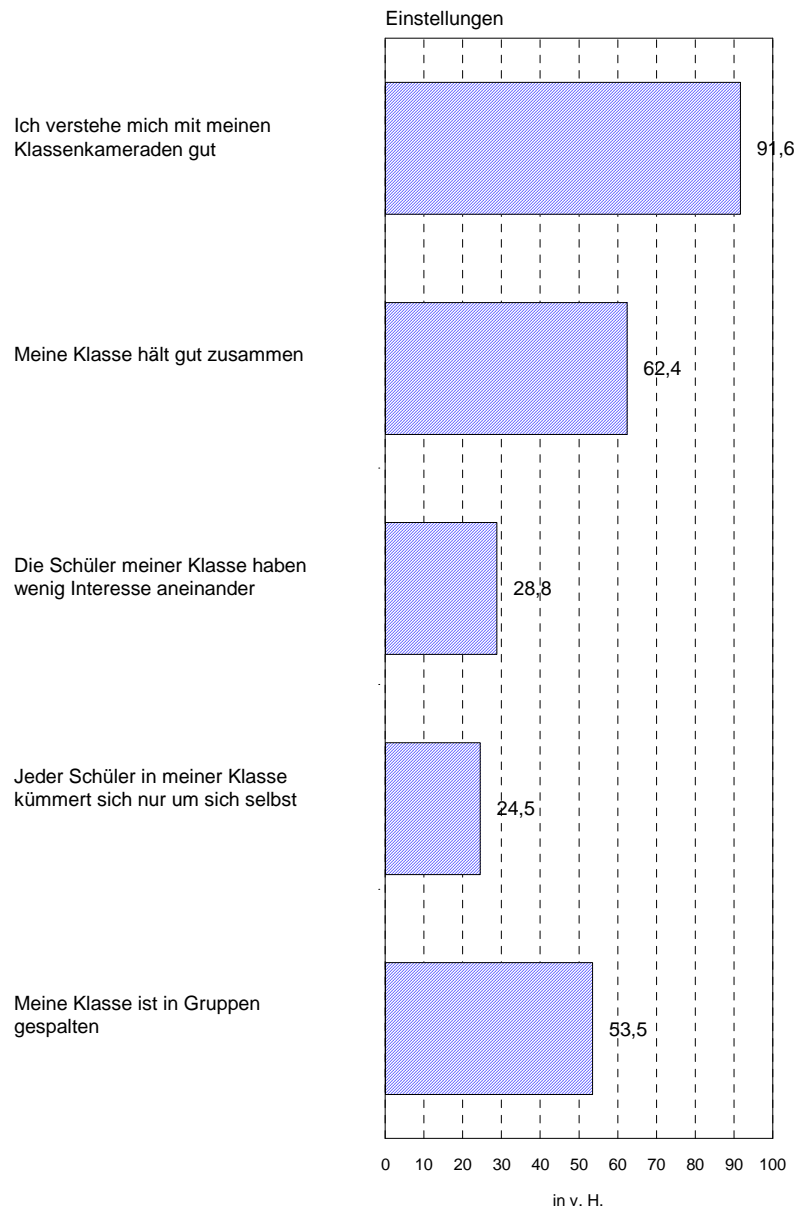
Abb. 45: Einstellungen zu Lehrern



Quelle: Schülerbefragung

Auch mit ihren Klassenkameraden verstehen sich die befragten Schüler gut (90,5 %). Dabei ist in etwa der Hälfte der Fälle die Klasse in Gruppen gespalten (53,5 %), bei 62,4 % der Befragten hält die Klasse gut zusammen. Je ca. ein Viertel der Schüler berichtet, innerhalb der Klasse bestehe wenig Interesse aneinander (28,8 %) und jeder kümmere sich nur um sich selbst (24,5 %).

Abb. 46: Einstellung der Schüler zu ihren Mitschülern



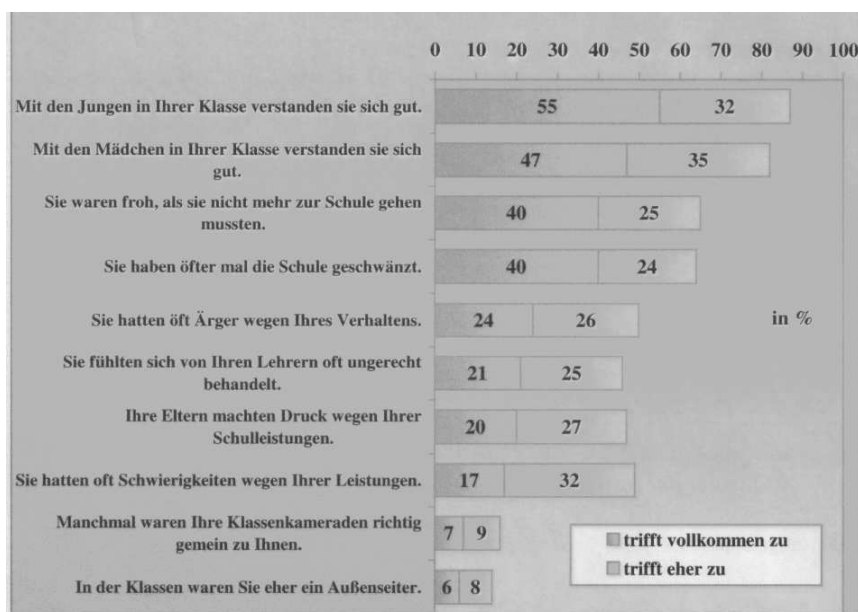
Quelle: Schülerbefragung

In einer Befragung von Teilnehmern des Freiwilligen Sozialen Trainingjahres (FSTJ) wurden diese im Nachhinein nach ihren Erfahrungen mit der Schule befragt. Fast alle wissen etwas Positives zu berichten: „Insbesondere sind es natürlich die Freundinnen und Freunde, an die man sich gern erinnert, ein positives Klassenklima, der Spaß, den man besonders bei Klassenfesten und -fahrten, aber nicht nur dort, erlebte. Viele Jugendliche nennen aber auch Lehrer, einzelne Unterrichtsfächer oder den Unterricht allgemein als positive Erinnerungen an Schule. Bei einem Teil sind es besonders aber die Ferien oder Unterrichtspausen, die ihnen einfallen. Nur sehr wenige verneinen jegliche positiven Erinnerungen im Zusammenhang mit ihrer Schulzeit.“ (Förster u. a. 2001, S. 19)

An negativen Erfahrungen erinnern sich die Teilnehmer des FSTJ an einzelne Fächer, Lehrer, an die Unterrichtsgestaltung, die schulischen Anforderungen sowie an Mitschüler oder bestimmte Ereignisse oder Zustände.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden ebenfalls Aussagen zur Bewertung vorgegeben (vgl. nachfolgende Abb.).

Abb. 47: Aussagen über die letzten Schuljahre



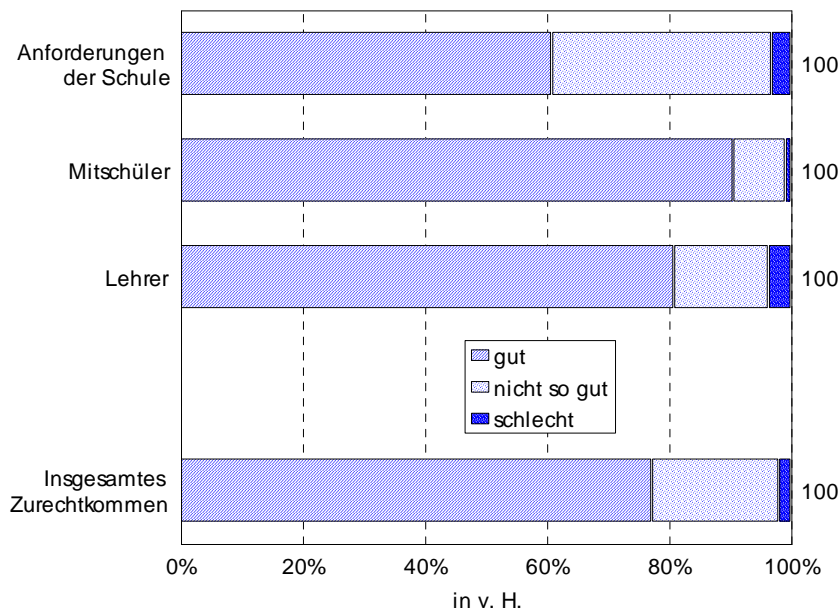
Quelle: Förster u. a. 2001, Abb. 3

Im Vergleich zu den Ergebnissen dieser Untersuchung fällt auf, dass die befragten Freiwilligen sich etwas weniger gerecht von ihren Lehrern behandelt fühlten,

etwas mehr über das Ende der Schulzeit froh waren und auch in der Klasse sich weniger gut verstanden.¹

Die Eltern machen tendenziell die gleichen Aussagen wie ihre Kinder: Ca. 90 % der Befragten geht von einem guten Verhältnis der Schüler untereinander aus, ca. 80,8 meint, dass ihr Kind mit den Lehrern gut zurechtkommt.

Abb. 48: Zurechtkommen in der Schule



Quelle: Elternbefragung

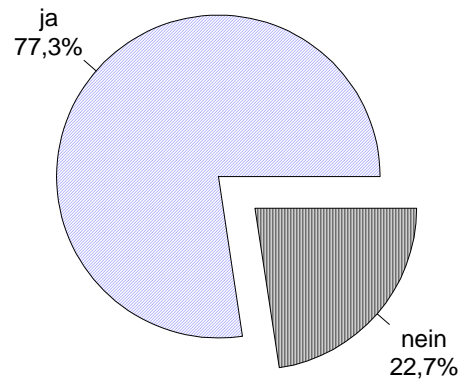
Insgesamt betrachtet kommt die überwiegende Anzahl Schüler in der Schule gut zurecht und hat ein gutes Verhältnis zu den Lehrern und zu den Mitschülern.

Kontakt der Eltern zur Schule

Der Kontakt der Eltern zur Schule ihrer Kinder wurde über Elternabend-, Sprechstunden- und Schulfestbesuche erfragt. Mit über drei Viertel aller Nennungen gibt ein großer Prozentsatz der Eltern an, Sprechstunden oder Elternabende besucht zu haben. Ein Drittel davon war einmal (in diesem Schuljahr), annähernd ein weiteres Drittel zweimalig deswegen in der Schule.

¹ Die gleiche Tendenz trifft auch für benachteiligte Jugendliche zu (vgl. weiter unten, Kap. 3.5.2).

Abb. 49: Besuch von Sprechstunden oder Elternabenden



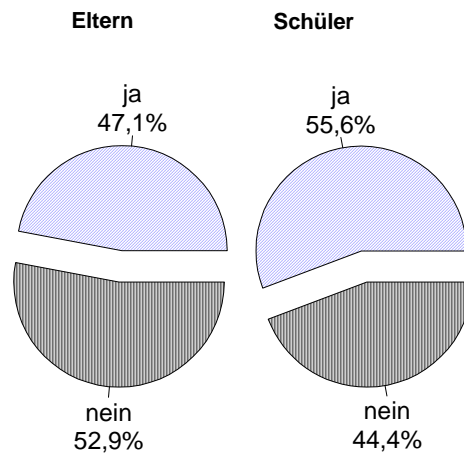
Quelle: Elternbefragung

An Schulfesten ist die Beteiligung sehr viel geringer. Nur knapp über ein Drittel der Väter und Mütter hat in den letzten *zwei* Jahren ein Schulfest besucht. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich ein Großteil der Eltern um die schulischen Belange ihrer Kinder kümmert.

Benachteiligung als Hauptschüler

Etwas mehr als die Hälfte der befragten Eltern (52,9 %) glaubt nicht an eine Benachteiligung von Hauptschulabsolventen gegenüber Abgängern anderer Schulabschlüsse. Die andere Hälfte hält eine Benachteiligung für gegeben. Als Gründe hierfür werden vor allem die schlechten Chancen der Hauptschüler auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt bzw. die besseren Chancen aller Schüler mit höheren Abschlüssen formuliert. Die meiste Kritik äußern Eltern daran, dass von Ausbildungsbetrieben meist mittlere Reife oder sogar Abitur gewünscht werden. Einige Eltern sprechen von einem „künstlichen Anheben“ der Voraussetzungen. Hinzu kommt, dass in den Augen vieler Eltern die schulischen Leistungen überbewertet werden und Schüler mit guten Noten oder höherem Abschluss den im praktischen Arbeiten ausgebildeten oder praktisch veranlagten jungen Menschen vorgezogen werden. Dabei gelte ein höherer Abschluss mit schlechten Noten meist mehr als ein guter Qualifizierter Hauptschulabschluss.

Abb. 50: Benachteiligung gegenüber anderen Schulabschlüssen



Quelle: Schüler- und Elternbefragung

Die Hauptschüler selbst sehen zu 55,1 % eine Benachteiligung gegenüber Schulabgängern anderer Abschlüsse gegeben. Immerhin 44 % der Hauptschüler schätzen dies aber auch nicht so ein.

Tab. 30: Benachteiligung als Hauptschüler nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Land und ungünstiger sozialer Verhältnisse

männlich/weiblich	49,3 / 63,4
Migrationshintergrund ja/nein	54,5 / 56,9
Thüringen/Bayern	52,2 / 54,9
Ungünstige soziale Herkunftsverhältnisse ja/nein	54,6 / 56,2

Anmerkungen:

Prozentsatz der jeweiligen unterschiedenen Gruppe. Beispielsweise männlich/weiblich 49,3 / 63,4 bedeutet, dass 49,3 % der befragten männlichen und 63,4 % der befragten weiblichen Jugendlichen sich als benachteiligt ansehen.

Zum Index „Ungünstige soziale Verhältnisse“ vgl. weiter oben Kap. 3.1.2.

Eine Aufgliederung nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bundesland und sozialer Herkunftsverhältnisse zeigt, dass sich Mädchen signifikant häufiger als Hauptschülerin auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligt sehen ($\chi^2=16,1$, $df=1$, $p<0,01$). Alle weiteren Differenzierungen sind zwar schwach tendenziell in Richtung auf Sich-benachteiligt-Sehen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aus Thüringen und aus ungünstigen sozialen Herkunftsverhältnissen, sind aber statistisch nicht bedeutsam. Mit anderen Worten: Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche aus Thüringen und Jugendliche aus ungünstigen sozialen Verhältnissen fühlen sich als Hauptschüler nicht benachteiligt im Vergleich zu den anderen Jugendlichen.

3.3.2 Berufsvorbereitende Maßnahmen

3.3.2.1 Allgemeines

Alle Hauptschulen bieten ihren Schülern berufsorientierende und berufsvorbereitende Maßnahmen¹ (vgl. weiter untenstehende Übersicht).

Ein sehr wichtiges Angebot ist ein Praktikum bei potenziellen Arbeitgebern. Die Erwartungshaltungen der Schüler gegenüber einem derartigen Praktikum, ihr tatsächlich abgeleistetes Praktikum und dessen Bewertung werden im ersten Teil dieses Abschnitts dargestellt. Es folgt die Betrachtung des Faches „Arbeitslehre“² allgemein und dessen zusammenfassende Beurteilung.

Am Ende dieses Abschnitts werden die Verbesserungsvorschläge der Schüler wiedergegeben.

Berufsvorbereitende Maßnahmen der Schule

Alle befragten Schulen bemühen sich, eine Vielzahl von berufsvorbereitenden Maßnahmen anzubieten. Im Folgenden sind einige der häufiger von Lehrern genannten Angebote zusammengestellt:

- Betriebserkundungen und -praktika
- Berufsberater kommen in die Schule
- Elternabend in türkischer Sprache
- Bewerbungstraining in Kooperation mit Firmen
- gezielte Firmenvorstellung
- Kooperation findet mit BVJ und Beschäftigungsinitiativen
- Besuch von Ausstellungen, Berufsbasaren
- begleiteter BIZ-Besuch
- Einladen von Institutionen wie Arbeitsamt oder Krankenkassen
- Bewerbungstraining
- individuelle Hilfestellungen
- Trainieren von Bewerbungsschreiben mit dem Schwerpunkt auf Lebenslauf
- Elterngespräche um Kinder zu motivieren, in Ferien Schnupperpraktika durchzuführen

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

¹ Aus Platzgründen werden hier nicht die Ausbildungsinhalte zur Berufsorientierung und -vorbereitung an Hauptschulen dargestellt, wie sie den Lehrplänen zu entnehmen sind. Diese Lehrpläne können über das Internet eingesehen werden (vgl. hierzu Anhang: Internetquellen).

² Damit sind auch die berufsorientierenden und berufswahlvorbereitenden schulischen Inhalte in Thüringen gemeint, die in erster Linie in den Fächern „Wirtschaft/Technik“ und „Wirtschaft/Recht“ vermittelt werden.

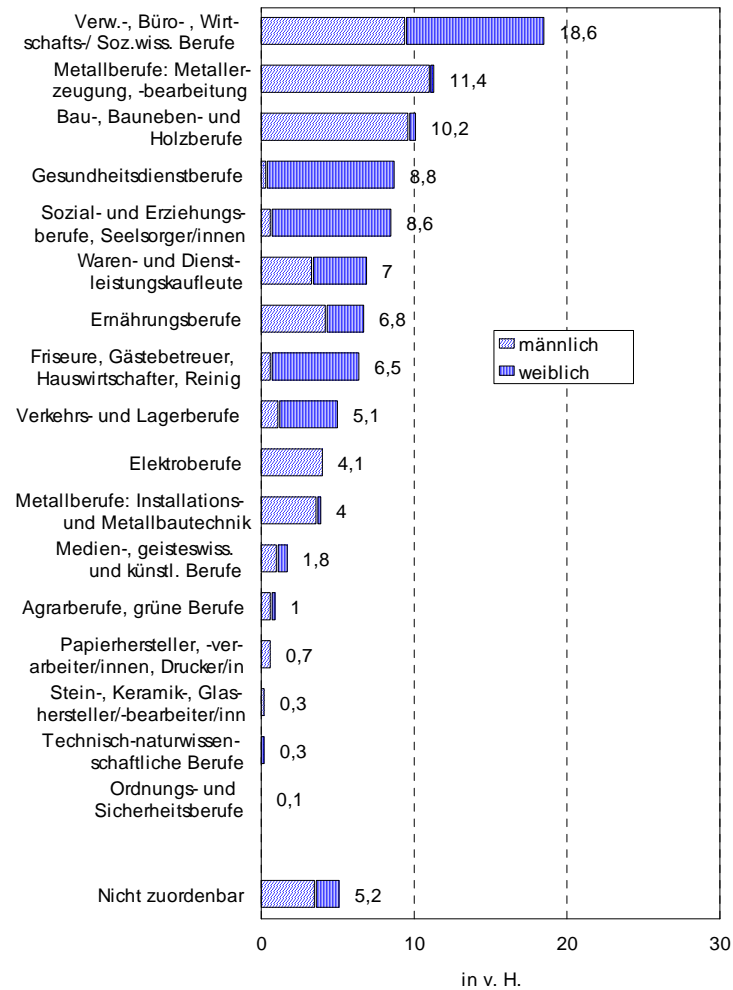
3.3.2.2 **Praktikum**

Im Lehrplan der Hauptschulen in Bayern sind drei Wochen Betriebspraktika vorgesehen, davon zwei Wochen in der achten und eine Woche in der neunten Klasse. Im Lehrplan der achten Klassen zur „persönlichen Berufsorientierung“ ist Folgendes formuliert: „Im Betriebspraktikum ordnen sich die Schüler in einen betrieblichen Ablauf ein und vergleichen ihre persönlichen beruflichen Vorstellungen mit der vorgefundenen Wirklichkeit. Sie erkennen, dass sie in ihrer Berufswahlentscheidung auch die aktuelle Entwicklung und die perspektivischen Trends auf dem Arbeitsmarkt berücksichtigen müssen. Ihre bisher gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse setzen die Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu ihren Lebensplanüberlegungen und ziehen ihre persönlichen Schlussfolgerungen.“ (Lehrplan der Hauptschulen, Fach Arbeitslehre, Jahrgangsstufe 8)

Im Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule für das Land Thüringen heißt es: „Durch das Erkunden und praktische Tätigsein am Lernort Betrieb bzw. Dienstleistungsunternehmen und das Informieren durch das Arbeitsamt werden die Schüler in die Lage versetzt, sich Grundlagen für ein berufliches Selbstkonzept zu schaffen. Die Schüler erkennen während des Betriebspraktikums die komplexe Struktur des betrieblichen Ablaufs und verstehen gleichzeitig deren Wirkungszusammenhänge und Entscheidungsprozesse unter ökonomischen, ökologischen und sozialen Gesichtspunkten. Gleichzeitig erweitern die Schüler durch die Ergebnisse des Betriebspraktikums ihre Erfahrungen zu dem Wunschberuf, lernen neue Berufe kennen und können so eine praktische Selbstüberprüfung der bisherigen Berufswünsche vornehmen.“ (vgl. Thüringer Kultusministerium, (Hrsg.) 1999: Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule, Wirtschaft und Technik, S. 26)

Fast alle Schüler der neunten Hauptschulklassen haben bisher ein Praktikum absolviert (96,9 %). Ein Drittel der Befragten hat sogar mindestens zwei Praktika geleistet. Es zeigt sich ein breites Spektrum der unterschiedlichsten Tätigkeiten. Häufigste Arbeitsbereiche sind Verwaltung-, Büro- und Wirtschaft (18,6 %), Metallherzeugung und -bearbeitung (11,4 %), Bau und Holz (10,2 %) und zu etwa gleichen Teilen Gesundheits- und Sozial- und Erziehungsdienste (je ca. 9 %). Es folgen die Bereiche der Waren- und Dienstleistungskaufleute (7,0 %), z.B. Praktikum in einem Reise- oder Speditionsbüro, Ernährungsbereich (6,8 %), z.B. bei einem Koch, der Bereich „Friseur, Gästebetreuer, Hauswirtschafter, Reinigungspersonal“ und Verkehrs- und Lagerberufe. Alle weiteren Wirtschaftszweige sind unter 5 % aller Nennungen.

Abb. 51: Bereich des absolvierten Praktikums



Anmerkung:

Die Befragten wurden gebeten, die Art des Praktikums in einer offenen Frage anzugeben. Diese Angaben wurden anschließend kategorisiert.

Quelle: Schülerbefragung

Die Eltern scheinen zu wissen, wo ihre Kinder ein Praktikum absolviert haben, denn ihre Angaben stimmen mit den Aussagen der Schüler überein. Sie sind also sehr gut über die schulischen Aktivitäten informiert, was auch nicht sehr verwundert, denn eine Mitarbeit bei z. B. einem Handwerksbetrieb ist etwas anderes als ein Schulbesuch.

Häufig stellen die Eltern den Kontakt zum Praktikumsbetrieb her, aber auch die Schüler selbst sind oft eigeninitiativ (vgl. Roth 2003, S. 16).

Im Geschlechtervergleich fällt die weiterhin traditionelle Berufsverteilung bei den Tätigkeiten im Praktikum auf. Die meisten männlichen Jugendlichen entscheiden sich vor allem für ein Praktikum im Kfz-Bereich (20,7 %), für Metallberufe (Metallerzeugung und -bearbeitung) sowie für Bau-, Bauneben- und Holzberufe (gefolgt von den Branchen im Einzelhandel (16,2 %) und in der Holzwirtschaft (12 %)). Die weiblichen Jugendlichen leisten ihr Praktikum am häufigsten im Gesundheits- und Sozialbereich, z.B. in einer Arztpraxis oder in Kindergarten oder einer Kinderkrippe. Ebenso wie bei den männlichen Jugendlichen absolvieren die weiblichen Befragten häufig ein Praktikum im Einzelhandel (15,3 %). Weitere favorisierte Praktikumsbereiche sind Friseurin (13,2 %) und Floristin (9,4 %).

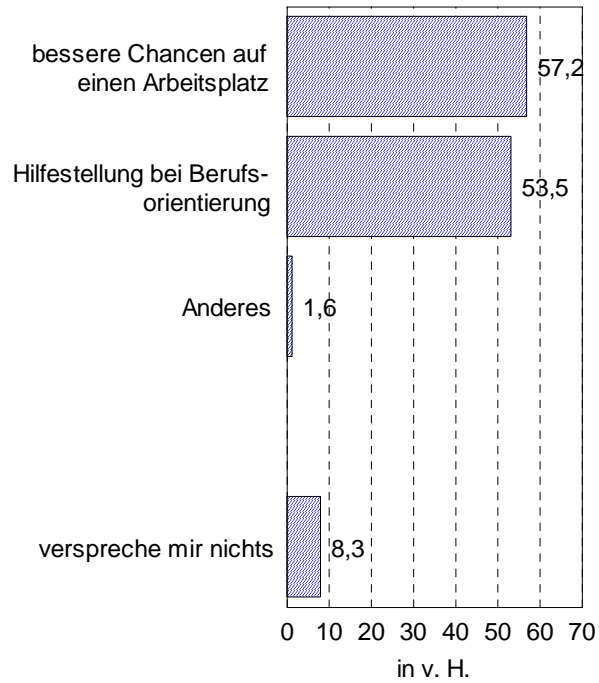
Hinsichtlich des Migrationshintergrundes sind bei der Auswahl der Praktikumsplätze Unterschiede zu beobachten. Jugendliche mit Migrationshintergrund wählen überwiegend Tätigkeiten im Einzelhandel (27,7 %), im Kfz-Bereich (14,8 %), Kindergarten und Kinderkrippe (9,0 %) und Verkaufstätigkeiten (7,7 %). Allgemein fällt auf, dass das Spektrum an Tätigkeiten bei Migrantengleichungen um mehr als die Hälfte geringer ist, als das ihrer deutschen Altersgenossen.

Bei den Schülern ohne Migrationshintergrund unterscheidet sich die Reihenfolge: An erster Stelle finden sich zwar ebenso der Einzelhandels- und der Kfz-Bereich, beide aber nur je mit 11,4 % der Jugendlichen; gefolgt von Kindergarten und Kinderkrippe (9,2 %) und der Holzbranche (8,7 %).

Erwartungshaltung gegenüber des Praktikums

Die befragten Jugendlichen erhoffen sich durch ein Praktikum „bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz“ (57,2 %) und „Hilfestellung bei der Berufsorientierung“ (53,5 %). Die männlichen Schüler versprechen sich überwiegend „bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz“ (64,4 %), die Schülerinnen hingegen wünschen sich vielmehr „Hilfestellung bei der Berufsorientierung“ (62,5 %). Nur 8,3 % der Befragten erwarten gar nichts, darunter vor allem Jungen (10,4 % im Vergleich zu Mädchen 5,2 %).

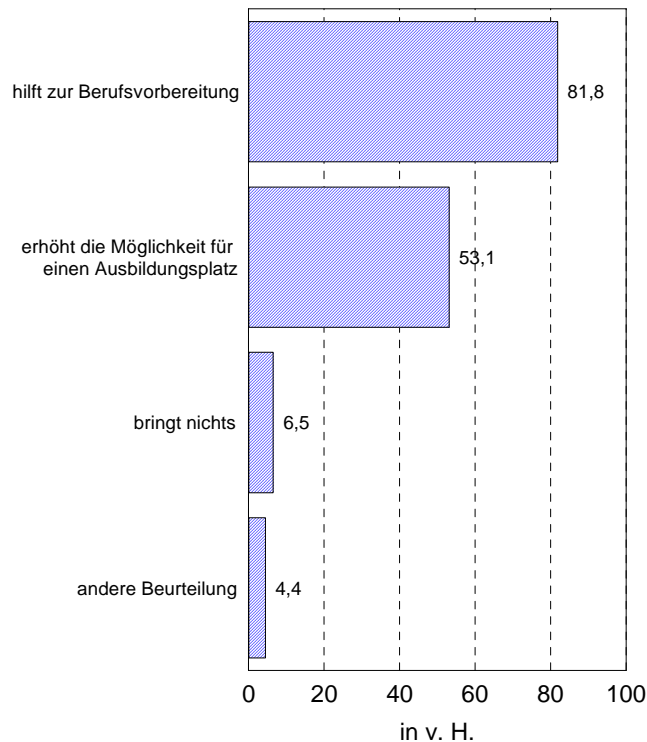
Abb. 52: Erwartungshaltung gegenüber dem Praktikum



Quelle: Schülerbefragung

Auch von den Eltern wird das Praktikum grundsätzlich positiv bewertet. Es dient für sie überwiegend der Berufsvorbereitung (82 %). Über die Hälfte der befragten Eltern geht davon aus, dass ein Praktikum die Möglichkeiten für einen Ausbildungsplatz erhöht. Immerhin 6,5 % der Befragten halten ein Praktikum für sinnlos.

Abb. 53: Bewertung des Praktikums



Quelle: Elternbefragung

Eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) bestätigt die große Wertschätzung des Betriebspraktikums unter den Schülern (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S.69-70; siehe auch nachfolgende Zusammenstellung). Nach dem Ergebnis einer thüringischen Schülerbefragung macht das Praktikum den Schülern Spaß und führt zu einem Wissenszuwachs, den die Schule nach der Meinung der Befragten so nicht leisten könne.

In der gleichen Befragung wird als positiver Effekt des Betriebspraktikums auch herausgestellt, dass es in 75 % aller Fälle hilft, die eigenen Leistungen und Zielstellungen einer späteren beruflichen Tätigkeit besser einzuschätzen (vgl. Roth 2003, S. 15-16).

Das gleiche Ergebnis wird auch in den Expertengesprächen und qualitativen Nachbefragungen deutlich.

Es zeigt sich, „dass Engagement und Aktivität der Schule und der Lehrer von entscheidender Bedeutung für den Erfolg oder Misserfolg von Betriebspraktika sind“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 70)

Tab. 31: Einschätzung des Betriebspraktikums von Schülern und Schülerinnen aus allgemein bildenden Schulen (in Prozent)

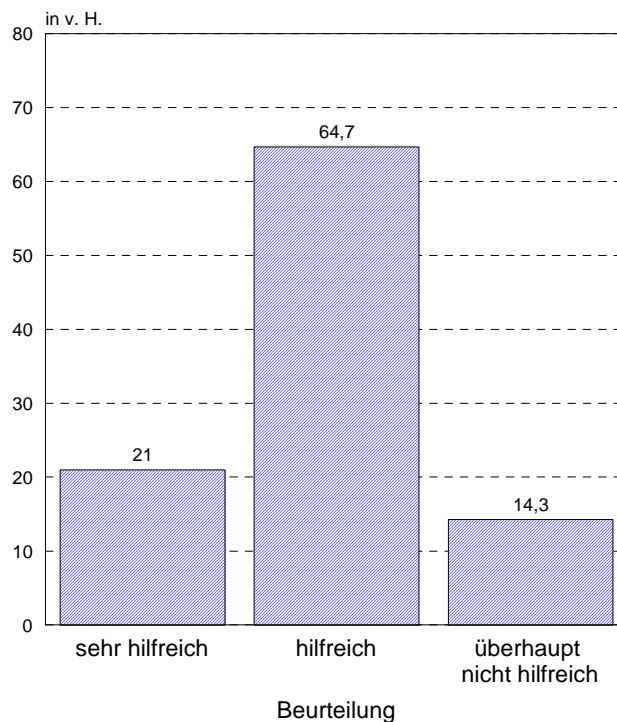
		Hauptschule / 8			Hauptschule / 9		
		männlich	weiblich	insgesamt	männlich	weiblich	insgesamt
Habe mich beruflich orientieren können	Alte Länder	61	67	64	60	57	58
	Neue Länder	58	61	59	69	70	69
Pflichtprogramm	Alte Länder	7	4	6	8	6	7
	Neue Länder	8	4	6	9	6	8
Habe hilfreiche Einblicke bekommen	Alte Länder	69	74	71	67	74	70
	Neue Länder	66	76	70	60	77	66
Die Arbeit hat mir gefallen	Alte Länder	43	45	44	40	37	39
	Neue Länder	47	44	46	49	64	54
Habe Ausbildungsmöglichkeit bekommen	Alte Länder	21	16	19	17	13	15
	Neue Länder	12	13	13	13	17	14

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, zit. n. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, Übersicht 16, S. 70, Auszug und andere Zusammenstellung

3.3.2.3 Unterrichtsfach Arbeitslehre

Das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ bzw. „Wirtschaft/Technik“ bzw. „Wirtschaft/Recht“ wird von 64,7 % der Schüler als hilfreich bewertet, weitere 21 % finden es sogar sehr hilfreich. Für nur 14,3 % der Befragten stellt es keinerlei Hilfe dar.

Abb. 54: Beurteilung des Faches Arbeitslehre

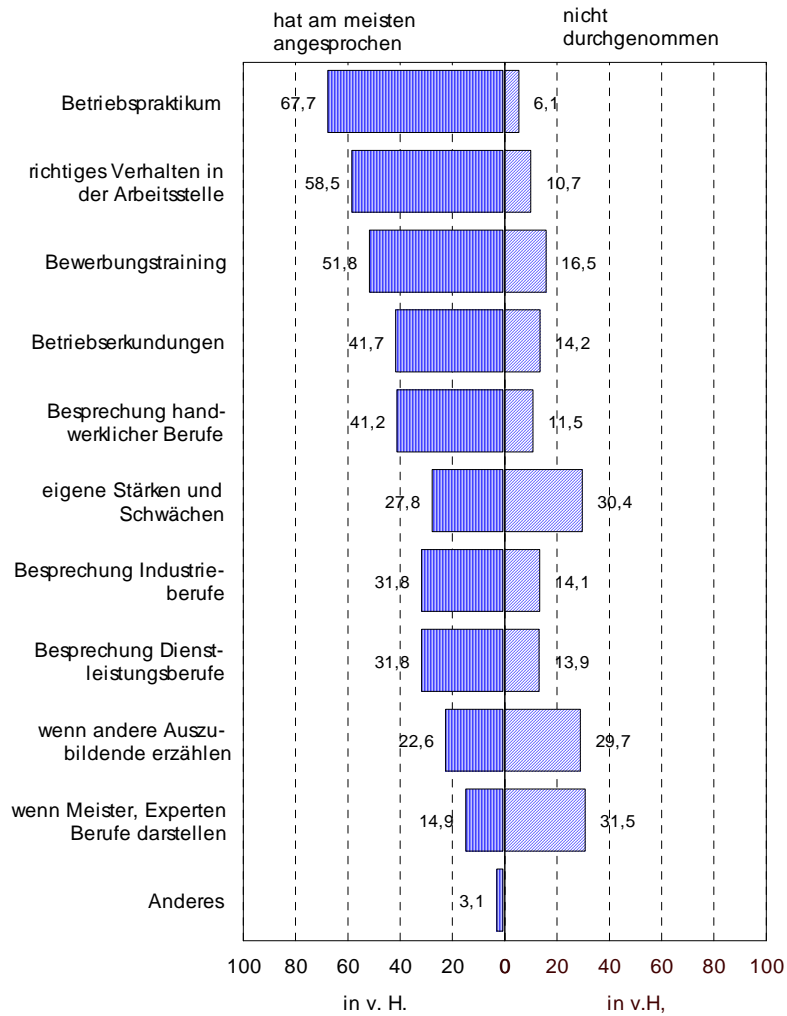


Quelle: Schülerbefragung

Im Fach Arbeitslehre haben ca. zwei Drittel der Schüler das Betriebspraktikum am meisten angesprochen. Für mehr als die Hälfte der Schüler war das richtige Verhalten in der Arbeitsstelle ein wichtiges Thema. Etwa jeder zweite Befragte berichtet, dass ein durchgeführtes Bewerbungstraining, Betriebserkundungen und die Besprechung handwerklicher Berufe für ihn wichtig waren. Weniger als jeden dritten Schüler haben die Diskussion der eigenen Stärken und Schwächen, die Besprechung der Industrie- und Dienstleistungsberufe angesprochen. Noch am wenigsten interessant war für die Schüler, wenn andere Auszubildende erzählten oder wenn Meister, Experten von außen Berufe darstellten. Unter „Anderes“ wurde von einigen als wichtige Themen die Grundlagen des Arbeitsrechts z.B. Kündigungen angegeben.

Diese in einer geschlossenen Frage vorgegebenen Themen und Maßnahmen im Fach Arbeitslehre werden nahezu in allen Hauptschulen behandelt. Lediglich die Besprechung der eigenen Stärken und Schwächen sowie die Einladung von Auszubildenden, Meistern und Experten von außerhalb werden nicht immer praktiziert.

Abb. 55: Angebote des Faches „Arbeitslehre“, die am meisten angesprochen haben und nicht durchgenommene Themen bzw. Maßnahmen



Anmerkungen:

Die Prozentzahlen „hat am meisten angesprochen“ wurden als Anteil der angekreuzten Antworten an den um die „nicht durchgenommenen“ reduzierten Gesamtantworten gebildet.

Der Anteil der „nicht durchgenommenen“ wurde als Anteil an allen gültigen Antworten berechnet. „Anderes“ entfällt dabei.

Quelle: Schülerbefragung

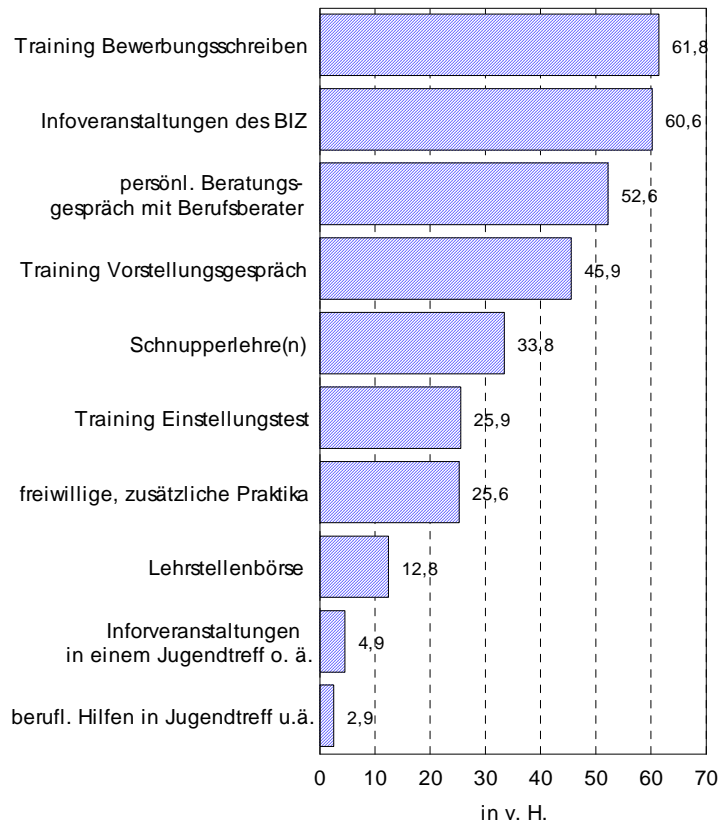
Hinsichtlich der Bewertung des Unterrichtsfachs „Arbeitslehre“ sind im Geschlechtervergleich keine gravierenden Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen zu erkennen. Auffallend ist lediglich, dass die Besprechung der Berufe die männlichen Jugendlichen wesentlich mehr anspricht (Handwerk: 57 % der Jungen im Vergleich zu 35 % der Mädchen, Industrie 45 % der Jungen - 26 % der Mädchen, Dienstleistung 41 % der Jungen - 32 % der Mädchen).

Das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ wird von Migrantenjugendlichen um ein Drittel hilfreicher eingeschätzt als von ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Sie sind im Rahmen dieses Faches eher an eigenen Stärken und Schwächen interessiert (40,7 % im Vergleich zu 29,2 % der deutschen Jugendlichen) und auch Bewerbungstraining (58,6 %) und Berichte anderer Auszubildender (37,9 %) sprechen sie mehr an als ihre Klassenkameraden (47,2 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 22,1 % bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund). Betriebserkundungen hingegen sind für sie weniger interessant (40 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 51,3 % bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund).

Wahrgenommene Angebote zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt

Von den Angeboten zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf wird von den Schülern vorrangig das Training von Bewerbungsschreiben in Anspruch genommen. Mehr als die Hälfte der Schüler besucht die Informationsveranstaltungen des Berufsinformationszentrums des Arbeitsamtes (BIZ) und führt persönliche Beratungsgespräche mit Berufsberatern im Arbeitsamt oder in der Schule. Auch das Trainieren von Vorstellungsgesprächen wird von knapp der Hälfte der Schüler gut angenommen. Eine Schnupperlehre wird von ca. jedem dritten Schüler, freiwillige zusätzliche Praktika und das Einüben von Einstellungstests von ca. jedem vierten Jugendlichen wahrgenommen. An einer Lehrstellenbörse hat sich ca. jeder zehnte Jugendliche beteiligt. Wenig Akzeptanz erfahren Informationsveranstaltungen und berufliche Hilfen in Jugendtreffs, Jugendklubs oder anderen Jugendzentren.

Abb. 56: Wahrgenommene Angebote zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf



Quelle: Schülerbefragung

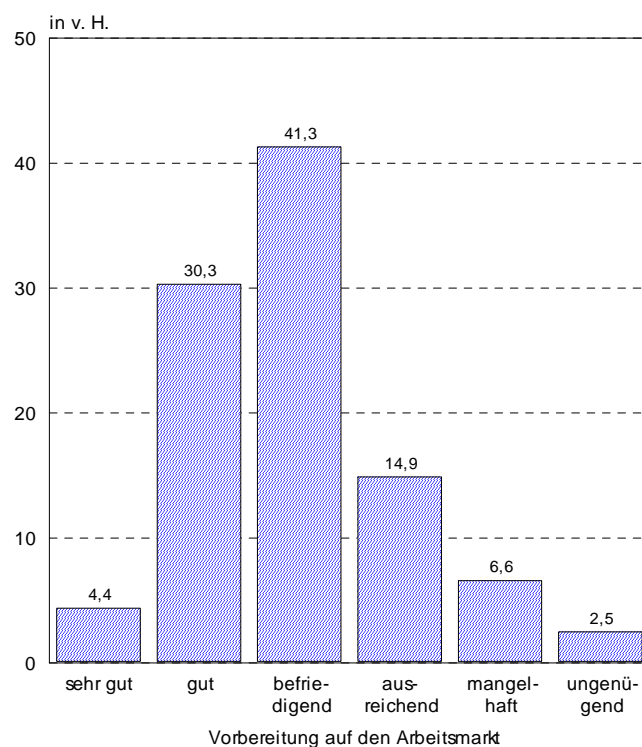
Im Geschlechtervergleich fällt auf, dass die männlichen Jugendlichen eher praktische Angebote zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf wahrnehmen (Schnupperlehre: 38 % männlich; 27,8 % weiblich). Die Mädchen hingegen bevorzugen persönliche Beratungsgespräche mit dem Berufsberater (63,1 % im Vergleich zu 45,2 % der Jungen) oder Informationsveranstaltungen des BIZ (64,7 %; Jungen 57,7 %).

Unterschiede bei den wahrgenommenen Angeboten zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf zeigen sich zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich zusätzlicher Praktika. Nur 23,1 % der Migrant*innen Jugendlichen, im Vergleich zu 37,5 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, haben diese Möglichkeit wahrgenommen. Sie besuchten häufiger Informationsveranstaltungen in Jugendtreffs (9,0 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 3,5 % ohne Migrationshintergrund) oder nahmen dort berufliche Hilfen wahr (45 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 2,3 % ohne Migrationshintergrund).

3.3.2.4 Zusammenfassende Beurteilungen

Die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Schule sollten die Schüler ihrerseits zusammenfassend mit einer Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) bewerten. Dabei wird die Schule mit einer Durchschnittsnote von 3,0 (41,3 % aller Nennungen) befriedigend beurteilt. Als sehr gut wird die Vorbereitung von 4,4 % der Schüler angesehen, fast ein Drittel bezeichnet sie als gut. Mit „ausreichend“ wird die Berufsvorbereitung durch die Schule von 14,9 % bezeichnet. Immerhin 6,6 % halten die Berufsvorbereitung für mangelhaft, 2,5 % der Schüler sogar für ungenügend.

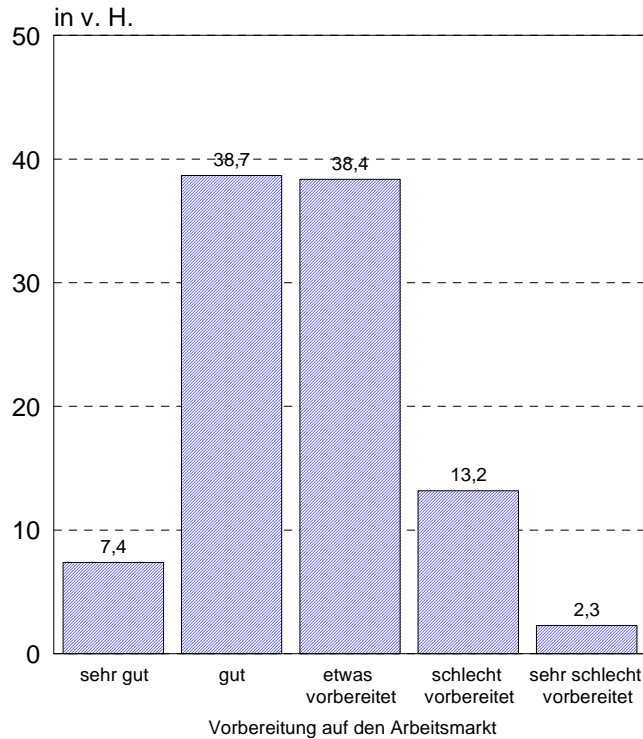
Abb. 57: Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Schule



Quelle: Schülerbefragung

Die Eltern der befragten Schüler schätzen die Vorbereitungsmaßnahmen der Schule für Ausbildung und Beruf schlechter ein. Von 7,4 % der Eltern werden sie zwar als „sehr gut“ befunden, jeweils ca. 39 % schätzen sie mit „gut“ und mit „etwas vorbereitet“ ein. Schlecht vorbereitet sehen 13,2 % und sehr schlecht vorbereitet 2,3 % der Eltern ihre Kinder.

Abb. 58: Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf



Quelle: Elternbefragung

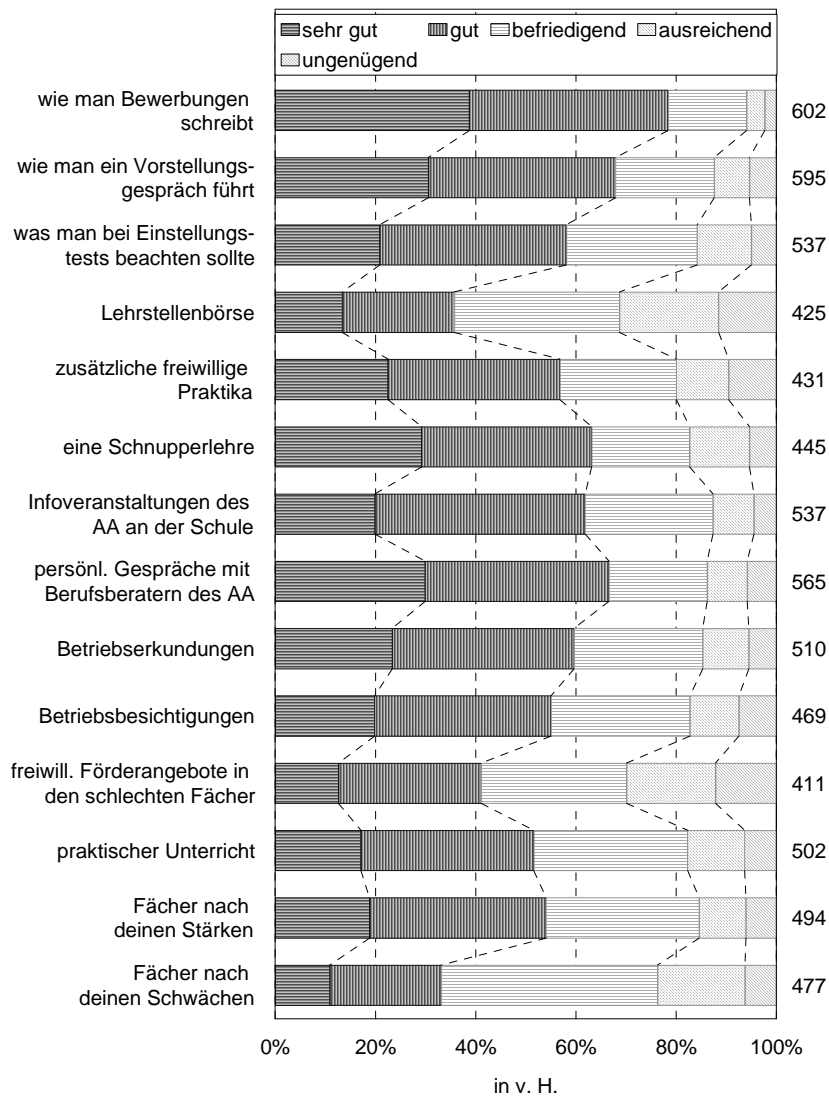
Beurteilung der Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt

Zur Beurteilung der Vorbereitung der Schule auf das Berufsleben wurden die Schüler gebeten, verschiedene vorbereitende Maßnahmen mit Schulnoten von eins bis fünf (oder an der Schule nicht durchgenommen, „gab es nicht“) zu bewerten.

Die auf Beruf und Ausbildung vorbereitenden Maßnahmen der Schule werden insgesamt recht positiv beurteilt. Von drei Ausnahmen abgesehen bewertet jeweils mehr als die Hälfte der Schüler das entsprechende Angebot mit sehr gut oder gut. Mit Abstand am besten wird das Bewerbungstraining („wie man Bewerbungen schreibt“) benotet. 76,4 % aller Befragten halten es für gut oder sehr gut. Die nächsten positiv beurteilten berufsvorbereitenden Schulmaßnahmen sind die Trainings von Vorstellungsgesprächen „wie man ein Vorstellungsgespräch führt“ und die vermittelten persönlichen Beratungsgespräche mit Berufsberatern des Arbeitsamtes, die jeweils von ca. zwei Dritteln der Jugendlichen mit sehr gut oder gut beurteilt werden. Die anschließend folgenden Maßnahmen „Schnupper-

lehre“, „Informationsveranstaltungen des Arbeitsamtes an der Schule“, „Betriebserkundungen“, „zusätzliche freiwillige Praktika“, „Betriebsbesichtigungen“, „Fächer nach deinen Stärken“ und „praktischer Unterricht“ werden von mehr als der Hälfte der Befragten mit „sehr gut“ und „gut“ eingeschätzt. Weniger gut schneiden die „freiwilligen Förderangebote in den schlechten Fächern“ ab, die allerdings noch von 41,1 % der Schüler mit sehr gut oder gut beurteilt werden.

Abb. 59: Beurteilung schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf



Quelle: Schülerbefragung

Relativ am schlechtesten werden „Lehrstellenbörse“ und „Fächer nach deinen Schwächen“ bewertet, die „nur“ von ca. einem Drittel der Jugendlichen mit sehr gut oder gut angegeben sind.

Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund finden sich große Unterschiede hinsichtlich der „Betriebsbesichtigungen“. Diese werden von Migrantenjugendlichen sehr viel schlechter bewertet (28,4 % gut bis sehr gut im Vergleich zu 48,2 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund). Auch „Betriebserkundungen“ werden kritischer betrachtet (42,4 % gut im Vergleich zu 53,1 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund), ebenso wie die „Schnupperlehre (nur 28,3 % gut im Vergleich zu 49,9 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund).

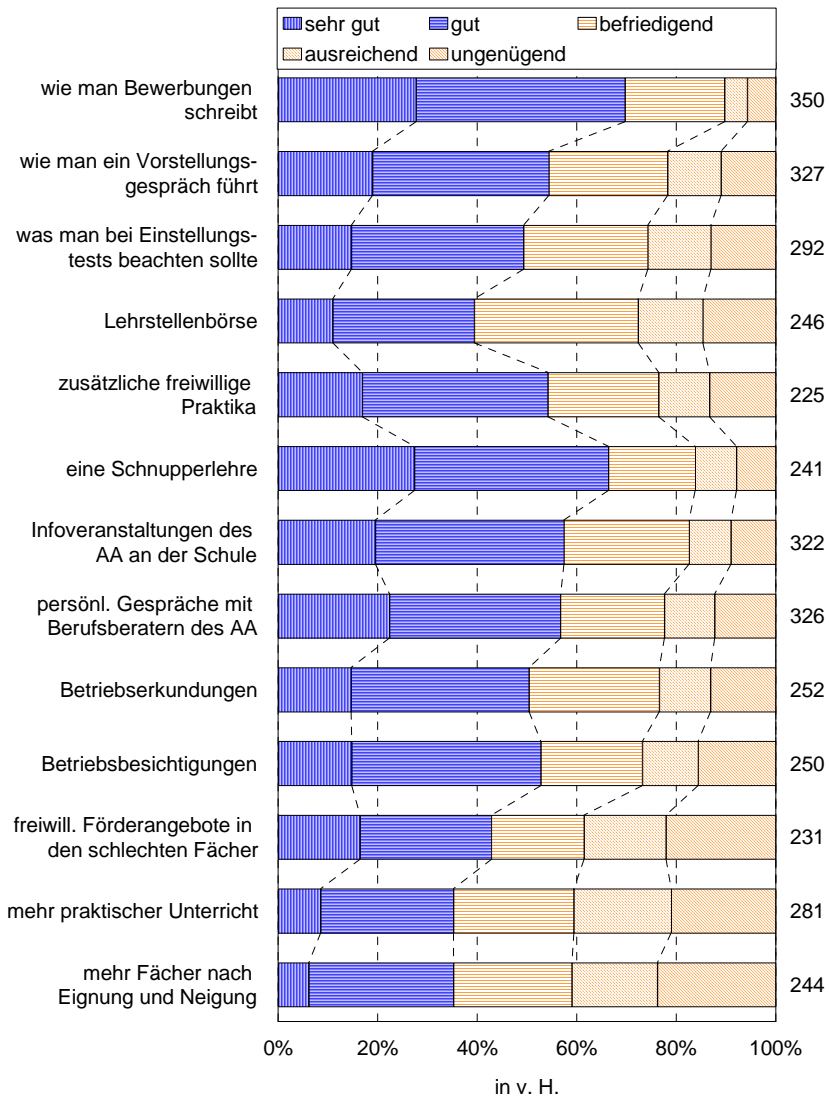
Auch die Eltern wurden um ihre Einschätzung der verschiedenen berufsorientierenden Maßnahmen der Schule gebeten. Insgesamt betrachtet ist auch deren Bewertung recht positiv und der Beurteilung ihrer Kinder ähnlich, wenngleich sie etwas schlechter ausfällt als bei den Schülern (vgl. die nächsten beiden Abb.).

In einer umfangreichen Befragung von Schülern in Thüringen zur Berufswahlvorbereitung wurde resümiert, dass insgesamt die Lehrer ihre Aufgaben wie Beratung, Unterstützung und Information gut erfüllen. Besonders Schüler im Hauptschulbildungsgang erleben die Unterstützung besonders intensiv (vgl. Roth 2003, S. 11).

Zusammenfassend können die vorliegenden Ergebnisse so interpretiert werden, dass die befragten Schüler ihre Berufsvorbereitung durch die Schule im Wesentlichen positiv bewerten (genauso Roth 2003, S. 10).

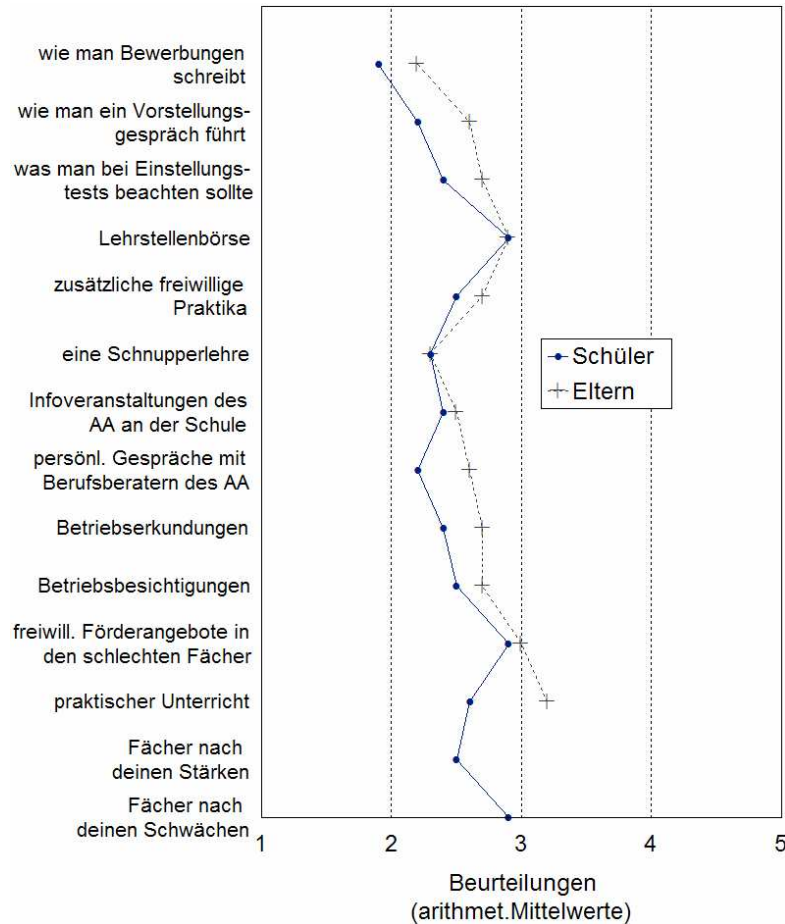
Ebenfalls mit Abstand sehr gut und gut beurteilen die Eltern das Training, „wie man Bewerbungen schreibt“. Für die meisten Eltern erhält die „Schnupperlehre die Noten sehr gut und gut, die an zweiter Stelle in der positiven Bewertung folgt. Wie bei ihren Kindern werden eine Lehrstellenbörse, sowie zusätzlicher praktischer Unterricht und ein stärkeres Angebot von Fächern nach Eignung und Neigung weniger positiv beurteilt.

Abb. 60: Beurteilung schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf



Quelle: Elternbefragung

Abb. 61: Vergleich der Beurteilungen schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf von Schülern und Eltern



Anmerkung:
 In der Elternbefragung lautete die Formulierung „mehr Fächer nach Eignung und Neigung“ (statt „Fächer nach deinen Stärken“). Die Beurteilung „Fächer nach deinen Schwächen“ entfällt bei den Eltern.
 Quelle: Eltern- und Schülerbefragung

Die Beurteilungen von Schülern und Eltern unterscheiden sich am deutlichsten in der Bewertung von Fächern nach Eignung und Neigung und praktischem Unterricht, die Eltern deutlich negativer beurteilen. Ebenfalls negativer werden vor allem die folgenden schulischen Angebote von den Eltern gesehen: „wie man ein Vorstellungsgespräch führt“, „was man bei Einstellungstests beachten sollte“, „Betriebserkundungen“ und Betriebsbesichtigungen sowie die persönlichen Beratungsgespräche mit einem Berufsberater des Arbeitsamtes.

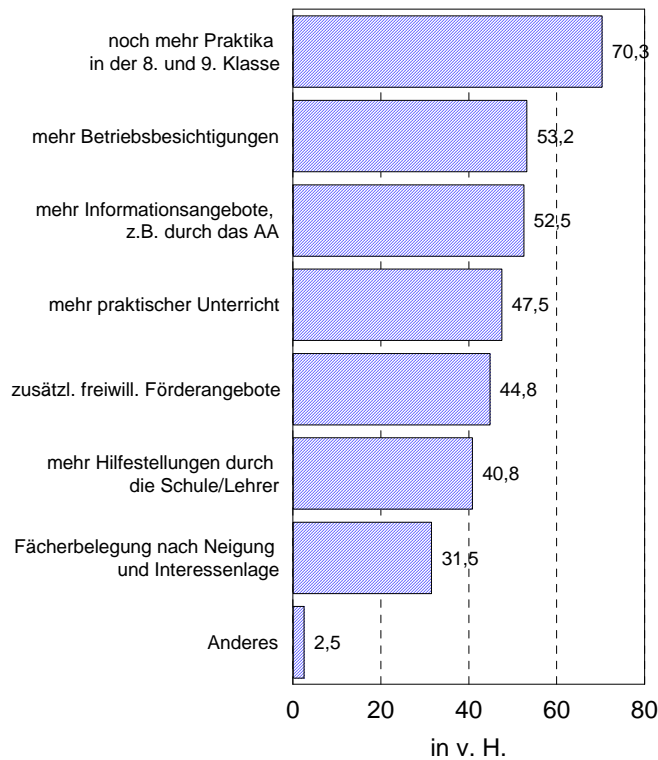
3.3.2.5 Verbesserungsvorschläge

Verbesserungsvorschläge der Schüler

An Verbesserungsvorschlägen für die Ausbildungs-/Berufsaussichten von Hauptschülern werden von den Schülern überwiegend weitere Praktika in der achten und neunten Klasse genannt (70,3 %). Die Schüler halten außerdem, mit je etwa 53 % der Nennungen, weitere Betriebsbesichtigungen und mehr Informationsangebote, z.B. durch das AA, für wichtig.

Weniger Bedeutung haben für sie die Möglichkeit der Fächerbelegung je nach Interessenslage (31,6 %) und die Hilfestellungen durch Schule bzw. Lehrer (40,8 %). Die knappe Hälfte der Schüler hätte gerne mehr praktischen Unterricht (47,5 %) und zusätzliche freiwillige Förderangebote in den schlechten Fächern (44,8 %).

Abb. 62: Verbesserungsvorschläge für die Berufsaussichten von Hauptschülern



Quelle: Schülerbefragung

Die genannten Verbesserungsvorschläge bestätigen die Tendenz, männliche Jugendliche wären eher am praktischen Arbeiten, weibliche an den theoretischen Inhalten interessiert. Denn 55,6 % der Schülerinnen wünschen sich zusätzliche Förderangebote in den schlechten Fächern („nur“ 37,5 % der männlichen Schüler) und weniger „mehr praktischen Unterricht“ (39,5 % im Vergleich zu 53,1 % der männlichen Schüler).

Deutlich mehr Jugendliche ohne Migrationshintergrund wünschen sich mehr praktischen Unterricht (50,9 % im Vergleich zu 38 % der Migrant*innen) und mehr Betriebsbesichtigungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund nennen hingegen öfters „mehr Hilfestellungen durch Schule und Lehrer“ und „mehr Informationsangebote, z.B. durch das Arbeitsamt“.

3.3.3 Zusammenfassung

Der Schulbesuch wird von den Jugendlichen meistens mit „geht so“ beurteilt. Ängste bestehen vor allem vor schlechten Noten oder davor, keine Lehrstelle zu finden.

Lieblingsfächer der Schüler sind Sport und Mathematik, die wirtschaftsnahen und berufsorientierenden Fächer könnten attraktiver sein.

Das Verhältnis zu den Lehrern ist überwiegend gut und die Jugendlichen empfinden deren Leistungsbeurteilung als gerecht. Die Beziehung zu den Klassenkameraden ist ebenfalls gut. Die Klassen halten im Großen und Ganzen gut zusammen. Die Schüler kommen insgesamt gut in der Schule zurecht.

Sprechstunden und Elternabende werden von einem Großteil der Eltern besucht, so dass daraus geschlossen werden kann, dass sich die Eltern um die schulischen Belange ihrer Kinder kümmern.

Die Hälfte der Eltern sieht keine Benachteiligung von Hauptschulabsolventen gegenüber Abgängern anderer Schularten; die Schüler bewerten ihre Benachteiligung etwas stärker.

Fast alle Schüler haben mindestens ein Praktikum absolviert, das sowohl von den Eltern als auch von den Schülern sehr positiv bewertet wird. Das Praktikum wird am häufigsten im Bereich Verwaltung/Büro/Wirtschaft geleistet. Eine traditionelle geschlechtsspezifische Berufsverteilung ist zu beobachten.

Allgemein bewerten die Schüler die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Schule zwischen gut und befriedigend. Die Eltern hingegen sehen ihre Kinder etwas schlechter vorbereitet.

Das Fach Arbeitslehre wird als hilfreich bewertet, insbesondere weil das Betriebspraktikum einbezogen ist.

Am wichtigsten zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt ist den Schülern das Schreiben von Bewerbungen bzw. das Trainieren von Vorstellungsgesprächen. Diese Maßnahmen bewerten sie auch als gut.

Zur Verbesserung ihrer Situation wünschen sich die Schüler weitere Praktika in der achten und neunten Klasse sowie mehr Betriebsbesichtigungen und mehr Informationsangebote, zum Beispiel durch das Arbeitsamt.

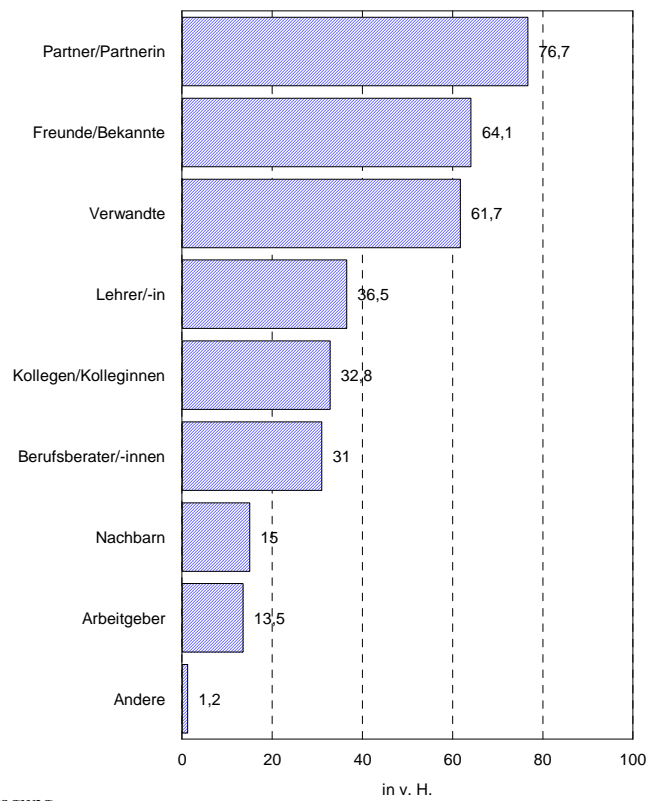
3.4 Hilfestellungen

3.4.1 Unterstützung durch Eltern

Fast alle Eltern (96,3 %) führten bereits Gespräche über die berufliche Zukunft mit ihren Kindern.

Auch mit anderen Personen wurde von 91,7 % der Eltern über die berufliche Zukunft ihrer Kinder gesprochen. Diese Gespräche erfolgten zumeist mit dem eigenen Partner/der eigenen Partnerin (76,7 %), mit Freunden oder Bekannten (64,1 %) oder Verwandten (61,7 %). Lehrer, Kollegen und Berufsberater dienen ebenfalls als Gesprächspartner (je über 30 % der Nennungen). Einen weniger großen Stellenwert nehmen Nachbarn (15 %) und der eigene Arbeitgeber (13,5 %) ein.

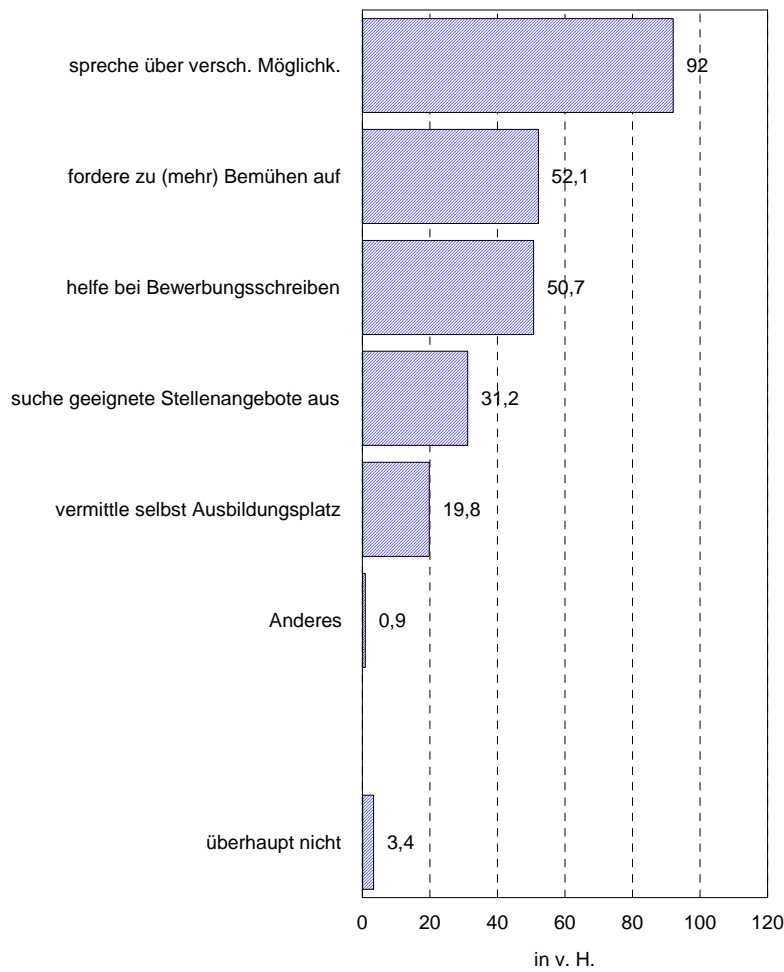
Abb. 63: Gespräche über die berufliche Zukunft der Tochter/des Sohnes



Quelle : Elternbefragung

Eine Unterstützung der eigenen Kinder in Hinblick auf die berufliche Zukunft erfolgt bei 92 % der Eltern über Gespräche (über die verschiedenen Möglichkeiten). Doch Eltern sprechen nicht nur mit ihren Kindern über deren Zukunft, sie versuchen häufig auch, konkrete Hilfestellungen zu leisten. Gut die Hälfte der Eltern fordert zu (mehr) Bemühen auf oder nimmt die Hilfestellung selbst in die Hand, indem sie ihre Kinder beim Abfassen von Bewerbungsschreiben unterstützen (52,1 % bzw. 50,7 %). Weitere Hilfsmöglichkeiten sind geeignete Stellenangebote auszuwählen (31,2 %) oder selbst Ausbildungsplätze zu vermitteln (19,8 %).

Abb. 64: Hilfestellungen der Eltern für die berufliche Zukunft



Quelle: Elternbefragung

Diese Befragungsergebnisse zeigen deutlich, dass - entgegen mancher Berichterstattung in den Medien - sich die Eltern ihrer Verantwortung gegenüber ihren Kindern bewusst sind und entsprechend ihrer Möglichkeiten ihre Kinder bei dem Einstieg in den Beruf unterstützen.

3.4.2 Hilfestellungen der Schule

An die Schule haben die Eltern eine Reihe von Verbesserungswünschen, damit ihre Kinder eine gute berufliche Zukunft haben.

Besonders häufig wird eine noch stärker ausgerichtete praktische und berufsorientierte schulische Ausbildung gewünscht. Die Schule sollte noch mehr berufsorientiert in Form von praxisorientierten Lehrplänen, mehr Praktikum bzw. mehr Schnuppertagen ausbilden. Einige Elternmeinungen dazu lauten:

„In der Schule mehrere Schnuppertage anbieten, damit die Jugendlichen mehr Einsicht in verschiedene Berufsgruppen haben, da die wenigsten eine genaue Vorstellung vom Beruf haben“, oder ein „Rollenspiel zur Vorbereitung der Vorstellungsgespräche“ oder „Mehr berufsorientiert bilden, Probleme und Ängste nehmen oder darüber reden, mehr Praktikum machen; Elternhaus, Schule und Schüler sollten enger zusammenarbeiten, Förderstunden für Leistungsschwache, Schülerzahl in Klassen sollte reduziert werden“.

Nach Meinung der Eltern sollte die Schule jedoch auch und ganz allgemein verbessert und ihre Kinder mehr gefördert werden: *„Mehr Förderung bereits in der Schule. Förderunterricht wurde einfach gestrichen und das in der Abschlussklasse“,*

„Mehr Förderprogramme in Schulen bei schlechten Noten, anstatt den Schüler fallen zu lassen (als Pflicht f. d. Schüler); mehr Zeit für Gespräche des einzelnen Schülers mit dem Lehrer - Verbesserung der sozialen Schiene in den Schulen; Traum: Kleinere Klassen und mehr gut ausgebildete Lehrer“.

In diesem Zusammenhang wird ausdrücklich auf die individuelle Förderung der Schüler durch die Lehrer hingewiesen: *„Schule sollte nicht mehr länger ein oft schlecht funktionierender ‚Nürnberger Trichter‘ sein“; Förderung der Gesamtpersönlichkeit des einzelnen Schülers“.*

Von der Schule wird ein besserer Informationsfluss erwartet, Lehrer sollten besser ausgebildet werden und mehr Zeit investieren: *„Mehr Neigungsunterricht; besser ausgebildete Lehrer; ausgefallene Unterrichtsstunden nachholen; Leistungsbereitschaft bei Lehrern einfordern sowie Lehrerweiterbildung auf eigene Kosten einführen. Wenn darüber kein Nachweis erbracht wird, entlassen“.*

Eine dritte Rubrik von Verbesserungswünschen an die Adresse der Schulen bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Schule mit dem Arbeitsamt, der Wirtschaft und den Eltern. Die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern wird häufi-

ger genannt. So wünscht sich beispielsweise ein Elternteil „*Eine schriftliche Mitteilung über Leistungsabfall vor dem Quali an die Eltern*“. Andere hätten gerne „*Rechtzeitige Elternabende und mehr Informationen für Schüler und Eltern*.“ Ganz allgemein werden von den Eltern mehr Informationen und Beratung gewünscht.

Andere Eltern schlagen vor, dass die Schulen ihre Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und Politik ausbauen sollten um zu einem Abbau der Arbeitslosigkeit beizutragen.

Vereinzelt wird an dem System „Schule“ eine Fundamentalkritik geäußert, wie z.B.

„*Das Schulsystem sollte an der Basis verbreitet werden und nicht so stark auf Auslese aus sein. Schüler, die durch dieses System „gefallen“ sind, sollten größere Möglichkeiten bekommen, aufzusteigen, um mittlere Schulabschlüsse zu erwerben*“ oder

„*Benotung schon ab 1. Schulklasse, damit Lernwille von Anfang an gebildet wird und Einsicht in Notwendigkeit kommt. Allgemeines Grundwissen breitfächeriger gestalten. Aufteilung in weiterführende Schulen zu einem späteren Zeitpunkt. Lehrer sollten mehr disziplinarischen Einfluss auf Schüler haben*“.

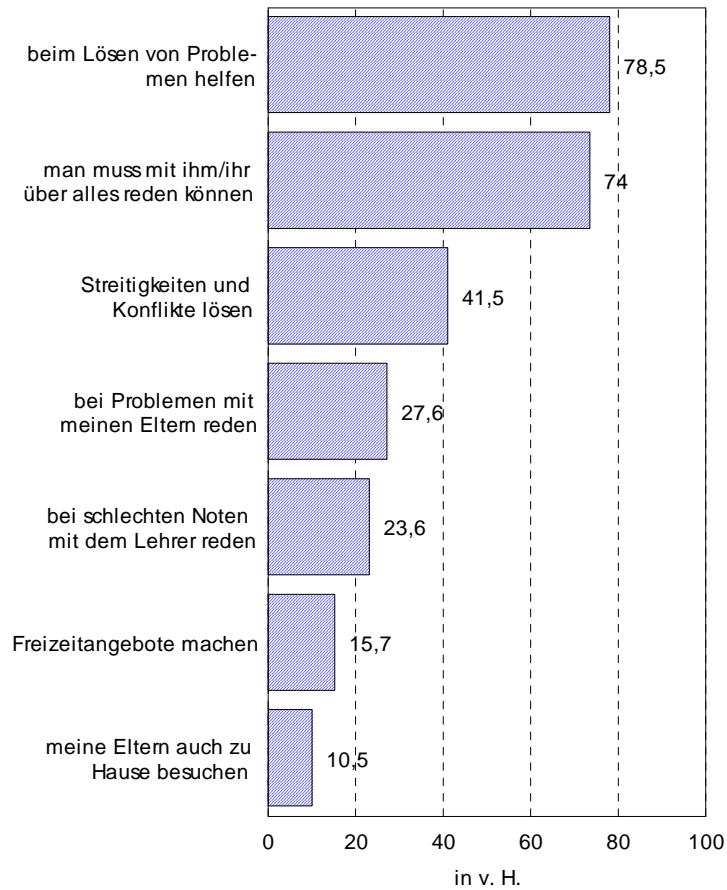
Schulsozialarbeit

An fünf der befragten elf Schulen ist mindestens ein Schulsozialarbeiter tätig. Somit ist in knapp der Hälfte der Schulen ein Sozialarbeiter beschäftigt. Mit 41,8 % der Antworten geben etwas weniger Schüler an, es gäbe an ihrer Schule einen Schulsozialpädagogen.¹

Über ein Drittel der Schüler (davon sind ca. drei Viertel männlich) gab in der Befragung an, nicht zu wissen, was ein Schulsozialpädagoge ist. Die 63,4 % der Schüler, die dies wissen, erwarten, dass der Sozialpädagoge beim Lösen von Problemen hilft (79 %) und dass man mit ihm über alles reden kann (74 %). Elternbesuche sind bei den Jugendlichen eher unerwünscht (11 %). Doppelt so viele männliche wie weibliche Jugendliche lehnen dies ab. Auch Freizeitangebote werden mit 16 % eher weniger gewünscht. Hingegen wird von einem Schulsozialpädagogen erwartet, dass er hilft Konflikte zu lösen (42 %), bei Problemen mit den Eltern (28 %) und bei schlechten Noten mit den Lehrern spricht (24 %).

¹ Diese verteilen sich wie folgt: Vier davon sind in Nürnberg tätig (2-mal Preißlerschule und 2-mal Hummelsteiner Weg), einer in Georgensgmünd und zwei Sozialpädagogen in Jena (Alfred-Biermann- und Ostschule).

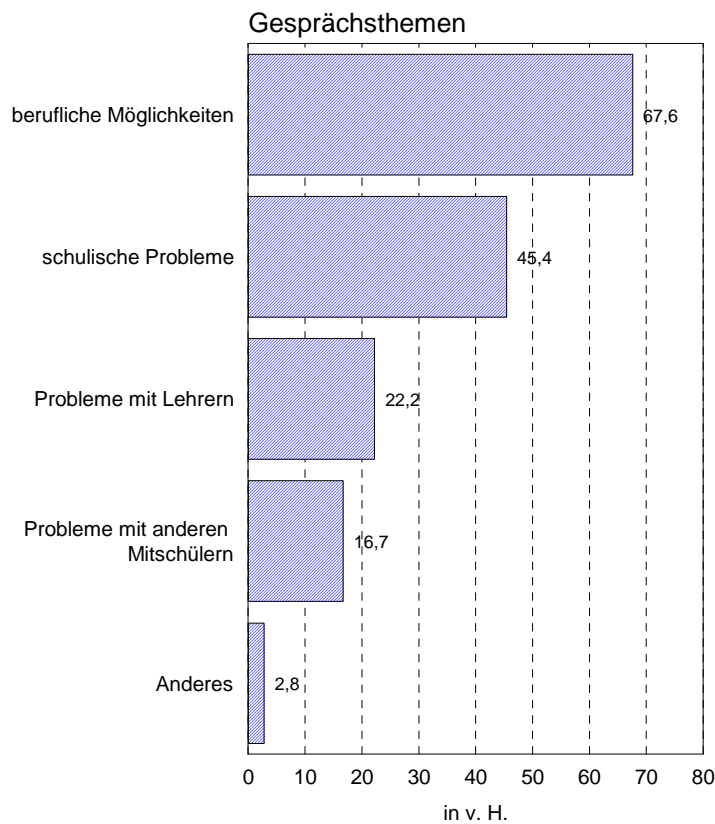
Abb. 65: Wünsche/Erwartungen an einen Schulsozialpädagogen



Quelle: Schülerbefragung

Die Angebote der Schulsozialarbeiter werden von zwanzig Prozent der Schüler angenommen. Doppelt so viele Migrantenjugendliche (31,5 %) wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (14,3 %) nehmen die Angebote wahr. Eben so viele suchten das Gespräch mit ihnen. Themen hierbei sind überwiegend berufliche Möglichkeiten (67,6 %) und schulische Probleme (54,4 %) der Schüler. In 22,2 % der Fälle wurden Probleme mit Lehrern besprochen. Doppelt so viele Mädchen wie Jungen suchten das Gespräch wegen Problemen mit anderen Mitschülern (16,7 %). Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund überwiegen Gespräche über berufliche Möglichkeiten (85,4 %), bei deutschen Jugendlichen hingegen Probleme mit Schule, Lehrern und anderen Mitschülern.

Abb. 66: Gesprächsthemen mit Schulsozialpädagogen



Quelle: Schülerbefragung

Im Vergleich von Bayern mit Thüringen sind wenige Differenzen zu verzeichnen. Nur geringfügig mehr Jugendliche aus Thüringen wünschen sich, der Sozialpädagoge würde bei schlechten Noten mit den Lehrern sprechen und die Eltern auch zuhause besuchen.

Auffallend sind die Unterschiede in den Gesprächsthemen. Zwar stehen in beiden Bundesländern berufliche Möglichkeiten an erster Stelle, doch haben diese in Bayern weit mehr Gewicht (73,3 %) als in Thüringen (45,5 %). Dafür thematisieren thüringische Schüler dreimal so oft Probleme mit anderen Mitschülern (36,4 %) und sprechen auch häufiger Probleme mit Lehrern an (Thüringen 31,8 %, Bayern 19,8 %).

Zusammenfassend lässt sich aussagen, dass Schulsozialpädagogen für bayerische Schüler überwiegend im schulischen und beruflichen Bereich wichtig sind, für Schüler aus Thüringen sind darüber hinaus die Schulsozialpädagogen für die Lösung zwischenmenschlicher Probleme bedeutsam.

3.4.4 Hilfestellungen des Arbeitsamts

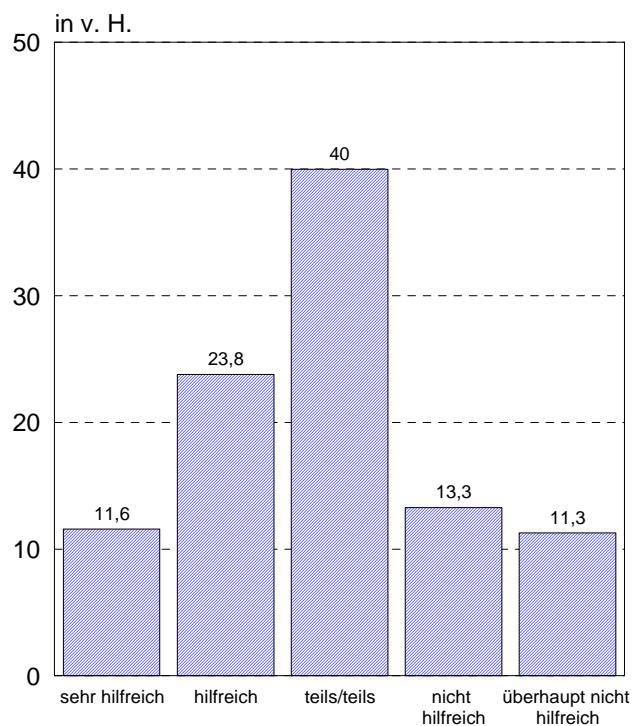
Berufsberatung

Mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen (54,2 %) hat bereits eine Berufsberatung in der Schule in Anspruch genommen, knapp die Hälfte (43,7 %) suchten den Berufsberater in seinem Büro im Arbeitsamt auf. Nahezu zwanzig Prozent der Jugendlichen nahmen sogar beide Angebote wahr. Ebenso viele jedoch hatten noch kein Gespräch mit einem Berufsberater geführt.

Die Hilfestellung durch das Arbeitsamt wird von ca. einem Drittel der befragten Eltern als „sehr hilfreich“ und „hilfreich“ angesehen. Mit „teils/teils“ antworteten mit 40 % die meisten Eltern. Ein Viertel der Eltern bewertet die Bemühungen des Arbeitsamtes als „nicht hilfreich“ und „überhaupt nicht hilfreich“ (vgl. untenstehende Abb.).

In einer thüringischen Schülerbefragung waren die Schüler des Hauptschulbildungsganges „offensichtlich der Meinung, dass Beratung bzw. Information für sie nicht ausreichen bzw. noch zu unspezifisch sind“ (Roth 2003, S. 17).

Abb. 67: Einschätzung der Hilfestellungen durch das Arbeitsamt



Quelle: Elternbefragung

Diese unterschiedliche Einschätzung des Arbeitsamts spiegelt sich auch in den Antworten zu einer offenen Frage wider, in der die Eltern ihre Meinung zu den Bemühungen des Arbeitsamts in eigenen Worten ausdrücken konnten.

Insgesamt 43 % (154 von 355) Eltern nutzten diese Möglichkeit. Es bewerteten mehr als die Hälfte (84 Eltern) die Bemühungen negativ, knapp ein Viertel (36 Eltern) beurteilen sie positiv; bei den restlichen Antworten konnte keine Zuordnung vorgenommen werden.

An Kritikpunkten wird vor allem genannt, dass sich das Arbeitsamt zu wenig Mühe gibt. Beispielsweise schreiben einige Eltern: *„Mein Eindruck ist, dass das Arbeitsamt Arbeitslose nur verwaltet und nicht vermittelt und Jugendliche im Stich lässt“* oder *„Wir können keine Bemühungen erkennen außer Hauptschüler in das BVJ zu vermitteln“*.

Auch die Qualität der Beratung wird kritisiert, vor allem dadurch, dass die vermittelten Informationen nicht (mehr) aktuell sind: *„Das Arbeitsamt bietet veraltete Stellenangebote an, d.h. oft sind die entsprechenden Stellen schon besetzt.“* - *„Das Arbeitsamt müsste hilfreicher sein. Mit dem Jugendlichen müsste durchgesprochen werden, wie das Gespräch bei den Arbeitgebern verlaufen ist.“* - *„Das Arbeitsamt müsste in der 8. und 9. Klasse mehr berufsbezogene Aufklärung leisten. Ein Beamter einmal im Jahr ist zu wenig!“*

Schließlich wird bemängelt, die Mitarbeiter der Arbeitsämter würden nicht individuell auf die jeweiligen Beratungssuchenden eingehen: *„Arbeitsamt geht nicht auf die einzelne Persönlichkeit ein. Es handelt sich um eine Verwaltungsbehörde“,* oder *„Sind nach meiner Meinung überflüssig! Falsch ausgebildet, gleichen Daten mit Menschen ab.“*

Bei den positiven Antworten wird die qualitativ gute Beratung und die Bemühenheit der Mitarbeiter hervorgehoben: *„Beratung war für die Auswahl des Ausbildungsplatzes sehr hilfreich und umfassend.“* - *„Sehr gut, weil sie sich wirklich gut bemühen, dass die Jugendlichen etwas Richtiges, Gutes und Nützliches erlernen. Das ihnen zugleich auch noch Spaß macht.“*

In zwei Antworten kommt auch die spezifische Problematik der ostdeutschen Bundesländer zum Ausdruck:

„In der Schule wurden Eignungstest durchgeführt vom AA, deren Auswertung den Eltern nie zukam. Es wurden Bi-Veranstaltungen durchgeführt, auf denen den Kindern nur erklärt wurde, was sie nicht machen können. Fazit → Null Perspektive oder man geht in die Altbundesländer.“

„Unzureichende Aussagen über Berufswünsche und negative Aussagen für den beruflichen Werdegang (im Osten gibt es dann aber keine Arbeit, du weißt, dass du dann in den Westen gehen musst).“

Insgesamt betrachtet werden die Bemühungen des Arbeitsamtes von den Eltern sehr stark dahingehend bewertet, ob die Berufsfelder kompetent sind und engagiert auf die individuelle Person und Situation eines Hauptschülers eingehen.

3.4.5 Andere Verbesserungsvorschläge

Die Eltern sind sich darüber im klaren, dass die Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Kinder von den wirtschaftlichen Bedingungen und dem Verhalten der Betriebe abhängen. An erster Stelle der Verbesserungswünsche steht daher für sie immer wieder, dass *„... viel mehr Betriebe Lehrlinge ausbilden und auch mindestens für ein Jahr übernehmen [müssten]“ bzw. „Der Arbeitgeber müsste mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen“.*

Dabei denken nicht wenige Eltern nicht nur an die erste Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf sondern auch bereits an die zweite Schwelle, nämlich dass *„Betriebe nicht nur ausbilden, sondern auch versuchen, mehr Jugendliche nach der Ausbildung zu übernehmen“.*

Für die Zukunft ihrer Kinder sehen die Eltern nicht nur vereinzelt den Zusammenhang zwischen Arbeitsmarkt und dem Wirtschaftsstandort Deutschland. Beispielsweise schreibt ein Elternteil: *„Wirtschaftliche Rahmenbedingungen müssen geändert und neu definiert werden! Aufgabe der Regierung, Deutschland als Wirtschaftsstandort interessanter zu gestalten. Mehr Arbeitsplätze schaffen, mehr Lehrstellen“*

Besonders die Verbesserung der wirtschaftlichen Lage in den neuen Bundesländern wird thematisiert: *„In der Region müsste mehr Industrie angesiedelt werden, damit nach der Ausbildung auch genügend Arbeitsplätze vorhanden sind und dass die Jugendlichen nicht alle in die alten Bundesländer ziehen müssen, um eine gesicherte Zukunft zu haben“*, oder *„Mehr Lehrstellen schaffen, die wirtschaftliche Lage in den neuen Bundesländern muss verbessert werden, denn der Großteil der jungen Leute muss in die Alt-Bundesländer, um ihre Zukunft zu sichern“.*

Eine Reihe einzelner Vorschläge macht mit den bisher genannten Wünschen deutlich, dass viele Eltern eine „nachhaltige“ Wirtschaftspolitik für wichtig halten und durchaus bereit wären, Reformen mitzutragen, damit eine berufliche Zukunft ihrer Kinder gesichert bzw. überhaupt erst möglich wird.

Exkurs

„Ich hasse mein scheiß Leben“

Anmerkungen der Schüler in der offenen „Meckerecke“ des Fragebogens

In einer „Meckerecke“ konnten die Schüler am Ende des umfangreichen Fragebogens zur Hauptuntersuchung noch eigene Anmerkungen zum Thema anbringen. Diese Äußerungen werfen ein eigenes Licht auf die Thematik des Übergangs von der Schule in den Beruf. Denn die Thematik des Übergangs wird in diesen Äußerungen nicht im engeren Sinne aufgeworfen, sondern was hier zu lesen ist, sind Ausdrucksformen zur aktuellen Lebenswirklichkeit der Schule, zu Lehrern, zu Eltern und schließlich Äußerungen zum eigenen Selbst und Lebensgefühl. Für die Frage, wie der Übergang selbst gesehen wird, ergeben sich hieraus wichtige Fingerzeige.

Da die Schüler am Ende des Fragebogens die Möglichkeit hatten, ohne jede Inspiration durch eine spezifische Frage, jede beliebige Anmerkung zu notieren, die im weitesten Sinne mit der Thematik der Untersuchung zusammenhängt, ist diesen Äußerungen eine hohe Relevanz für das Gesamtempfinden der Schüler zuzumessen. Von diesem Gesamtempfinden hängt dann auch die Frage ab, wie die berufliche Orientierungssuche gelingt und welchen Beitrag die Jugendlichen ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung zumessen. Wenn die Bedeutung der offenen Frage nicht thematisch eingengt wird, so wird die freie Wahl dazu genutzt, das ganz Eigene und assoziativ Nächstliegendste aufzuschreiben und damit noch einmal einen ganz bestimmten Schlusspunkt in den Fragebogen zu setzen, gleichsam das übrig gebliebene Restgefühl zu benennen, das bei der Ausfüllung der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sich nicht artikulieren konnte. Aus der Konzentration auf die geschlossenen Fragen entlassen und immer noch in der Situation der Anonymität scheinen einige der Schüler die Gelegenheit genutzt zu haben, ein Ventil zu öffnen und sich von Druck zu entlasten.

Auszugsweise und zur Illustration der in den Äußerungen enthaltenen Stimmungen geben wir im Folgenden einige besonders prägnante Textstellen mit kurzen Kommentaren wieder. Aus vielen Äußerungen wird ersichtlich, dass die Jugendlichen insbesondere ihre schulische Situation vor dem Übergang in den Beruf oft als belastend erleben und wenig ernsthafte Bemühungen um ihre Förderung erkennen können. Negative, kritische, teilweise auch defätistische Äußerungen stellen wir zu Beginn dar, anschließend einen Auszug der eher affirmativen oder konstruktiven Beiträge.

Das Verhältnis zu Lehrern und zur Schule

Maßgeblich für das auffällig schlechte Verhältnis vieler Schüler zu ihren Lehrern sind Erfahrungen, die aus persönlichen Konflikten resultieren: wie zum Beispiel durch Zurücksetzungen, Disziplinierungen, Demütigungen oder auch schlicht aufgrund von Forderungen, die nicht erfüllt werden können. Eine der häufigsten Erfahrungen sind für einige der Schüler unmotivierte Lehrer, die kein Gefühl für ihre pädagogische Aufgabe entwickeln und denen es an der nötigen Empathie zum Verständnis ihrer

Schüler fehlt. Andere neigen dazu, ihr Leiden an der Schule zu personalisieren, indem sie einzelne Lehrer dafür verantwortlich machen, ihnen gleichsam störrische, manchmal sogar sadistische Züge zurechnen. Uneinsichtigkeit, fehlende Empathie und Voreingenommenheit gegenüber anderen werden von den Schülern als äußerst kränkend wahrgenommen. Manchmal steigert sich der Hass gegen Lehrer zu regelrechten Gewaltfantasien, zu Vorstellungen, die ihre Anleihen bei der in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Befragung (April/Mai 2002) eskalierter Racheaktion eines gescheiterten Schülers in Erfurt nehmen. Es ist erschreckend, wie der tragisch geendete Gewaltexzess für manche Schüler einen Anknüpfungspunkt abgibt für das Spiel mit einem schockierenden Reiz. Das gleiche gilt für terroristische Ereignisse der jüngsten Vergangenheit. Die Identifikation mit ihren Protagonisten („Bin Laden“) soll schockieren und die Tragweite der eigenen Frustrationen mit der Schule deutlich machen.

„Lehrer sollten lehren Jugendliche zu verstehen“¹

„Die Lehrer sollten mehr auf die einzelnen Schüler eingehen und auch mal hinterfragen, ob es Probleme gibt.“

„Die Lehrer kümmern sich überhaupt nicht um das Leben danach.“

„Ich finde einfach Lehrer scheiße, weil die das wollen, was ich nicht will und darum gehe ich zwar gern in die Schule aber ich möchte auch nicht gehen.“

„Unsere Lehrerin ist eine Diktatorin und hat viel zu wenig Erfahrung für eine 10. Klasse. Es gibt keine Demokratie und sie bewertet willkürlich und nach der Sympathie zu den ‚Lieblingsschülern‘. Sie hört sich nie eine Meinung an und lässt auch nie eine andere Meinung außer ihrer gelten! Ich habe noch nie so einen schlimmen Lehrkörper in meiner Schullaufbahn erlebt. Und Dortmund ist Meister.“

„Meine Lehrerin versteht viel falsch, sie schreit uns völlig zu unrecht an. Sie ist voll behindert, wenn sie einen Fehler macht, gibt sie ihn nie zu. Und sie ist echt mit allem unzufrieden.“

„Meine Lehrer sind Arschlöcher, ich hasse sie, das Erfurt Masaker sollte hier stattfinden. Meine Eltern langweilen mich, ich hau mit 16 Jahren in meine eigene Wohnung ab mit 2 Freunden, dennen geht s genau so wie mir. Scheiß Welt!“

„Ich mache Terroranschlag in die Preißlerschule! Ich werde alle Schüler und Lehrer umbringen! Unterschätzt mich nicht ihr Penner! Ich bin Bin Laden! Ich habe noch zwei Partner!“

„Schule kotzt mich an. Freizeit bin ständig blau. Werde morgen 16 und noch keinen Rollerschein.“

„Schulpflicht ist ein Dreck und ?? Die Schule ist für Dumme.“

Verhältnis zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Hin und wieder finden sich Äußerungen, die sich auf nichtdeutsche Mitschüler beziehen. Wenn einige nur feststellen, es gebe in den Klassen zu viele Mitschüler nicht-deutscher Herkunft, so unterstellen sie - diese Interpretation ergibt sich aus dem Kontext der Antworten in der „Meckerecke“ - sie seien an der Misere, einem schlechten Schulklima, mangelnder Förderung usw. verantwortlich. Manchmal reicht der soziale Stereotypus bis zu einer offenen Zuschreibung: *„Ausländer wollen sich nur prügeln“*. Mit solchen generalisierenden Behauptungen sind die Sündenböcke des Schulsystems benannt und man braucht sich keine weiteren Gedanken zu machen. Hier ist ein Grad der Vereinfachung erreicht, wie er auch manchmal im öffentlichen Diskurs über die Ursachen der Arbeitslosigkeit anzutreffen ist.

¹ Die Antworten der Schüler werden hier mit allen orthografischen Fehlern und grammatikalischen Entstellungen wiedergegeben.

„Zu viele Ausländer in unserer Schule, die nur streiten oder sich prügeln wollen. Die meisten Lehrer schauen bei Prügeleien einfach weg.“

„Zu viele Türken.“

„Es gibt zu viele Ausländer an der Schule.“

„Es sollten nur Deutsche zur Schule gehen.“

Erfahrungen mit dem Arbeitsamt

Nur wenige greifen in der „Meckerecke“, die thematisch keinerlei Vorgaben enthält, ihre Erfahrungen mit dem Arbeitsamt auf. In den Äußerungen sind Enttäuschungen formuliert. Die Schüler sind enttäuscht, unbrauchbaren Rat erhalten zu haben, sie sind enttäuscht, dass Berufsberater an ihren Interessen vorbei gehen und versuchen die beruflichen Orientierungen in eine bestimmte Richtung zu drängen. Letztendlich führt dies bei einigen zur defätistischen Interpretation der eigenen Perspektiven als Hauptschüler.

„Das Gelabere vom Berufsberater hat mir überhaupt nichts gebracht.“

„Berufsberatung geht ist verlohren“

„Die Berufsberatung an der Schule war unhöflich und maulte.“

„Berufsberater haben keine Ahnung, was man lernen will. Und auf ihre Tipps kann ich verzichten!!!“

„Berufsberatung ist scheiße, die sagen nur was man nicht machen kann. Sie entmutigen einen völlig. Sie erzählen dir, du bist zu schlecht für diesen Beruf, den kannst du nicht machen“

„Berufsberatung ist der letzte Scheiß, den es gibt. Es werden Berufe und Arbeitsplätze versprochen, aber alles für'n Arsch. Hauptschüler landen sowieso in ner Fabrik oder Friseure. Die Lehrer sind behindert.“

„Berufsberatung sollte beraten und nicht etwas aufquatschen, was man gar nicht will.“

Verhältnis zu den Eltern, Geschwistern, Freunden

Es gehört zu den wesentlichen Merkmalen des Entwicklungsverlaufs in der Pubertät, dass Jugendliche beginnen sich vom Elternhaus abzulösen und zu den Eltern eine differenzierte Einstellung zu entwickeln. Identifikatorische Vorbilder werden oft außerhalb der eigenen Familie gesucht, in Peergroups oder in den fiktiven Welten der Medienstars. Der Hintergrund dieser Suchbewegungen nach Vorbildern ist die Suche nach dem eigenen Selbst, das Bemühen um die Ausbildung einer eigenen Identität (vgl. Erikson 1998). Bekannt ist auch die Tatsache, dass Eltern ihren Vorbildstatus gegenüber ihren Kindern um so schneller verlieren, je mehr sie durch die erzieherischen Mittel der Bevormundung, der Kontrolle und des Misstrauens, der Strafe und der Missgunst vorgehen und nicht das eigene positive „Modell“ als eigentliche erzieherische Attraktion anbieten (vgl. Bandura 1979). In den Äußerungen zu den Eltern - und die Tatsache, dass viele Jugendliche bei einer völlig offenen Antwortmöglichkeit auf diese Thematik überhaupt eingehen, spricht für deren Brisanz - können wir ein hohes Maß an Orientierungsverlust, aber auch schwerer Enttäuschung ablesen. Welches Maß die Ablehnung der Eltern für viele erreicht hat, zeigt sich darin, dass sie manchmal in einem Atemzug mit anderen „Hassfiguren“ genannt werden.

„Ich hätte gern mehr Freizeit als sonst und die Eltern gehen mir manchmal auf die Nerven. Ich hätte es gern ohne Probleme zu Leben z.B. (in der Schule, zu Hause usw.)“

„In meiner Familie ist es scheiße, Schule sowieso. Aber reden tu ich mit niemanden darüber. Das bleibt bei mir. Cya.“

„Dass sich meine Eltern nicht immer Sorgen um mich machen müssen und dass sie nicht alles wissen müssen, z. B. wo ich hingeh, was ich dort mache und wer mitgeht. Sie sollen mich nicht überall blamieren, wenn sie mich wie ein Baby behandeln.“

„Ich hasse meine Eltern, Schwester, meine Mitschüler. Die meisten sind selbstsüchtig und denken immer an sich. Ich hasse mein Leben. Mir wird alles verboten (wegen meinem Glauben).“

„Viel zu viel Stress daheim. Ich mag einen besonderen Lehrer nicht. Freunde sind unzuverlässig. Ich hasse meine Schwester. Mich regen bestimmte Freunde auf. Beruflich keine Lust mehr.“

„Meine Banknachbarin ist eine Hure. Mein Sauffater hasse ich über alles, ich würde in sogar toten. (!)“

Selbstbilder und negative Lebensgefühle

Viele Jugendliche erleben sich im Widerspruch zu ihrer Umwelt, haben wenig Vertrauen zu Erwachsenen, zu viele Selbstzweifel und manche gehen dabei so weit Todessehnsüchte zu formulieren. Das Gefühl der Ausgeschlossenheit von Chancen aufgrund eines Modeattributs, wie einer Piercingnadel, ist dabei noch die harmloseste Erfahrung mit dem eigenen Selbst. Was alle Aussagen zu dieser Thematik gemeinsam haben, ist die Erfahrung der eigenen Begrenzungen und die Neigung zu selbstdestruktivem Verhalten. Man gewinnt den Eindruck, diese Jugendliche seien allesamt ein Opfer des in der Pädagogik beschriebenen „Pygmalioneffektes“. Sind Lehrer oder Ausbilder der Überzeugung, ein Jugendlicher gehöre einem bestimmten Milieu an und sei der Besserung nicht fähig, so macht sich der Jugendliche diese Perspektive - im Sinne einer „self-fulfilling-prophecy“ - zu eigen und bildet genau die Eigenschaften aus, die man ihm vorher nur zugetraut hat (vgl. Rosenthal 1971). Hierin scheinen tiefer reichende Exklusionswirkungen zu liegen, als in der objektiven Benachteiligung keinen Ausbildungsplatz zu finden. Die Benachteiligung rückt in die innere Vorstellungswelt und in die Selbstwahrnehmung der eigenen Person ein und führt dazu, dass sie sich am Ende selbst ausschließt.

„Die meisten Absagen von Firmen habe ich bekommen, weil ich ein Unterlippenpiercing habe! Ich werde durch Firmen auf mein Aussehen reduziert, meine Leistungen haben dort niemanden interessiert. Ich pass nicht in ihr „Firmenbild“ hinein! Ich wäre für eine Ausbildung zur Kauffrau für Bürokommunikation qualifiziert, wurde aber aufgrund meines Piercings nicht genommen. Dagegen sollte man etwas tun.“

„Ich will mehr Freiheiten und Geld! Ich will eigentlich nicht mehr leben.“

„Das Leben (Mein) ist nur noch Scheiße! Ich brauche mehr Geld, mehr Freiheit und endlich Sterben! Satan ist der beste er würd uns allen helfen.“

„Mir geht der Lehrer auf den Sack. Ich habe keinen Bock zu lernen. Ich kiff den ganzen Tag und dröhn mir den Kopf zu. Ich rauche soviel, dass sich schon fast meinen Hemd (??) geraucht hätte. Ich würde am liebsten den ganzen Tag fort bleiben. Das ist mein beschissenes Leben, das immer schlimmer und bekiffter wird.“

„Ich hasse mein scheiß Leben“

Kommentare zum Fragebogen und zur Thematik der Untersuchung

Die Anmerkungen zum Fragebogen selbst und zur Thematik dieser Untersuchung sind eher selten. Die wenigen Kommentare sprechen aber eine deutliche Sprache und drücken grundlegendes Misstrauen, Rückzug, allgemeine Lebensenttäuschung und massiven Defätismus aus.

„Leckt mich!“

„Ich bin nicht verpflichtet zu antworten. Diese Befragung ist völlig unsinnig und geht zu sehr in das persönliche Leben ein!!“

„Geht mir am Arsch vorbei.“

„Ich finde in diesem Fragebogen waren die Fragen zu ungenau. Es wurden keine Fragen zu Politik und Toleranz gefragt. Es wurden keine Fragen zu Rechts-extremisten gestellt. Es sollte mehr über den Sozialismus aufgeklärt werden, denn er wird zu unrecht verteufelt → z.B. mit Fragen über den Kapitalismus. Außerdem werden Schüler von Lehrern bevorzugt.“

„Ich habe dazu nichts zu sagen, weil mich außer persönlichen Sachen nichts mehr interessiert.“

Optimistische Haltungen

Die Anmerkungen, die eine optimistische Haltung ausdrücken, beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen. Sie reichen von einem kurzen Ausdruck der allgemeinen Zufriedenheit bis zu einer differenzierteren Beurteilung. Die bejahende Lebenshaltung, die in den ausführlicheren Anmerkungen sichtbar wird, legt ihren Hautakzent auf die Übereinstimmung des eigenen Selbst mit den Anforderungen der nächsten Umgebung, sie transportiert das Gefühl des Aufgehobenseins und der sozialen Unterstützung, die man erfährt, aber auch das Gefühl, den gestellten Lebensanforderungen durch die eigenen Leistungen voll gerecht zu werden, so dass sich hieraus keine ernstzunehmenden Konflikte ergeben.

„Ich habe eigentlich nichts zu meckern.“

„Ich habe eigentlich nichts auszusetzen.“

„Die Schule läuft gut, die Familie auch, also große Probleme habe ich nicht.“

„Die Schule ist eigentlich ganz okay bis auf den Nachmittagsunterricht - Sport, das ist Mord.“

„Berufsberatung ist gut: weil man auch selber welche Ausbildungsstellen bekommen. Schule: geht ganz gut. Familie auch gut und ander Dinge auch (!)“

„In der Schule bin ich ganz zufrieden, auch mit meinen Noten und auch mit Leuten. Mit meiner Familie bin ich auch zufrieden. Mit Freunden auch, aber außer zwei.“

„Ich habe eine gute Lehrer und Schule. Ich habe sehr sehr sehr sehr gute Familie.“

„Meiner Meinung nach ist das an unserer Schule sehr gut.“

„Meiner Meinung nach ist die Schule wichtig für einen Beruf und das spätere Leben. Eine Familie ist gut, denn mit ihr kannst du alles besprechen.“

Konstruktive Vorschläge

Als konstruktiv lassen sich Anmerkungen in der „Meckerecke“ des Fragebogens verstehen, wenn sie eine an sich kritische Haltung zur gegenwärtigen Schul- und Lebenswirklichkeit auf die Basis einer prinzipiellen Anerkennung stellen, dass Verbesserungen möglich sind und aus der eigenen Erfahrung heraus Vorschläge hierzu

entwickelt werden können. Diese Vorschläge beziehen sich auf die Aufgabe von Lehrern und deren Einstellung gegenüber Schülern, zum Ausbildungsmarkt, zu den eigenen Chancen und zum eigenen Informations- und Orientierungsbedarf. In den Äußerungen drückt sich die grundlegende Akzeptanz aus, dass guter Schulunterricht und eine gedeihliche Beziehung zu Lehrern förderlich ist und die gute schulische Vorbereitung auf berufliche Bildung unabdingbar. Kritik bezieht sich auf fehllaufendes Verhalten und missgünstige Bedingungen. Von welchem positivem Geist manche kritische Äußerung getragen ist, zeigt die letzte hier zitierte Stimme, deren Inhalt leicht als programmatische Forderung für alle Hauptschüler gelesen werden könnte.

„Die Ausbildungsstellen sollten mehr werden. Die Arbeitsstellen sollten nicht nur die besten nehmen. Das die Schüler auch einmal Chancen bekommen die in der Hauptschule sind. (!)“

„Ich finde das Mädchen in Berufen mehr gefördert werden sollten. Der Hauptschulabschluss wird fast gar nicht anerkannt. (!)“

„Die Lehrer sollten uns mehr helfen, wenn wir schlecht waren in der Schule oder was Falsches gemacht haben, lässt uns unsere Lehrerin uns ‚fallen‘“.

„Lehrer sollten mehr für ihre Schüler tun. Es sollte mehr über Berufe informiert werden.“

„Ich finde, dass Schulpädagogen sehr wichtig sind, da sie für die Probleme der Jugendlichen da sind. Des Weiteren wird zu wenig Geld für Schulmittel, wie z. B. Bücher oder TV-Geräte. Außerdem sollten die Senioren länger arbeiten und die Verdienstmöglichkeiten in öffentlichen Ämtern erhöht werden.“

„Eltern sollen sich auch für die Kinder einsetzen und ihnen in der Schule helfen.“

„Keiner will einen verstehen, Schule soll mehr Rücksicht nehmen auf Schüler. Alle Jugendlichen sollen die Hilfe bekommen, die sie brauchen, denn dann werden viele zurechtkommen. Aber wenn keiner einen ernst nimmt, dann sollen die sich nicht beschweren, wenn Jugendliche auf den Straßen leben.“

„Die Lehrer sollten mehr auf die einzelnen Schüler eingehen und auch mal hinterfragen, ob es Probleme gibt. Es sollte in der Schule sowie im Arbeitsamt mehr Informationsmöglichkeiten über Berufe geben. Von der Schule aus sollten mehr Praktika durchgeführt werden. Es sollten mehr Ausbildungsplätze für Hauptschüler geschaffen werden, bei denen sie nicht von Schülern mit höherem Bildungsabschluss benachteiligt werden.“

3.5 Benachteiligte Jugendliche

3.5.1 Allgemeines

Als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit nennt der Gesetzgeber in § 13 Abs. 1 KJHG junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen.

Die zuerst genannte Zielgruppe „junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen“ oder kurz „sozial benachteiligte Jugendliche“ bezieht sich auf strukturbezogene Zuschreibungsmuster (vgl. Walther 2003, S. 97f), die durch eine defizitäre Sozialisation bedingt werden. Zu den konstituierenden Faktoren zählen insbesondere die ökonomische Situation der Familie, deren familiäre Rahmenbedingungen und Bildungssituation, aber auch soziale Kategorien wie Geschlecht, ethnische und kulturelle Herkunft der Jugendlichen (vgl. Münder u. a. 2003, S.174f).

Die zweitgenannte Zielgruppe der Jugendsozialarbeit stellt stärker die individuellen defizitären Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten/Fertigkeiten in den Mittelpunkt der Betrachtungsweise. Hierzu zählen Lernbeeinträchtigungen, -störungen, -schwächen, Leistungsbeeinträchtigungen, -störungen, -schwächen und Entwicklungsstörungen. Häufig werden diese individuellen Beeinträchtigungen auch in Relation zu den strukturbezogenen Deutungsweisen gesetzt.¹

Braun (2003) weist darauf hin, dass die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen immer wieder anders benannt und mit der terminologischen Änderung auch eine andere Auffassung über ihre Förderung einhergeht. Die aktuelle Bezeichnung lautet „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ und geht davon aus, dass an den Ressourcen und Kompetenzen von Jugendlichen angesetzt werden müsse und sie passgenau individuell gefördert werden müssen (vgl. Braun 2003, S. 121; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002).

Hauptschüler werden bereits häufig als sozial benachteiligt angesehen werden, weil ihre Berufs- und somit Lebensperspektiven aufgrund ihres Hauptschulabschlusses eingeschränkt sind.

In der vorliegenden Untersuchung wird versucht, unter den Hauptschülern weiter zu differenzieren und besonders sozial benachteiligte Jugendliche zu identifizieren und ihre Einstellungen zu Schule und Beruf mit ihren Mitschülern zu vergleichen.²

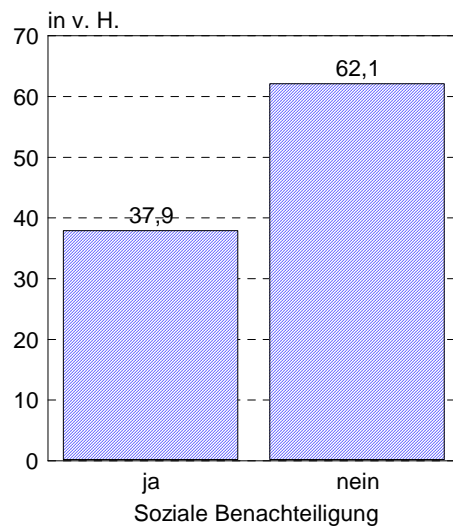
¹ Eine Berücksichtigung dieser Zielgruppe ist aufgrund der Zielsetzungen dieser Studie nicht möglich, da sich die Jugendlichen dieser Zielgruppe vor allem in Förderklassen konzentrieren.

² Die sozial benachteiligten Jugendlichen werden im Folgenden häufig auch nur als benachteiligte Jugendliche bezeichnet.

Hierzu wurde ein Index „Soziale Benachteiligung“ gebildet, der einen Jugendlichen als sozial benachteiligt ausweist, wenn mindestens zwei der nachfolgenden Merkmale erfüllt sind:

- Ungünstige soziale Herkunftsverhältnisse
- Migrationshintergrund
- weibliche Geschlechtszugehörigkeit
- Wohnort in Ostdeutschland (Thüringen)
- (zur Indexbildung vgl. nachfolgende Zusammenstellung)

Abb. 68: Hauptschüler und Benachteiligte



Quelle: Schülerbefragung

Index Strukturelle Benachteiligung

Zur Operationalisierung von „Struktureller Benachteiligung“ werden die folgenden vier Merkmale verwendet:

- Der Jugendliche hat einen Migrationshintergrund (hat die nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, ist (Spät-)Aussiedler oder ist islamischen Glaubens).
- Der Jugendliche lebt in Ostdeutschland.
- Die Jugendliche ist weiblich.
- Der Jugendliche kommt aus ungünstigen sozialen Verhältnissen (siehe dazu weiter oben den Index).

Bei Zutreffen eines Merkmals wurde ein Punkt vergeben und pro Jugendlichen eine Summe gebildet. Maximal vier Benachteiligungspunkte konnten erreicht werden. Die Häufigkeitsverteilung dieses Index ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tab. 30: Strukturelle Benachteiligung

Anzahl Benachteiligungspunkte	Häufigkeit	Prozentwerte
0	153	24,8
1	231	37,3
2	185	29,9
3	43	7,0
4	6	1,0
Summe	618	100,0

Ca. ein Viertel aller Befragten hat keine Benachteiligungspunkte. Die meisten Hauptschüler haben einen Benachteiligungspunkt, davon allein 16,5 %, weil sie weiblichen Geschlechts sind. Etwas mehr als ein Viertel haben zwei Benachteiligungspunkte, 5,9 % der Befragten haben drei und mehr Benachteiligungspunkte.

Eine strukturelle Benachteiligung von Hauptschülern soll dann vorliegen, wenn mindestens zwei Merkmale zutreffen, also z. B. eine weibliche Schülerin mit Migrationshintergrund oder ungünstige Verhältnisse und Wohnort in Thüringen usw. Insgesamt 37,9 % aller Hauptschüler werden demnach als strukturell benachteiligt definiert (siehe nachfolgende Abb.).

Die sozial benachteiligten Jugendlichen setzen sich aus 13,8 % der männlichen und 24,1 % der weiblichen Schüler zusammen. 20,8 % benachteiligte Jugendliche haben einen Migrationshintergrund. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aus Familien mit Migrationshintergrund weit überproportional benachteiligte Jugendliche stammen (73,4 %) als aus Familien ohne Migrationshintergrund (23,6 %).

Insgesamt 12,8 % aller benachteiligter Jugendlichen stammt aus Thüringen. Damit werden etwas mehr als zwei Drittel (68,1 %) aller befragten Jugendlicher aus Thüringen als sozial benachteiligt gekennzeichnet. Mit einem noch höheren Prozentsatz sind die Befragten aus ungünstigen sozialen Verhältnissen unter den Benachteiligten vertreten. Insgesamt 78,6 % dieser Jugendlichen sind als benachteiligt ausgewiesen.

Diese Verteilungen der Jugendlichen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Herkunftsort und sozialen Verhältnissen belegen die Plausibilität dieses Index, auch wenn damit zu einem großen Teil dessen Konstruktion reproduziert wird.

Die Validität dieses Index zeigt sich weiterhin dadurch, dass der Prozentsatz der benachteiligten Jugendlichen in den einzelnen befragten Schulen mit den Informationen über das Einzugsgebiet und damit der Schüler dieser Schulen übereinstimmt (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 32: Befragte Schulen und soziale Benachteiligung der Schüler (Anteile)

Schule	Benachteiligung		Gesamt
	ja	nein	
Otto-Dix Schule Gera	0,50	0,50	1,00
Aenne Biermann Schule Gera	0,72	0,28	1,00
Alfred-Brehm Schule Jena	0,71	0,29	1,00
Ostschule Jena	0,67	0,33	1,00
Dr. Mehler Schule Georgensgmünd	0,27	0,73	1,00
Schule am Brombachsee - Pleinfeld	0,21	0,79	1,00
Senefelder Schule Treuchtlingen	0,20	0,80	1,00
Hauptschule Weißenburg	0,16	0,84	1,00
Hauptschule Hummelsteiner Weg Nürnberg	0,55	0,45	1,00
Preißler Schule Nürnberg	0,44	0,56	1,00
Hauptschule Buchenbühl Nürnberg	0,11	0,89	1,00
Gesamt	0,38	0,62	1,00

Anmerkung:

Es wurde jeweils der Anteil der benachteiligten Schüler an allen Schülern einer Schule berechnet.

Quelle: Schülerbefragung

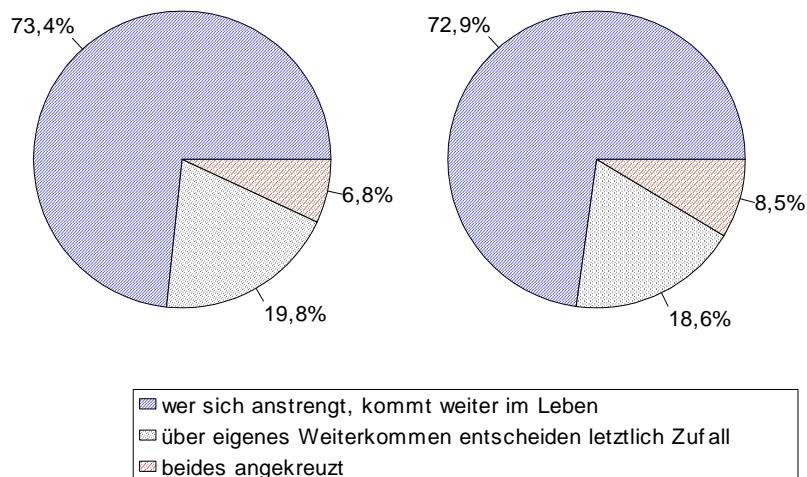
Ein weiterer Hinweis auf die Brauchbarkeit dieses Maßes besteht darin, dass die subjektive Zufriedenheit mit einzelnen Lebensbereichen (außer dem Schulbereich) signifikant schlechter von den benachteiligten Jugendlichen beurteilt wird (vgl. weiter unten).

Weitere Hinweise auf die Validität dieses Index ergeben sich aus den nachfolgenden Ergebnissen, die mit den Überlegungen und Erkenntnissen über benachteiligte Jugendliche übereinstimmen (Konstruktvalidität).

Im Folgenden soll den Fragen nachgegangen werden, wie die Vorbereitung der Schule auf den Beruf für die benachteiligten Schülern eingeschätzt wird und welche besonderen Hinweise sich aus dieser Betrachtungsweise für eine Förderung ergeben könnten. Dabei soll in erster Linie herausgearbeitet werden, welche Unterschiede zwischen sozial benachteiligten Jugendlichen und ihren Mitschülern bestehen.

Zuerst soll dargestellt werden, ob ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen im Hinblick auf Sich-Anstrengen und Erfolg haben besteht (Fatalistische Einstellung). Hierzu wurden die Schüler befragt, ob sie der Ansicht sind, durch eigenes Aktivwerden es im Leben zu etwas zu bringen. Die Unterschiede zwischen Benachteiligten und den anderen Hauptschülern sind nur sehr gering, d. h., beide Gruppen von Jugendlichen geben mit einer überwiegenden Mehrheit an, dass nur der im Leben weiterkommt, der sich anstrengt.

Abb. 69: Fatalismus



Quelle: Schülerbefragung

3.5.2 Allgemeine Einstellungen zur Schule

Die benachteiligten Schüler gehen lieber in die Schule als die nicht-benachteiligten. Dieser Unterschied ist nach dem exakten Fisher-Yates-Test hoch signifikant ($p=0,014$).

Mögliche Gründe dafür liegen darin, dass sie in ihrer Wohnung beengt sind und/oder ihr Wohnumfeld wenige Möglichkeiten bietet. Das Treffen mit anderen Schülern und Schülerinnen aber vielleicht auch die Freizeitmöglichkeiten in der Schule bzw. dem Pausenhof wie z.B. Tischtennis spielen, könnten dagegen für sie besonders attraktiv sein. Damit eröffnet sich für die Schule aber gleichzeitig die Gelegenheit, besonders fördernd sich um diese Schüler kümmern zu können.

Tab. 33: Gerne in die Schule gehen und Benachteiligung

Gerne in die Schule gehen	Benachteiligung		Gesamt
	ja	nein	
ja	29,5%	39,2%	33,2%
nein	70,5%	60,8%	66,8%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%

Anmerkung:

Die Frage wurde so umkodiert, dass „sehr gern“ und „gern“ zu „ja“ und „geht so“, „nicht gern“ und „überhaupt nicht gern“ zu „nein“ umgerechnet wurde (vgl. Frage 1 im Teil II des Fragebogens).

Quelle: Schülerbefragung

In den Lieblingsfächern der Schule bestehen kaum Unterschiede: Die benachteiligten Jugendlichen geben lediglich sehr viel häufiger „Musik/Kunst“ als Lieblingsfach an.

Sozial benachteiligte Jugendliche geben zu einem höheren Prozentsatz an, ihre Hausaufgaben zuhause nicht immer ungestört machen zu können.

Tab. 34: Zuhause ungestört die Hausaufgaben machen können

Ungestört Hausaufgaben zu Hause machen	Strukturelle Benachteiligung (in Prozent)		Gesamt (in Prozent)
	ja	nein	
nein, nie	5,2	3,1	3,9
nicht immer	42,1	28,5	33,6
ja, immer	51,1	67,5	61,4
mache keine	1,7	0,8	1,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0

Quelle: Schülerbefragung

Diese Unterschiede sind statistisch signifikant ($\chi^2=16,9$, $df=3$, $p<0,05$).

Die benachteiligten Jugendlichen geben sehr viel häufiger an, dass sie immer Angst vor Prüfungen haben, aber auch davor, dass ihre Noten nicht gut genug sind. Damit einhergehend haben sie zu einem sehr viel höheren Prozentsatz Angst davor, keine Lehrstelle zu finden. Offensichtlich haben bisherige Prüfungserfahrungen mit schlechteren Noten bei den benachteiligten Jugendlichen zu diesen Ängsten geführt. Entsprechend ist auch der Prozentsatz unter ihnen höher, der angibt, in der Schule nicht so gut mitgekommen zu sein (vgl. nachfolgende Abb.).

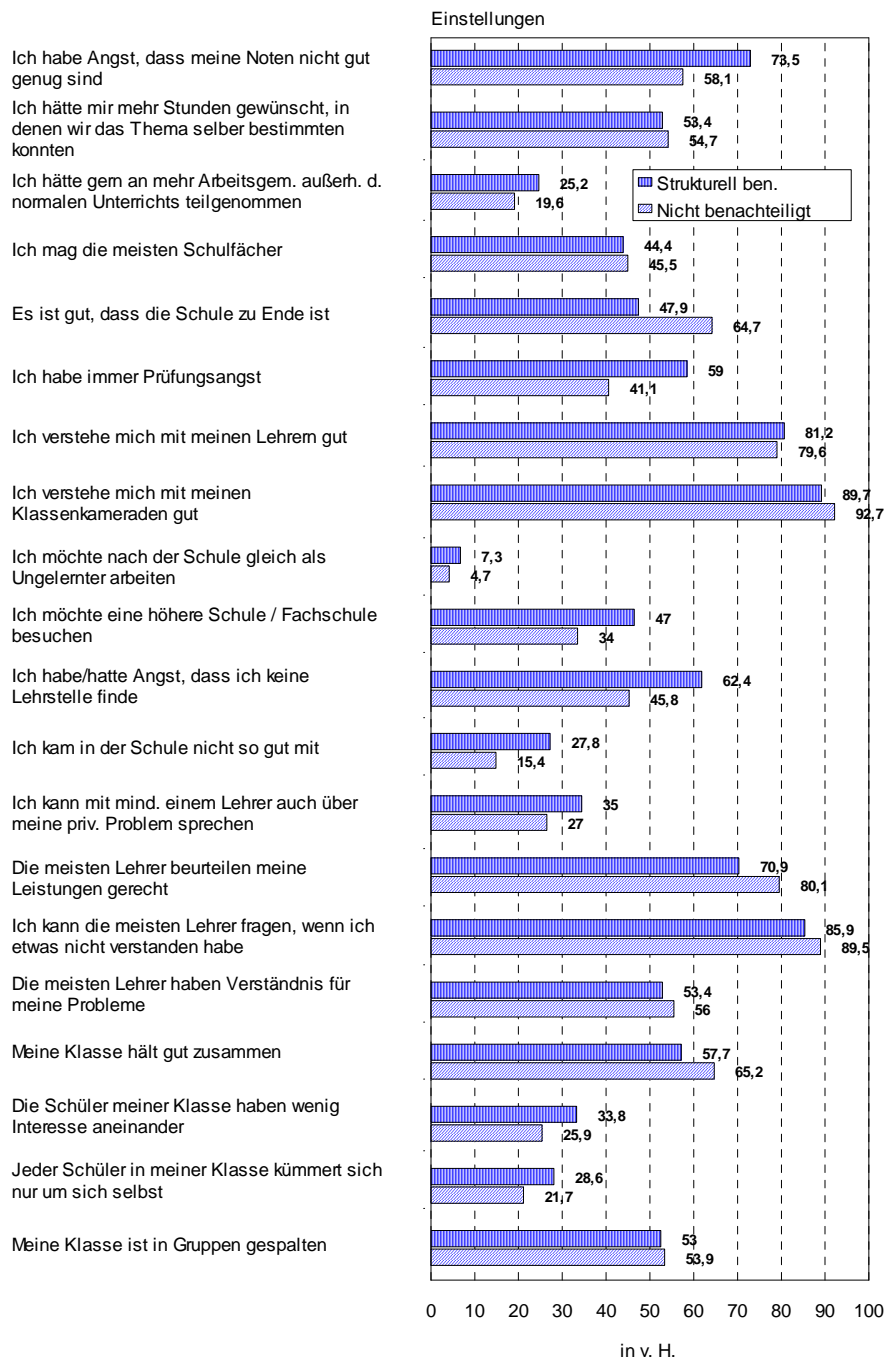
Umso erstaunlicher ist es, dass sie mit einem erheblich größeren Anteil es bedauern, dass die Schule zu Ende ist und sie auch gerne eine höhere Schule/Fachschule besuchen möchten.

In der (guten) Beziehung zu Lehrern sind nahezu keine Unterschiede zwischen benachteiligten Jugendlichen und ihrer Vergleichsgruppe auszumachen, wohl aber ein sehr viel größerer Prozentsatz bei den benachteiligten Jugendlichen, die sich weniger von den meisten Lehrern in ihren Leistungen gerecht beurteilt empfinden. Andererseits geben die benachteiligten Jugendlichen auch häufiger an, dass sie mit mindestens einem Lehrer auch über ihre privaten Probleme sprechen können.

Im Verhältnis zu ihren Mitschülern bewerten die benachteiligten Jugendlichen den Klassenzusammenhalt eher geringer und das Interesse und Sich-kümmern um die Mitschüler eher weniger gut.

Insgesamt zeigt sich im Vergleich der benachteiligten zu den nicht benachteiligten Schülern ein uneinheitliches Bild: Die benachteiligten Jugendlichen scheinen einmal durch die Misserfolge in der Schule frustriert und haben Prüfungs- und Zukunftsängste. Andererseits gehen sie gerne in die Schule und haben auch zu den Lehrern eine gute Beziehung. Den Klassenzusammenhalt beurteilen sie eher schlechter.

Abb. 70: Einstellungen zu Schule, Lehrer und Mitschüler



Quelle: Schülerbefragung

3.5.2 Berufliche Orientierungen

Traumberufe

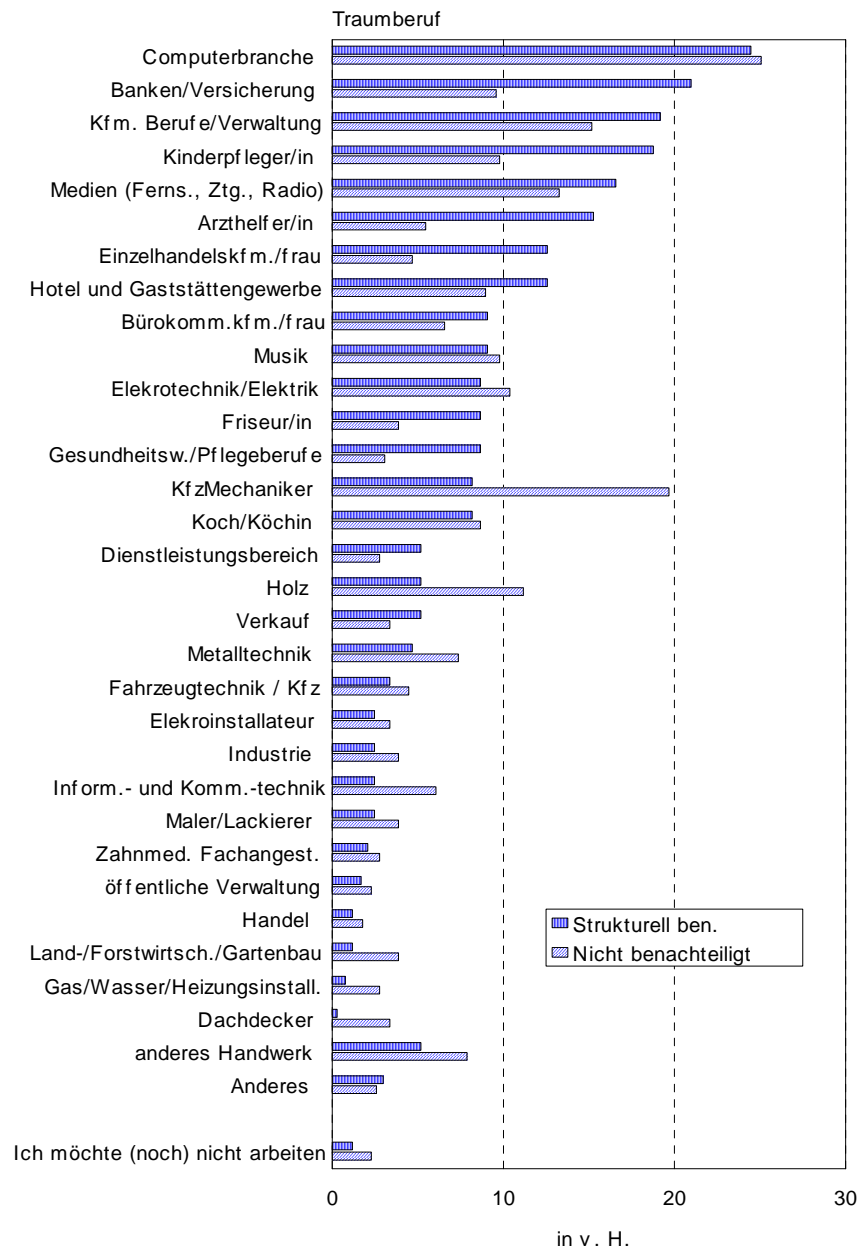
Benachteiligte Jugendliche unterscheiden sich in ihren Traumberufen durchaus von ihren Mitschülern: Männliche benachteiligte Jugendliche möchten sehr viel mehr „berufliche Tätigkeiten in Banken und Versicherungen“, als „Einzelhandelskaufmann“, in kaufmännischen Berufen allgemein, in der Verwaltung wie im Verkauf, weibliche benachteiligte Jugendliche möchten vor allem mehr als Kinderpflegerin und als Arzthelferin tätig sein als die nicht benachteiligten Jugendlichen. Weniger häufig sind ihre Traumberufe dagegen in den handwerklichen Berufen zu finden vor allem als Kfz-Mechaniker und im Holzbereich (vgl. nachfolgende Abb., nächste Seite).

Männliche benachteiligte Jugendliche wünschen sich demnach mehr kaufmännische und Verwaltungsberufe, also Tätigkeiten mit „Sitzplatz“ und „sauberen Händen“, die wahrscheinlich als prestigevoller angesehen werden. Angesichts der schwierigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt und der Beobachtung, dass diese Ausbildungsberufe erst mit mindestens Mittlerer Reife in Betracht kommen, erscheinen diese „Traumberufe“ für diese Jugendlichen nicht erreichbar. Weibliche benachteiligte Jugendliche wählen dagegen Berufe, die für sie grundsätzlich in Frage kommen, mittlerweile aber ebenfalls häufig Mittlere Reife voraussetzen (z. B. Arzthelferin).

Geplante Tätigkeit

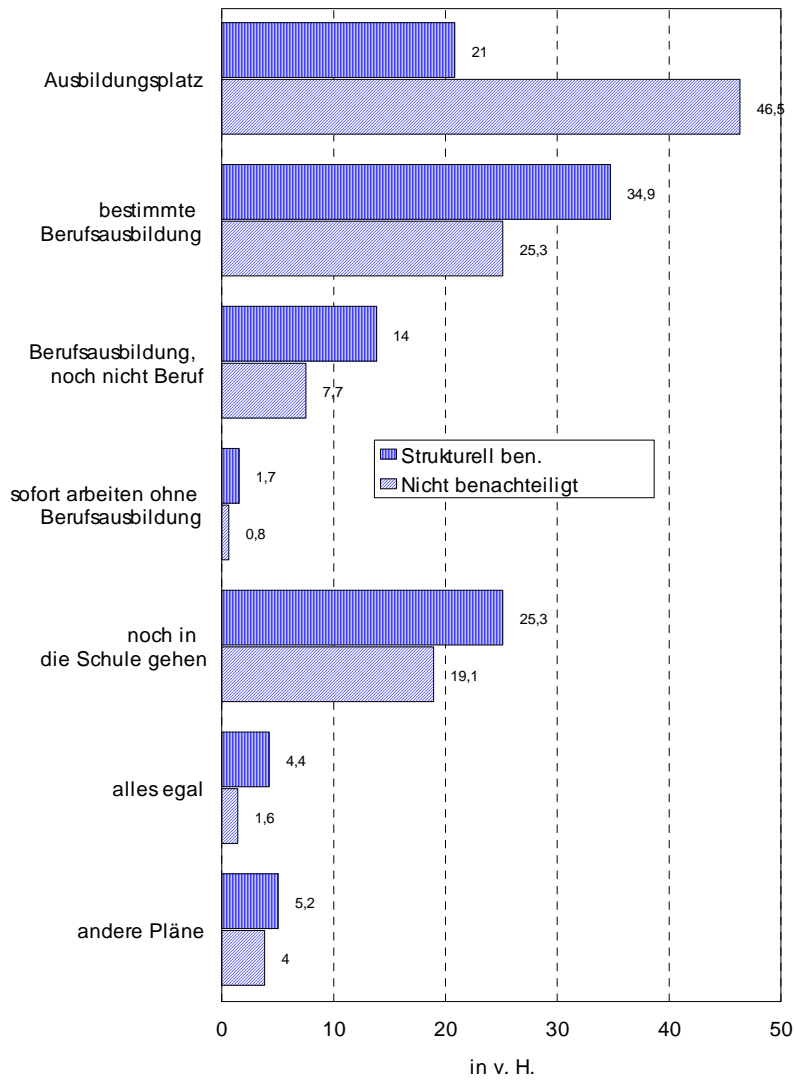
Mehr als doppelt so viele nicht-benachteiligte Jugendliche geben an, schon einen Ausbildungsplatz zu haben als die benachteiligten Jugendlichen. Die benachteiligten Schüler wissen weniger häufig noch nicht, in welchem Beruf sie eine Ausbildung machen möchten oder haben häufiger vor, noch in die Schule zu gehen, als die nicht-benachteiligten Schüler, die dagegen häufiger eine bestimmte Berufsausbildung in einem Beruf absolvieren möchten, ohne bereits eine Lehrstelle zu haben oder eine bestimmte Berufsausbildung machen möchten. Etwas höher sind die Aussagen mit 4,4 % der benachteiligten Jugendlichen, dass ihnen alles egal sei (Nicht-benachteiligte Jugendliche 1,6 %). Dieser Anteil erscheint nicht besonders hoch angesichts der möglicherweise vielen Absagen aber auch wegen der Berichterstattung in den Medien über die Chancenlosigkeit von Hauptschülern (vgl. nachfolgende Abb.72, übernächste Seite).

Abb. 71: Traumberufe



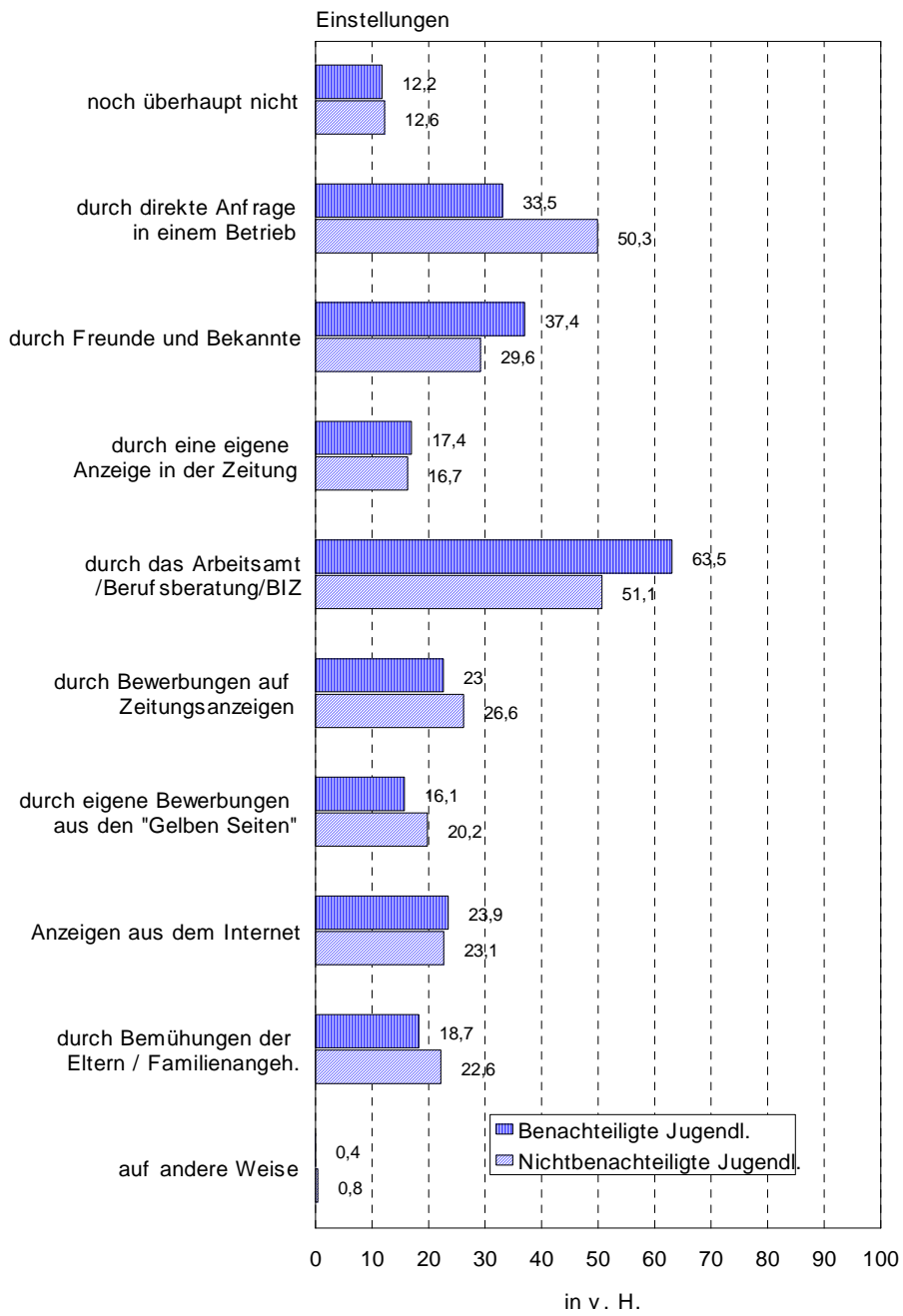
Quelle: Schülerbefragung

Abb. 72: Geplante Tätigkeit nach der Schule



Quelle: Schülerbefragung

Abb. 73: Bisherige Bemühungen um eine Ausbildungsstelle



Alle befragten Hauptschüler bemühen sich offensichtlich um Ausbildungsstellen (vgl. Abb. 73).

Die benachteiligten Jugendlichen rufen durchschnittlich sogar etwas häufiger in Betrieben bzw. Ausbildungsstellen an und holen sich entsprechend mehr Absagen.¹

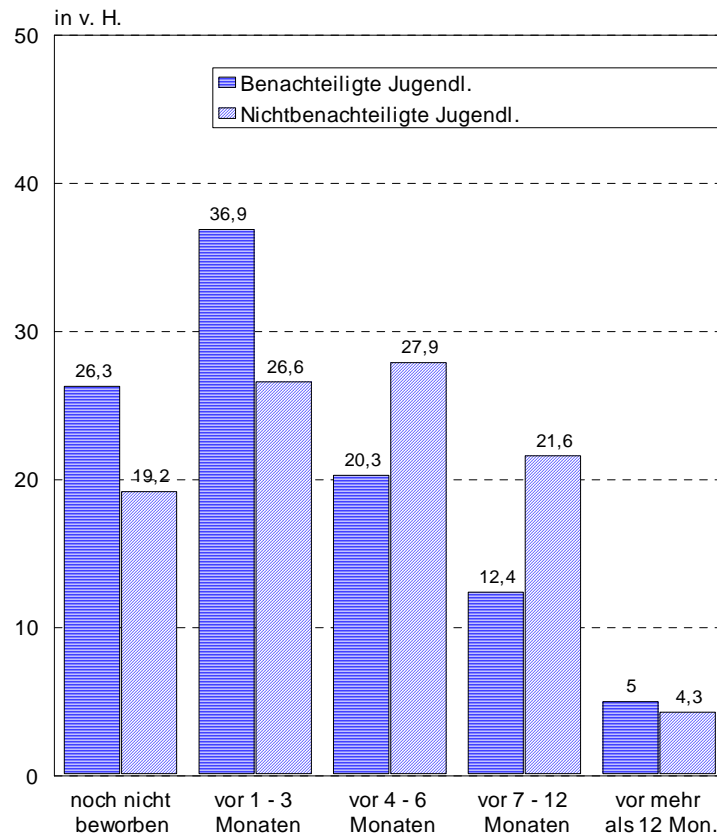
Ihre Einladungen zu Vorstellungsgesprächen und Eignungstests sind jedoch etwas geringer und überhaupt kein Unterschied besteht zwischen benachteiligten und den nicht-benachteiligten Jugendlichen in der durchschnittlichen Anzahl der Bewerbungsschreiben an Betriebe. Auch die anschließend erhaltenen Absagen sind in der Relation identisch.

Fazit

Eine Berufsausbildung zu machen oder über schulische Weiterqualifikation die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen zu erreichen hat offensichtlich bei allen Jugendlichen einen sehr hohen Stellenwert. Es ist bei nahezu allen Hauptschülern eine hohe positive Arbeits- und Berufsorientierung zu konstatieren, unabhängig davon, ob sie als benachteiligt oder nicht benachteiligt eingeschätzt werden.

¹ Telefonische Anfragen sind fast ausschließlich Blindbewerbungen, bei denen die Jugendlichen „auf Verdacht“ sich nach Ausbildungsplätzen erkundigen. Entsprechend häufiger sind die Absagen.

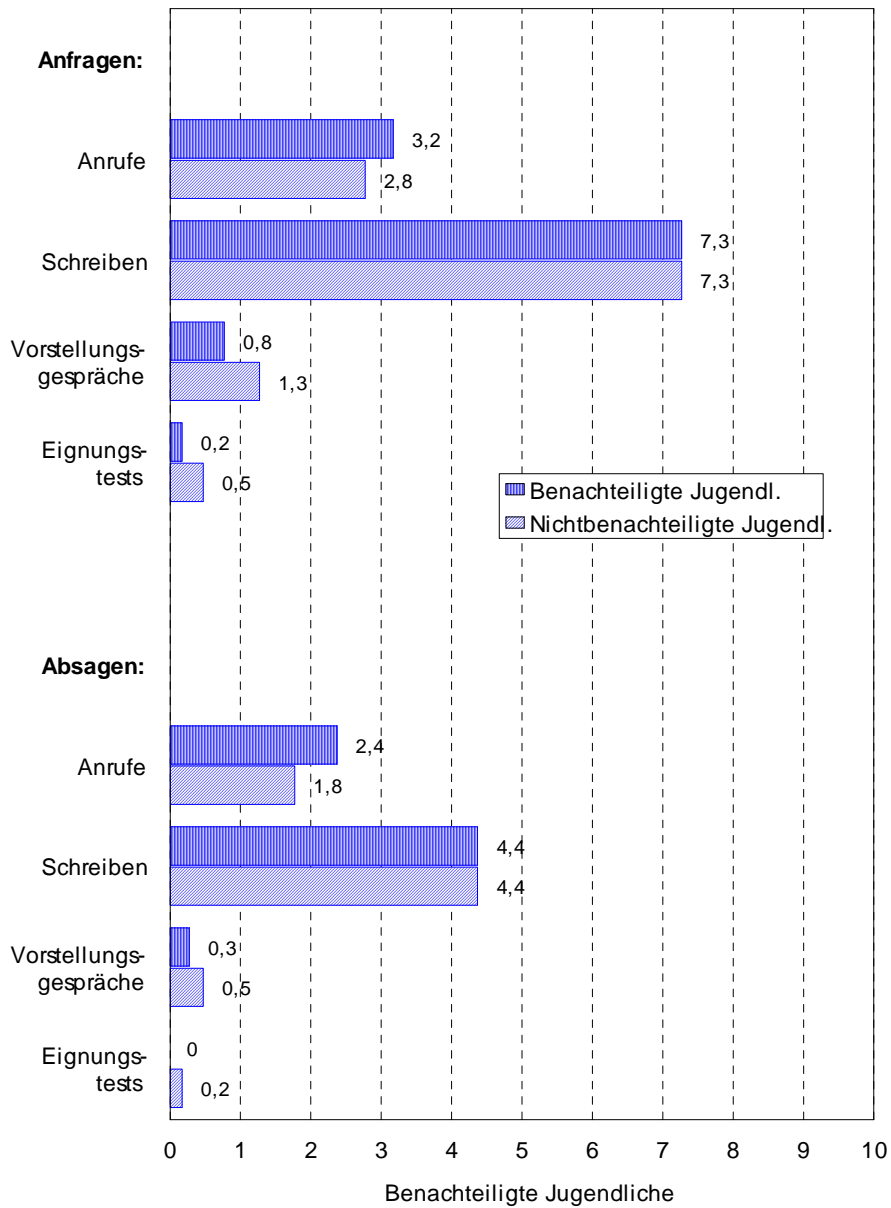
Abb. 74: Zeitpunkt der erstmaligen Bewerbung



Quelle: Schülerbefragung

Die benachteiligten Jugendlichen haben sich im Vergleich zu ihren Mitschülern nicht oder noch nicht so lange beworben. Im Durchschnitt haben sich die Nicht-Benachteiligten vor 4,6 Monaten, die Benachteiligten vor 3,7 Monaten erstmals beworben. Diese Differenz beträgt nahezu einen Monat und ist auch statistisch signifikant ($t=2,53$, $df\ 564$, $p<0,05$).

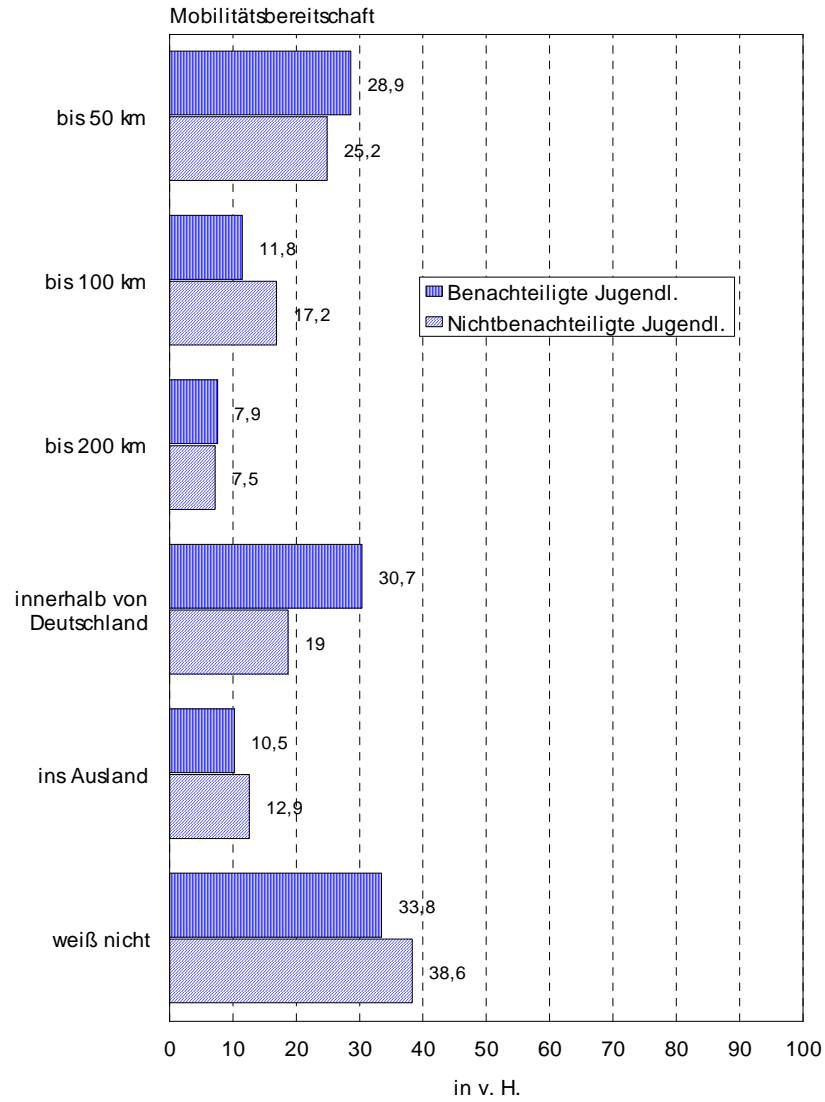
Abb. 75: Bewerbungen und Absagen



Quelle: Schülerbefragung

Die Mobilitätsbereitschaft von benachteiligten Jugendlichen und ihren Mitschülern erscheint nicht sehr unterschiedlich. Während die Nicht-Benachteiligten etwas mehr bis 100 km bereit wären, für einen interessanten Arbeitsplatz umzuziehen, sind die Benachteiligten dagegen mehr innerhalb von Deutschland mobil.

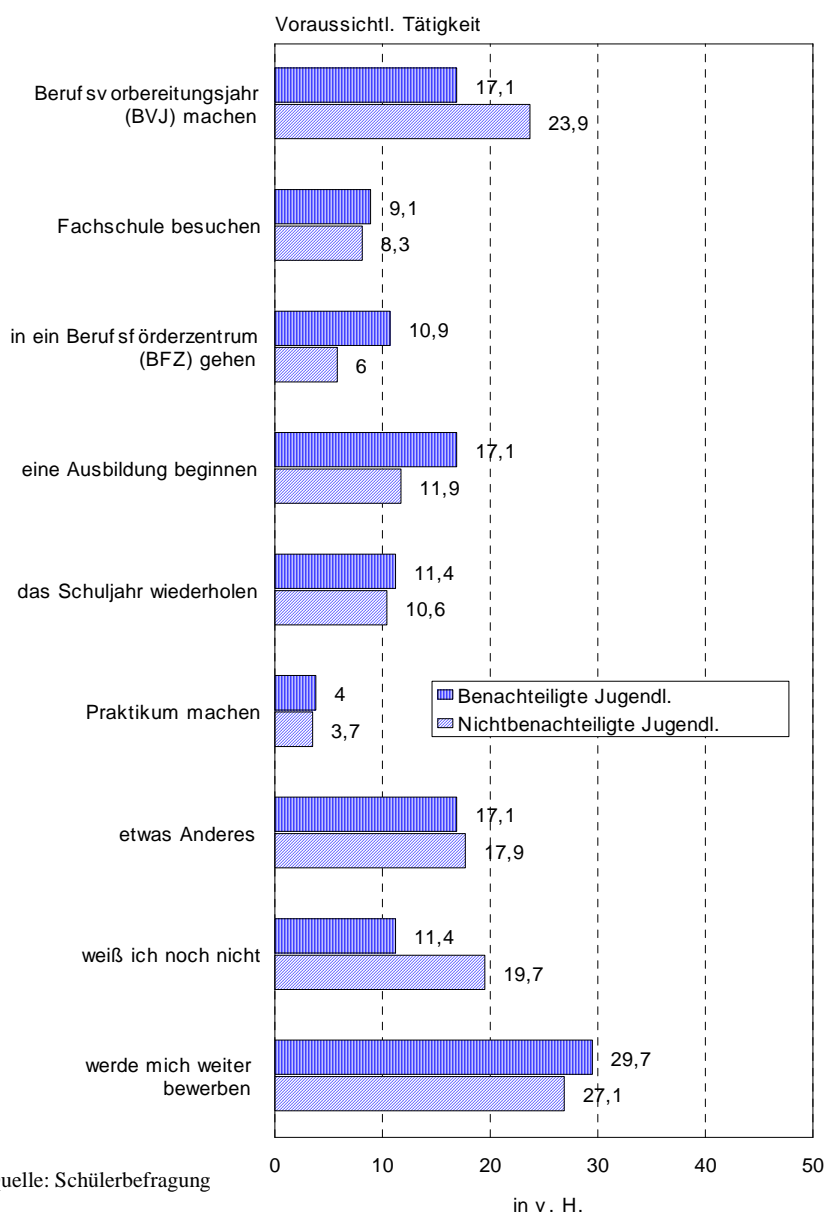
Abb. 76: Mobilitätsbereitschaft



Quelle: Schülerbefragung

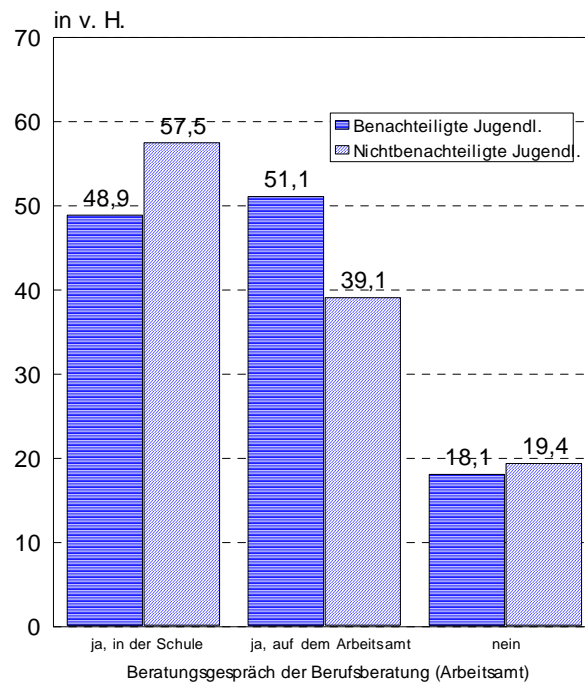
Die benachteiligten Jugendlichen geben häufiger als ihre Mitschüler an, dass sie das Schuljahr wiederholen, in ein Berufsförderzentrum gehen oder sich weiter bewerben werden. Sie sind weniger häufig der Ansicht, am Ende der Hauptschule eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle zu haben oder ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) zu machen.

Abb. 77: Voraussichtliche Tätigkeit nach Beendigung der Hauptschule (nur Befragte ohne Ausbildungsplatz)



Die benachteiligten Jugendlichen geben deutlich weniger häufig an, dass es eine eigene Entscheidung war, dass sie einen bestimmten Ausbildungsplatz gewählt haben. Entsprechend haben für sie andere Personen oder Institutionen einen höheren Einfluss, insbesondere die Berufsberatung des Arbeitsamtes, aber auch - in sehr viel geringerem Ausmaß - die Schulsozialpädagogen und andere. Der Rat der Eltern ist gleichermaßen bei ca. einem Viertel aller Jugendlichen eine wichtige Einflussgröße bei der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildungsstelle.

Abb. 78: Beratungsgespräch bei der Berufsberatung des Arbeitsamtes

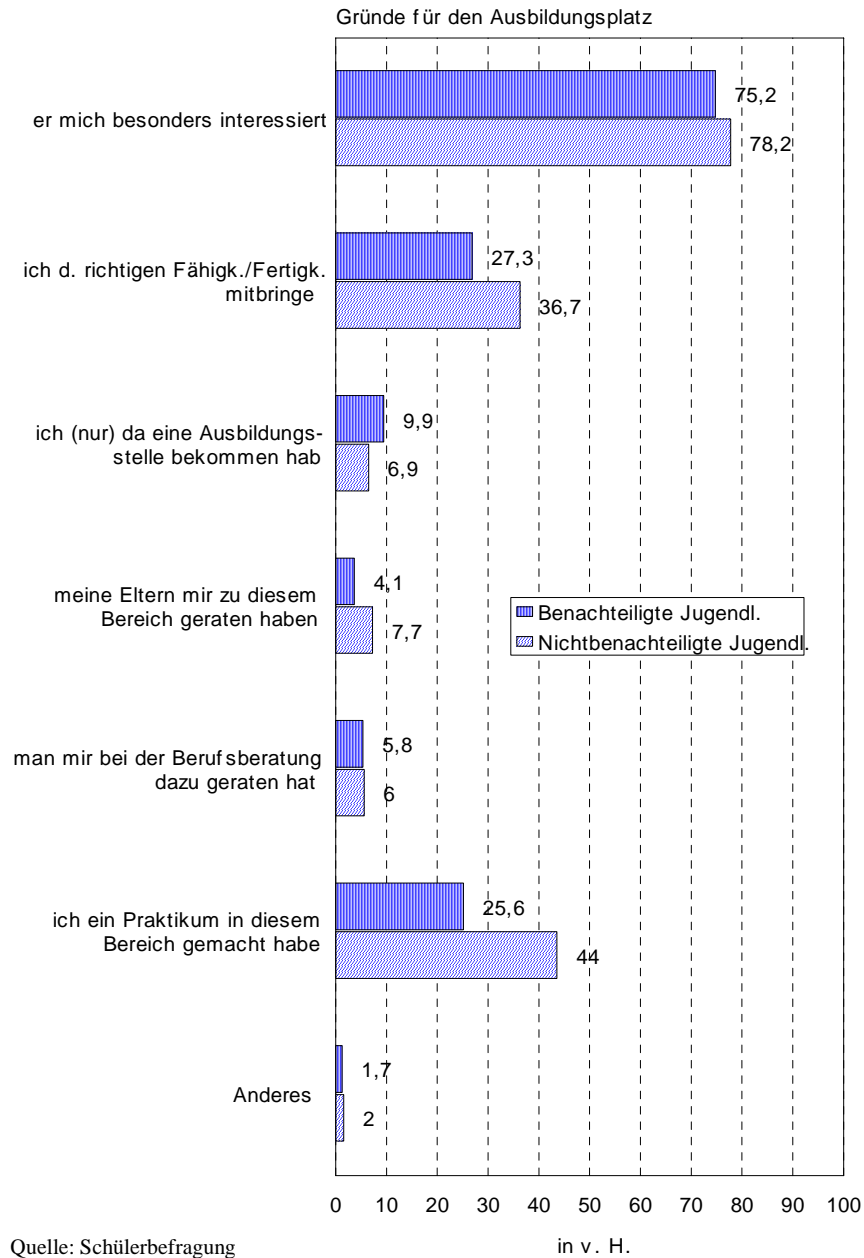


Quelle: Schülerbefragung

Die benachteiligten Jugendlichen unterscheiden sich deutlich darin, dass sie weniger häufig angeben in der Schule bei einem Beratungsgespräch bei der Berufsberatung des Arbeitsamtes gewesen zu sein. Dagegen waren sie häufiger auf dem Arbeitsamt.

Im Vergleich zu den nicht-benachteiligten Jugendlichen haben die benachteiligten Hauptschüler einen geringeren Anteil bei den Entscheidungsgründen für einen Ausbildungsplatz, weil „er mich besonders interessiert“, „ich die richtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringe“, „ein Praktikum in diesem Bereich gemacht habe“ und weil „meine Eltern mir dazu geraten haben“. Etwas häufiger sind die Nennungen bei „weil ich (nur) da eine Ausbildungsstelle erhalten habe, „weil man mir bei der Berufsberatung dazu geraten hat“.

Abb. 79: Entscheidungsgründe für einen Ausbildungsplatz (nur Jugendliche, die bereits einen Ausbildungsplatz haben)



Informationsquellen über mögliche Berufe

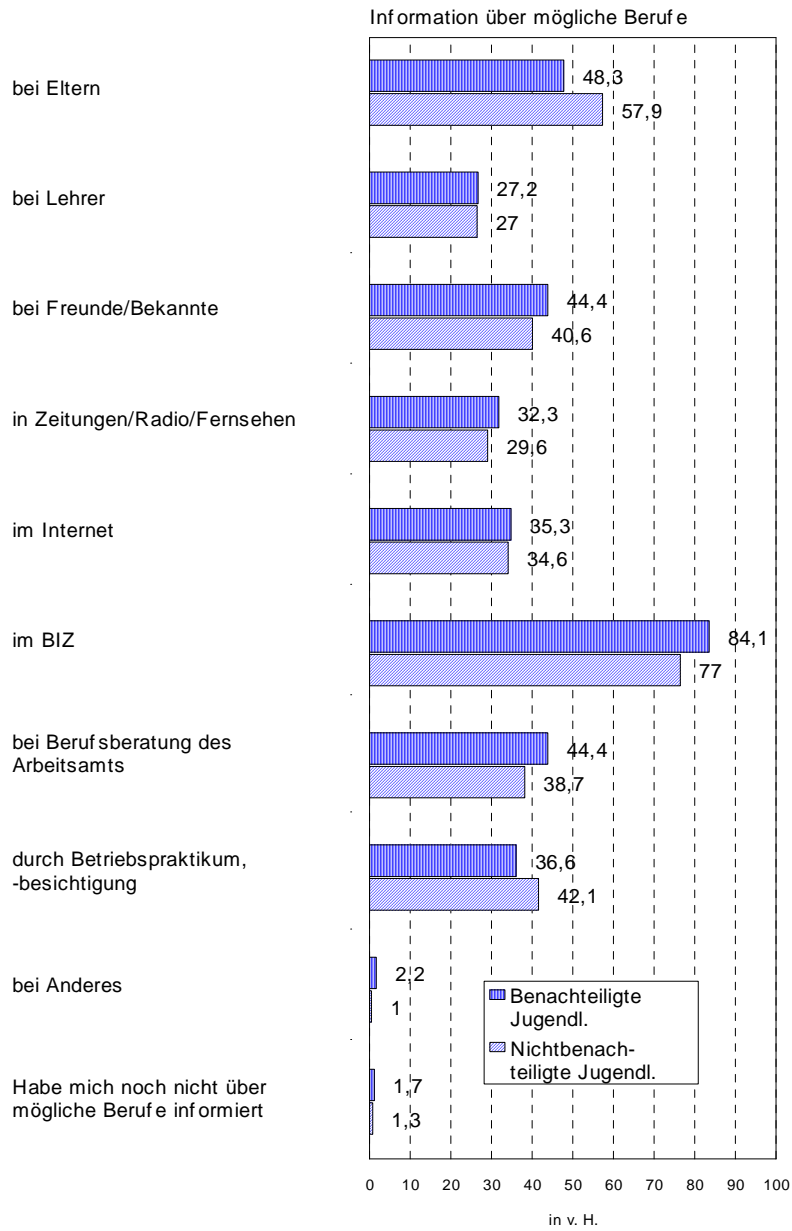
Benachteiligte Jugendliche informieren sich etwas häufiger bei außerschulischen Personen oder Organisationen wie BIZ, der Berufsberatung des Arbeitsamtes und bei Freunden/Bekanntem als die anderen Jugendlichen.

Weniger oft holen sie Rat bei Eltern ein oder informieren sich durch ein Betriebspraktikum oder eine Betriebsbesichtigung. Möglicherweise können die Eltern der benachteiligten Jugendlichen ihren Kindern nicht weiterhelfen, so dass sie sich mehr von anderen Personen oder Organisationen Informationen besorgen müssen. Verwunderlich erscheint der etwas geringere Stellenwert bei Betriebspraktika und -besichtigungen.

In den vorhergehenden Ergebnissen wurde bereits deutlich, dass diese berufsorientierenden Maßnahmen von den benachteiligten Schülern etwas zurückhaltender wahrgenommen und beurteilt werden als von ihren Mitschülern. Sie könnten sprachlich oder von den Umgangsformen in den Betrieben überfordert sein. In diese Interpretationsrichtung weist der etwas stärker bewertete Inhalt des Faches Arbeitslehre „Richtiges Verhalten in der Arbeitsstelle“ bei den benachteiligten Jugendlichen. Zusammen mit dem von den benachteiligten Jugendlichen häufiger genannten Verbesserungsvorschlag „mehr Hilfestellungen durch die Schule bzw. die Lehrer“ würde diese Sichtweise eine (noch) stärkere Vorbereitung auf diese doch sehr wichtigen Praxisbezüge durch die Lehrer bedeuten. Die anzunehmenden unterschiedlichen Voraussetzungen und Lebenssituationen der benachteiligten Schüler müssten in Form individualisierter Vorbereitung geschehen.

Zählt man aus, bei wie vielen unterschiedlichen Informanten sich ein Hauptschüler informiert hat, dann haben sich im Durchschnitt die benachteiligten Hauptschüler weniger häufig an unterschiedliche Ansprechpartner gewandt (im Durchschnitt 3,2 mal im Vergleich zu 3,6 mal bei den anderen Hauptschülern). Dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant ($t=-1,99$, $df=617$, $p>0,05$).

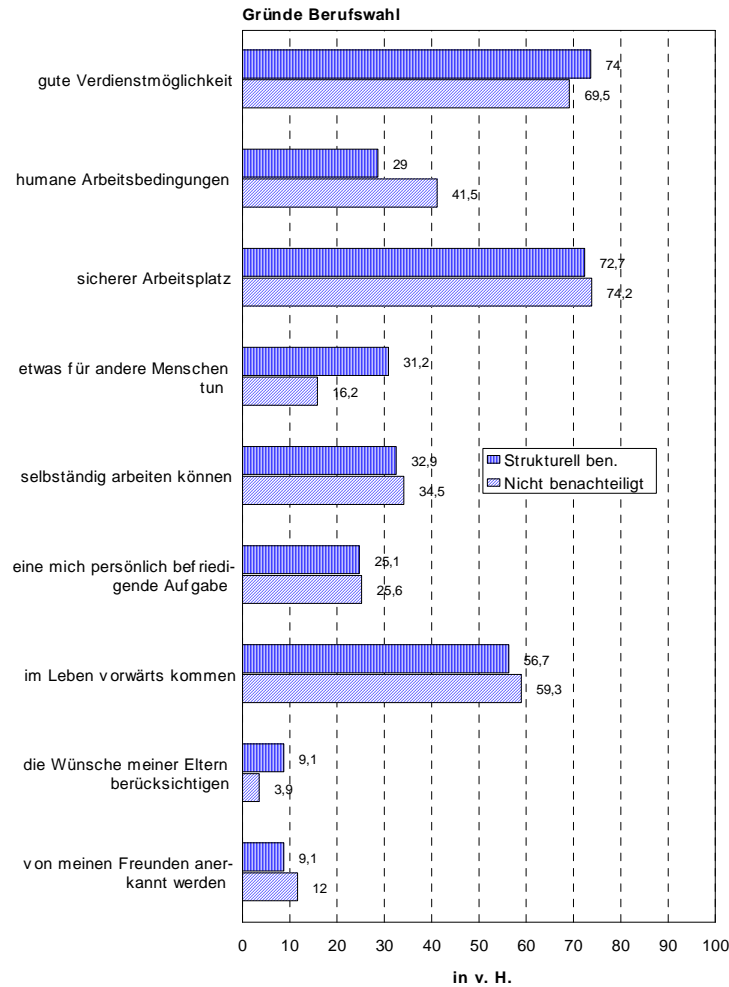
Abb. 80: Bei wem hat sich der Befragte über mögliche Berufe informiert



Quelle: Schülerbefragung

Als wichtige Gründe für die Berufswahl werden von den benachteiligten Jugendlichen angegeben, etwas mehr für andere Menschen zu tun, aber auch „gute Verdienstmöglichkeiten“, „die Wünsche meiner Eltern berücksichtigen“, als weniger wichtiger Grund für die Berufswahl werden sehr viel weniger „humane Arbeitsbedingungen“ im Vergleich zu den Mitschülern genannt.

Abb. 81: Wichtige Gründe für die Berufswahl



Quelle: Schülerbefragung

Der größte Unterschied zwischen benachteiligten Jugendlichen und ihren Mitschülern bei der Auswahl eines Ausbildungsplatzes besteht darin, dass ein absolviertes Praktikum sehr viel weniger als Begründung angegeben wird. Die benachteiligten Jugendlichen sind auch weniger davon überzeugt, dass sie für diesen Ausbildungsplatz die richtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen. Tendenziell häufiger nehmen sie, was ihnen möglich ist „... ich (nur) da eine Ausbildungsstelle bekommen habe“ und weniger, weil dieser Ausbildungsplatz sie besonders interessiert. Die insgesamt geringe Bedeutung der Eltern für die Wahl des Ausbildungsplatzes ist für sie noch etwas weniger wichtig. Hinsichtlich der ebenfalls geringen Bedeutsamkeit der Berufsberatung unterscheiden sie sich nicht von ihrer Vergleichsgruppe, obwohl die benachteiligten Jugendlichen etwas mehr die Berufsberatung des Arbeitsamts als ausschlaggebend für ihre Entscheidung angeben.

Insgesamt betrachtet unterscheiden sich benachteiligte Jugendliche von ihren Mitschülern nicht sehr stark, was die ausschlaggebenden Gründe für die Entscheidung für einen Ausbildungsplatz anbetrifft. Etwas weniger häufig bei den benachteiligten Jugendlichen wird die eigene Entscheidung zugunsten anderer Gründe angegeben.

3.5.3 Berufsvorbereitende Maßnahmen durch die Schule

Die benachteiligten Jugendlichen unterscheiden sich von den anderen Hauptschülern nicht im Hinblick darauf, ob sie ein Praktikum gemacht haben und auch in der Art der Tätigkeit im Praktikum sind kaum Unterschiede zwischen beiden Gruppen ersichtlich.

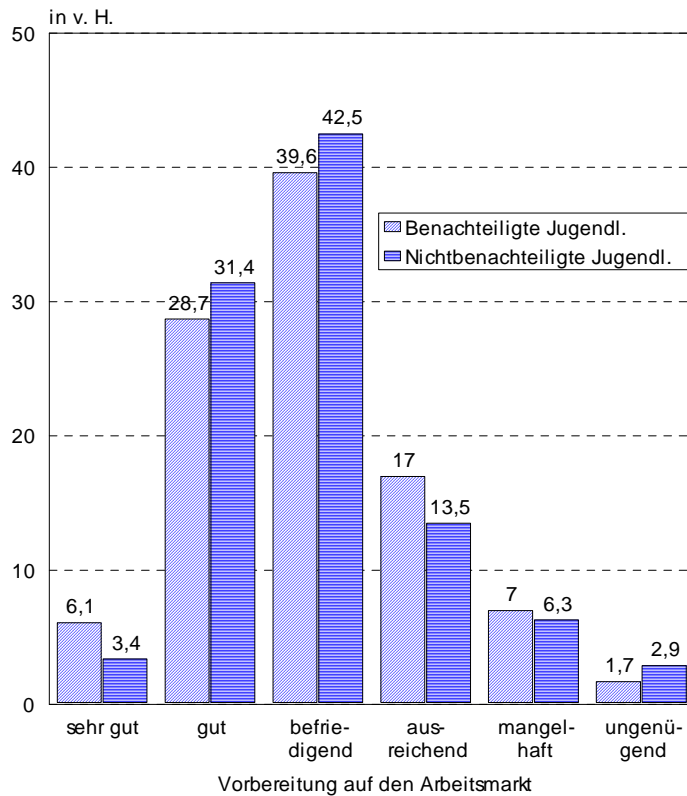
Beide unterschiedenen Gruppen von Hauptschülern erwarten sich gleichermaßen durch ein Praktikum bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz. Allerdings scheint bei den benachteiligten Jugendlichen eher etwas weniger die Erwartungshaltung vorzuliegen, dass sie eine Hilfestellung bei ihrer Berufsorientierung erlangen und eher mehr die Haltung vorherrschend zu sein, dass sie sich davon nichts versprechen.

Wahrgenommene Angebote

Benachteiligte Jugendliche machen auffallend weniger eine Schnupperlehre und nehmen sehr viel häufiger an Bewerbungstrainings teil. Mögliche Gründe dafür sind, dass sich die sozial benachteiligten Jugendlichen andere als die ihnen angebotenen Praktika/Schnupperlehren wünschen und/oder sie ablehnen oder in den jeweiligen Betrieben weniger Akzeptanz finden. Weniger häufig absolvieren benachteiligte Jugendliche freiwillige zusätzliche Praktika, nehmen weniger häufig an einem Training zu Einstellungstests teil, dafür aber eher an Lehrstellenbörsen.

Insgesamt wird die eigene Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Schule sehr ähnlich beurteilt (vgl. nachfolgende Abb.). Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede erkennen ($t=0,34$, $df=608$, $p>0,05$).

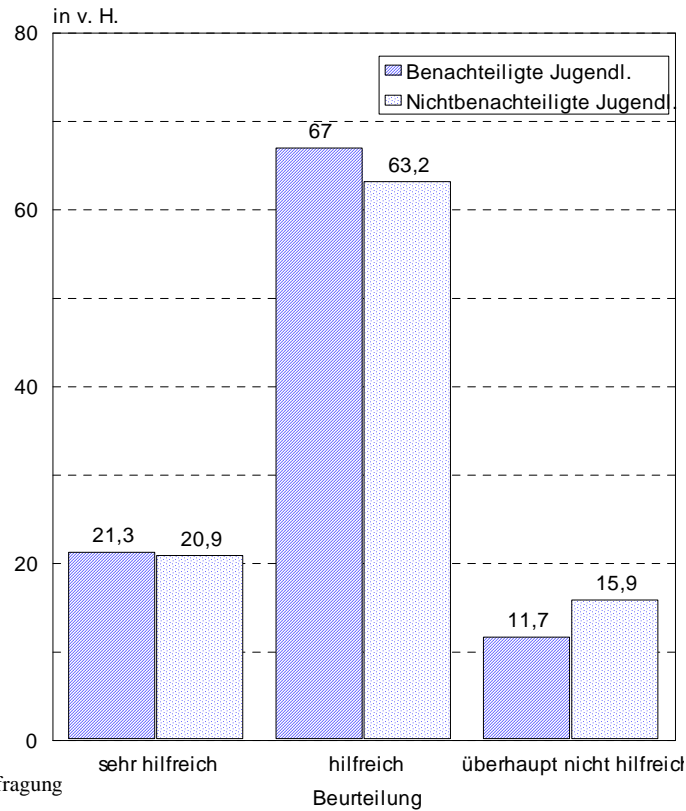
Abb. 82: Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Schule



Quelle: Schülerbefragung

Das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ wird von nahezu allen Hauptschülern als sehr hilfreich oder hilfreich bezeichnet. Die benachteiligten Jugendlichen beurteilen dieses Fach aber noch häufiger als die anderen Schüler mit „hilfreich“. Dieser Unterschied ist aber nicht statistisch signifikant ($\chi^2=2,08$; $df=2$; $p>0,05$).

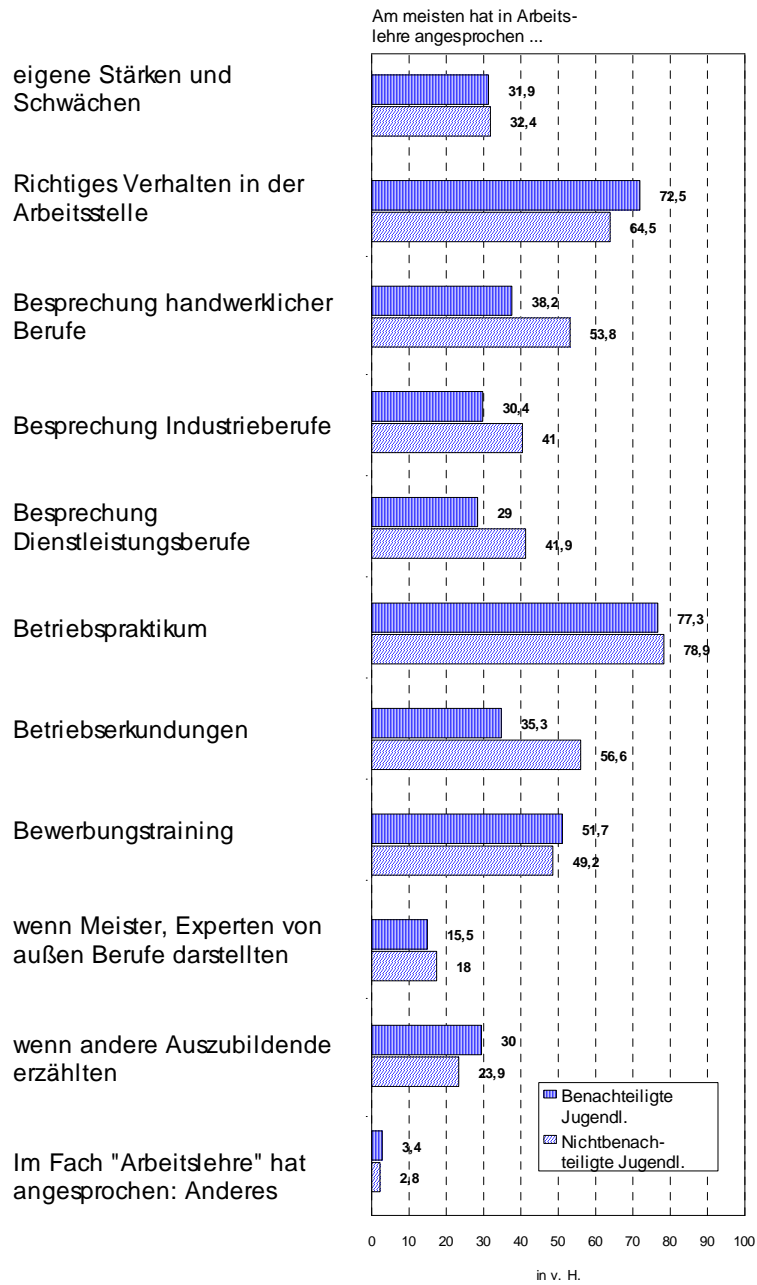
Abb. 83: Beurteilung, für wie hilfreich das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ eingeschätzt wird.



Die einzelnen Inhalte des Fachs „Arbeitslehre“ werden durchaus unterschiedlich von den benachteiligten Jugendlichen und ihren anderen Mitschülern bewertet. Die benachteiligten Jugendlichen haben weitaus weniger eine Betriebserkundung und weniger die Besprechung der Berufe angesprochen als die anderen Jugendlichen.

Mehr angetan waren sie von „Richtiges Verhalten in einer Arbeitsstelle und von Berichten anderer Auszubildenden (vgl. nachfolgende Abb.).

Abb. 84: Inhalte des Faches Arbeitslehre, die am meisten angesprochen haben



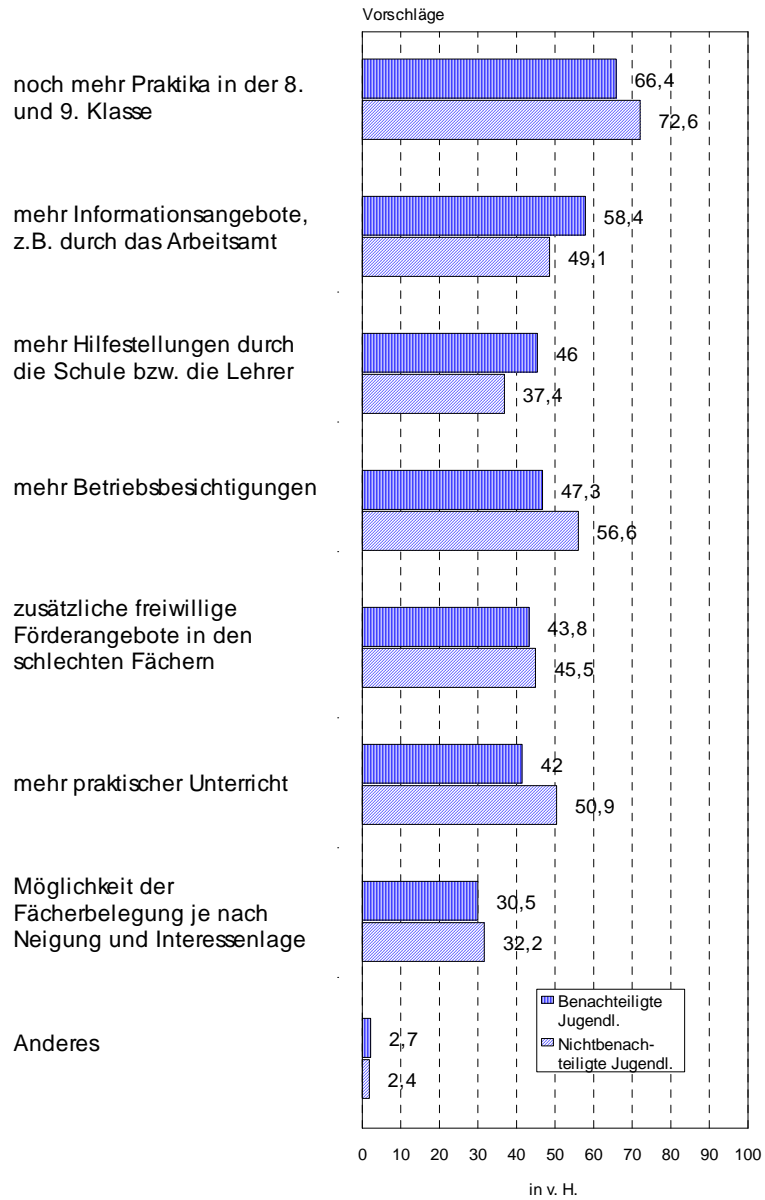
Quelle: Schülerbefragung

Alle Schüler wünschen sich am häufigsten noch mehr Praktika in der 8. und 9. Klasse - und darin unterscheiden sich benachteiligte und die anderen Schüler nicht. Benachteiligte Jugendliche geben jedoch häufiger an, dass sie gerne mehr Informationsangebote z.B. durch das Arbeitsamt hätten oder mehr Hilfestellungen durch die Schule bzw. die Lehrer wünschen, um so ihre Ausbildungs- und Berufsaussichten zu verbessern. Die anderen unterschiedlichen Möglichkeiten für Schüler werden von den benachteiligten Jugendlichen weniger häufig als Verbesserungsmaßnahme angeführt: mehr Betriebsbesichtigungen, zusätzliche freiwillige Förderangebote in den schlechten Fächern, mehr praktischer Unterricht und die Möglichkeit der Fächerbelegung je nach Neigung und Interessenslage.

Die schulischen Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf bewerten die benachteiligten Jugendlichen im Allgemeinen etwas schlechter. Besonders eine „Schnupperlehre“, aber auch die anderen, eher nach außerhalb der Schule orientierten Maßnahmen wie Betriebserkundungen, Betriebsbesichtigungen werden weniger gut eingeschätzt (siehe auch weiter oben). Alle weiteren Maßnahmen der Schule zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf werden im Großen und Ganzen nicht unterschiedlich beurteilt.

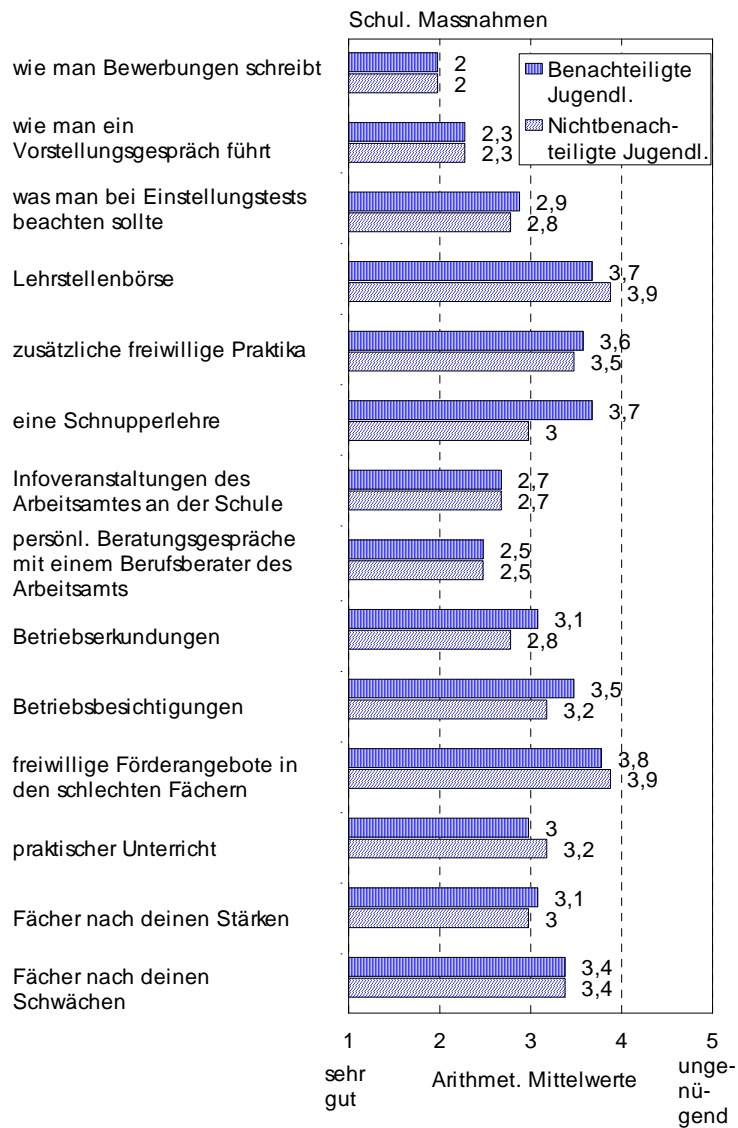
Entsprechend diesen Bewertungen werden bei Verbesserungsvorschlägen keine zusätzlichen Betriebsbesichtigungen, aber auch keine zusätzlichen freiwilligen Förderangebote in den schlechten Fächern, weniger die Möglichkeit der Fächerbelegung nach Neigung und Interessenslage und kein weiterer praktischer Unterricht von den benachteiligten Jugendlichen genannt. Sie wünschen sich stattdessen mehr Hilfestellungen durch die Schule bzw. die Lehrer und mehr Informationsangebote, z. B. durch das Arbeitsamt.

Abb. 85: Verbesserungsvorschläge für die Ausbildungs- und Berufsaussichten für Hauptschüler



Quelle: Schülerbefragung

Abb. 86: Beurteilung schulischer Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf



Quelle: Schülerbefragung

3.5.4 Schulsozialarbeit

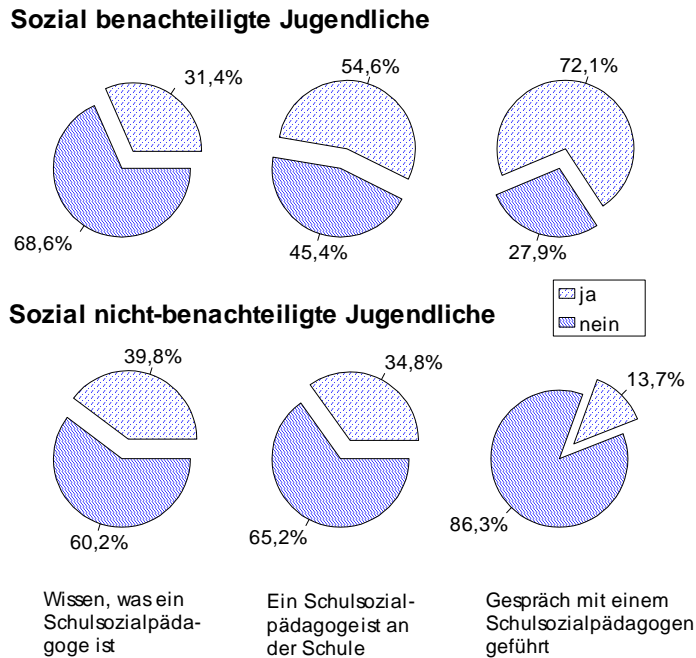
Die benachteiligten Schüler wissen durchaus häufiger mit 69% als ihre Mitschüler (60 %) darüber Bescheid, was ein Sozialpädagoge ist. Die benachteiligten Schüler geben auch sehr viel häufiger an, dass mehr Schulsozialpädagogen an ihren Schulen sind als die anderen befragten Schüler (54 % gegenüber 34 %). In der Inanspruchnahme der Angebote unterscheiden sie sich aber nicht mehr ganz so stark: Mit 25,9% haben benachteiligte Schüler die Angebote von Schulsozialpädagogen in Anspruch genommen, die anderen Schüler mit 16,6%.

In der Reihenfolge der Häufigkeit der Gesprächsthemen mit Schulsozialpädagogen unterscheiden sich sozial benachteiligte nicht sehr stark von den anderen Schülern: Sie besprechen zwar zu einem sehr viel höheren Prozentsatz berufliche Möglichkeiten und etwas häufiger schulische Probleme. Bei den anderen Gesprächsthemen „Probleme mit Lehrern“ und „Probleme mit anderen Mitschülern“ sind kaum Unterschiede auszumachen.

Die Wünsche und Erwartungshaltungen an die Schulsozialpädagogen sind sowohl bei den benachteiligten wie auch den anderen Schülern vor allem darauf gerichtet, dass mit ihnen über alles geredet werden könne und dass sie beim Lösen von Problemen helfen. Das wünschen sich benachteiligte Jugendliche noch häufiger als ihre Mitschüler. Der große Unterschied in den Wünschen/Erwartungshaltungen an Sozialpädagogen an Schulen besteht jedoch bei den sozial benachteiligten Jugendlichen darin, dass sie ein Freizeitangebot machen sollen.

Die benachteiligten Jugendlichen befürworten weniger, dass Schulsozialpädagogen bei Problemen mit ihren Eltern reden, geschweige denn, ihre Eltern auch zu Hause besuchen sollen.

Abb. 87: Schulsozialpädagogen und sozial benachteiligte Jugendliche

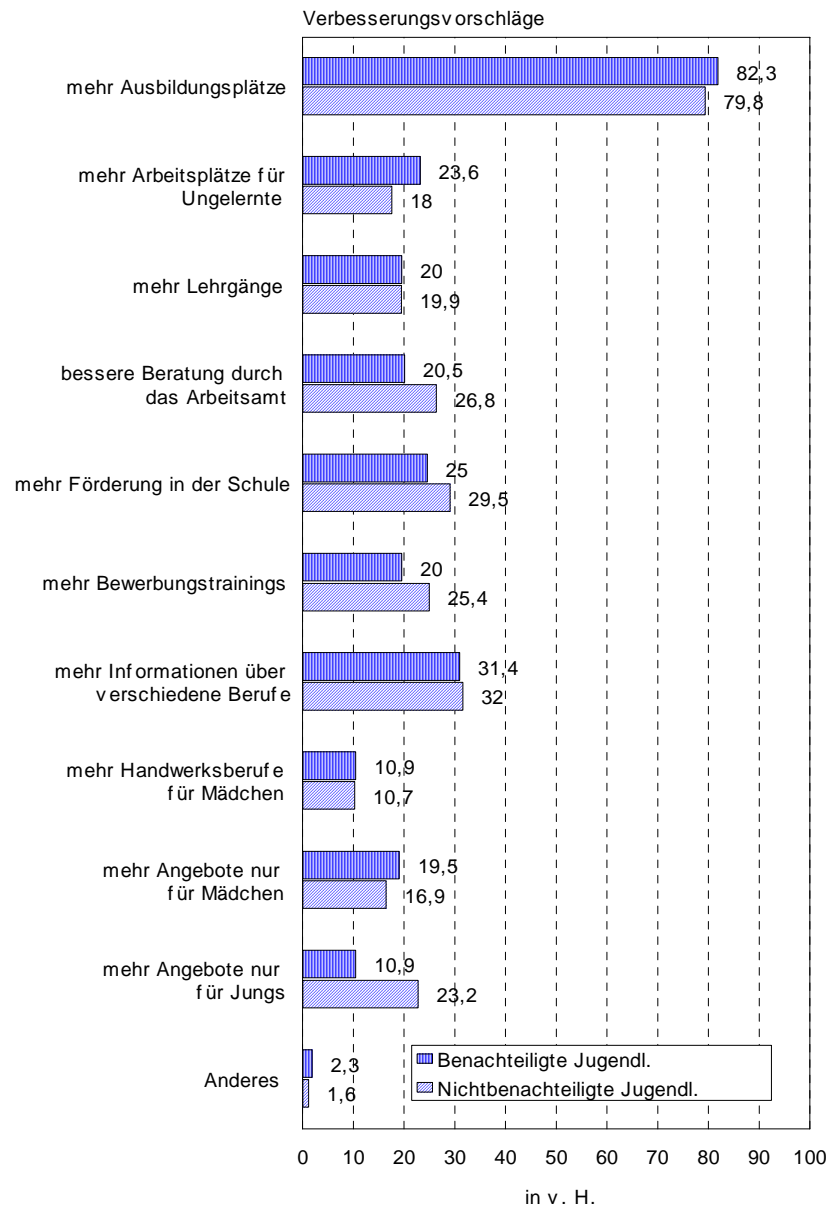


Anmerkung: Alle Jugendlichen wurden gefragt, ob sie wissen, was ein Schulsozialpädagoge ist. Nur diejenigen, die das wussten, wurden dann in die Auswertung einbezogen.
 Quelle: Schülerbefragung

Verbesserungsvorschläge für Hauptschüler

Als Verbesserungsvorschläge nennen die benachteiligten Jugendlichen mehr arbeitsmarktbezogene Verbesserungsvorschläge. Sie sind etwas häufiger der Ansicht, dass mehr Arbeitsplätze für Ungelernte, mehr Ausbildungsplätze allgemein, aber auch mehr speziell für Mädchen angeboten werden sollen. Auffällig ist, dass sie sich deutlich von ihren Mitschülern dahingehend unterscheiden, dass keinesfalls nur für männliche Jugendliche mehr Angebote vorhanden sein sollten. Eher weniger äußern die benachteiligten Jugendlichen, dass das Arbeitsamt besser beraten, die Schule mehr fördern und mehr Bewerbungstrainings erfolgen sollten. Insgesamt betrachtet sind die Unterschiede aber nicht sehr ausgeprägt.

Abb. 88: Verbesserungsvorschläge



Quelle: Schülerbefragung

Zusammenfassende Betrachtungen und Interpretationen

Die Unterscheidung von benachteiligten Jugendlichen von ihren Mitschülern ist insgesamt nicht sehr eindeutig zu verorten und teilweise widersprüchlich. Die benachteiligten Jugendlichen gehen häufiger gerne in die Schule, bedauern es mehr, dass die Schule zu Ende geht, haben zu ihren Lehrern durchaus eine gute Beziehung, fühlen sich aber häufiger nicht gerecht bewertet. Dies mag daran liegen, dass sie wahrscheinlich aus bisherigen Misserfolgen hohe Versagensängste entwickelt haben, die sich ihrerseits immer wieder negativ auf ihr Selbstbild und auf die Prüfungsleistungen auswirken dürften. Eine nicht erfolgreiche Schulkarriere ist bei ihnen häufiger zu vermuten.

Es ist vor diesem Hintergrund zu fragen, wie solche negativen Aufschaukelungsprozesse aufgehalten bzw. die Schüler besser gefördert werden können. Grundsätzlich erscheint es dabei günstig, einen „empowerment“-Ansatz zu verfolgen, der bei den Stärken der Jugendlichen ansetzt und sie individuell in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten fördert. Aufgrund ihrer eher positiven Einstellung zur Schule könnten die benachteiligten Jugendlichen auch im schulischen Umfeld mehr Förderung und Beratung erfahren. Sie kennen zwar häufiger als ihre Mitschüler Schulsozialpädagogen und haben öfter mit ihnen gesprochen, insgesamt könnte die Inanspruchnahme jedoch größer sein. Es liegt dabei nahe, die Angebote für Schüler insgesamt zu erhöhen und mehr auf sie zuzugehen. Ohne eine personelle Aufstockung der Schulsozialpädagogen dürfte das wohl nicht möglich sein.

In ihren beruflichen Orientierungen unterscheiden sich benachteiligte Jugendliche von ihren Mitschülern. Möglicherweise durch weniger realistische Einschätzungen durch die Eltern und ihr soziales Umfeld geprägt, streben sie Ausbildungsberufe an, die auf dem gegenwärtigen Ausbildungsmarkt eher weniger für sie erreichbar sind. Die Schule konnte bei ihnen offensichtlich solche Vorstellungen eher nicht ausräumen.

Der Anteil der benachteiligten Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz ist sehr viel größer als bei ihren Mitschülern, obwohl sich alle Schüler gleichermaßen bemüht haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Allerdings bewerben sich die benachteiligten Jugendlichen durchschnittlich später. Bei ihren Anfragen rufen sie durchschnittlich häufiger bei möglichen Arbeitsstellen an als ihre Mitschüler und haben durch diese Art der Bewerbung auch mehr Absagen. Durch Anschreiben unterscheiden sie sich nicht, wohl aber werden sie durchschnittlich weniger häufig zu Vorstellungsgesprächen eingeladen. Dabei liegt es nicht an ihrer Mobilitätsbereitschaft, die insgesamt als hoch einzuschätzen ist.

In ihren voraussichtlichen Tätigkeiten nach Beendigung der Hauptschule unterscheiden sich die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz nicht sehr stark voneinander. Sie weiterhin zu bewerben und überzeugt zu sein, dass es doch mit einer Ausbildungsstelle klappt, sind die Optionen, die benachteiligte Jugendliche tendenziell etwas häufiger vertreten. Andererseits sind sie mehr der Meinung, nach Schulende in ein Berufsförderzentrum zu gehen. Insgesamt scheinen die benachteiligten Jugendlichen eine eher optimistische Einstellung zu haben.

Die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Schule werden von benachteiligten Jugendlichen und ihren Mitschülern sehr ähnlich beurteilt: Die Angebote werden gleichermaßen wahrgenommen und überwiegend als hilfreich eingeschätzt. In den einzelnen Vorbereitungsmaßnahmen sind jedoch Unterschiede auszumachen. Die benachteiligten Jugendlichen halten genauso wie ihre Mitschüler ein Betriebspraktikum, das „Richtiges Verhalten in der Arbeitsstelle“ und ein Bewerbungstraining für am wichtigsten, sprechen sich aber häufiger für „Richtiges Verhalten in der Arbeitsstelle“ und Bewerbungstraining aus und finden (theoretische) Besprechungen von Berufen nicht so ansprechend. Keine Unterschiede bestehen in der guten Bewertung von Bewerbungs- und Vorstellungstrainings in der Schule oder den persönlichen Beratungsgesprächen mit Berufsberatern des Arbeitsamtes. Auffallend ist jedoch die schlechtere Bewertung aller von der Schule extern durchgeführten Maßnahmen wie Betriebserkundungen, Betriebsbesichtigungen, Schnupperlehre und zusätzlichen freiwilligen Praktika. Eine Interpretation dieser - normalerweise von ihnen geschätzte „praktische“ - Orientierung könnte sein, dass die benachteiligten Jugendlichen sich dadurch (noch) überfordert fühlen. Ein Hinweis darauf ist der von ihnen doch stärker gewichtete Inhalt des Faches Arbeitslehre „Richtiges Verhalten in der Arbeitsstelle“. Möglicherweise könnte die Schule durch stärkere Vorbereitung auf diese Aktivitäten die entsprechende Akzeptanz vergrößern.

4. Ergebnisse der Expertenbefragung

4.1. Vorbemerkung

Die Auswahl der befragten Experten ist in Kap. 2.2 vorgestellt worden, ebenso die Vorgehensweise bei der Führung und Auswertung der offenen Interviews. Im folgenden werden die Ergebnisse getrennt nach den drei wesentlichen Experten-
gruppen dargestellt: Wir beginnen mit der Sichtweise von Lehrern und der Experten der Schulbehörden, stellen danach die Sichtweise von Fachkräften der Schulsozialarbeit vor und runden das Bild im Anschluss daran mit einem Bericht über die Ergebnisse der Befragung von Experten der Arbeitsverwaltung ab.

4.2. Die Sichtweise von Lehrern und Schulbehörde

4.2.1 Die Problemsituation

Lehrstellenknappheit

Die Schulen wissen: seit einiger Jahren geht die Zahl der Lehrstellen in Großstädten, z.B. auch in Nürnberg, zurück. Das gleiche gilt, in weniger starkem Ausmaß, für ländliche Regionen. Hauptleidtragende sind Hauptschüler, denen es immer schwerer fällt, nach ihrem Abschluss eine Lehrstelle zu finden.

Das Bild, das die befragten Lehrer und Schulleiter über die derzeitige Situation vom Ausbildungsmarkt gewinnen und uns in den Interviews mitteilen, vermittelt sich nicht nur über Zeitungslektüre oder andere Medien. Die erste und wichtigste Quelle, über die Schulen verfügen, sind die Schüler selbst, von deren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz sehr genau Notiz genommen wird. Die Effekte der Ausbildungsplatzsuche sind in den Schulen unmittelbar spürbar. Die bescheidenen Erfolge stehen auf der einen Seite, die sehr viel deutlicheren Misserfolge auf der anderen. Manche Schüler schreiben Dutzende von Bewerbungen und erhalten nach Kenntnis der befragten Lehrer nicht einmal immer eine Absage.

Lehrstellen sind angesichts einer lahmen Konjunktur und wohl auch aufgrund anderer struktureller Wandlungen des Arbeits- und Beschäftigungssystems (z.B. zunehmende Rationalisierung mit der Folge der Dequalifikation einfacher beruflicher Anschlüsse) knapp geworden. Die befragten Experten aus den Hauptschulen bedauern die scharfe Konkurrenz, denen ihre Schüler ausgesetzt sind. Auf die insgesamt knapper werdenden Lehrstellen bewerben sich immer mehr Jugendliche, auch Jugendliche, die mit mittlerer Reife oder sogar mit Abitur die Schule verlassen haben, so dass Hauptschüler einem Vergleich der Leistungsfähigkeit, oft zu ihren Ungunsten, ausgesetzt sind.

Vor allem auch an ländlichen Hauptschulen machen sich die hohen Übertrittszahlen zum Gymnasium und Realschulen negativ bemerkbar, indem die an der Hauptschule verbliebenen Schüler auch bei relativ guter Förderung und gutem Angebot an Ausbildungsplätzen Schwierigkeiten bekommen.

Geschlechtsspezifische Probleme

Mädchen haben nach dem Eindruck der befragten Experten aus dem Bereich Schule noch weniger gute Möglichkeiten als männliche Jugendliche. Ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt sind vor allem deswegen noch weiter eingeeengt, weil Handwerksbetriebe, die nach wie vor einen Großteil der Lehrstellen anbieten, aus wesentlich zwei Gründen stärker auf die Ausbildung männlicher Jugendlicher ausgerichtet sind. Zum einen ist dies die Tradition, an der vielfach fraglos festgehalten wird, zum anderen sind dies die Kosten, die für geeignete und separate Umkleieräume, Duschen etc. vorgehalten werden müssten.

„Die Mädchen, die weiblichen Jugendlichen haben für meine Begriffe in den letzten Jahren weniger gute Möglichkeiten, in einen Beruf einzusteigen. Ihnen stehen im Prinzip nur wenige Berufe zur Verfügung, die sie auswählen können, wenn sie einen bestimmten schulischen Leistungshintergrund haben, das heißt, letztlich tun mir die Mädchen leid, die eine geringe berufliche Auswahl erleben. Alle Ausbildungsstellen, die sie vielleicht gerne haben würden, sind an höhere Qualifikationen gebunden. Insgesamt kann man für die Jugendlichen feststellen, dass die sogenannten einfachen beruflichen Tätigkeiten auszuwandern scheinen aus unserer Region, so dass relativ hoch qualifizierte Berufsbilder stehen bleiben, wo die Mädchen insbesondere, aber auch männliche Jugendliche mit geringen Kenntnissen Schwierigkeiten haben, überhaupt dort ranzukommen.“ (I-22. 2)¹

Die Situation in sozialen Brennpunkten

In sozialen Brennpunkten scheint die elterliche Unterstützung nur gering ausgeprägt zu sein, vielleicht aufgrund dessen, dass die Eltern selber an größeren Integrationsproblemen zu leiden haben, über wenig Kontakte verfügen, um ihren Kindern helfen zu können. Die materielle Lage wirkt sich nach Ansicht der befragten Experten aus dem Bereich Schule in verschiedener Hinsicht aus: Wer durch mehrere kleine Jobs zeitlich stark beansprucht ist, vernachlässigt seine Kinder, wer arbeitslos ist, und auf Sozialhilfe angewiesen, hat kein Geld um im Bedarfsfalle Nachhilfe zu bezahlen. In der Regel können sozial benachteiligte, bildungsferne Eltern ihren Kindern auch nicht selbst helfen. Ihre Distanz zu schulischen Inhalten wird von Lehrern als oft ebenso groß erlebt wie ihr Fatalismus (vgl. dagegen die Ergebnisse der Schülerbefragung).

Vielfach fehlt es auch an den nötigen Kenntnissen über die Wahlmöglichkeiten und die notwendigen Verfahrensschritte, um an eine Lehrstelle zu gelangen. So ist dann eine Situation wahrscheinlich, in der die Schulzeit endet und die Jugendlichen nicht wissen, wie es weitergeht. Die verfügbaren Lehrstellen sind an diejenigen vergeben, die schneller waren, die die besseren Bewerbungen verfasst haben oder deren Eltern mit ihrer Unterstützung helfen konnten. Aber auch dort, wo die häusliche Unterstützung besser ausgeprägt ist, steht nicht alles zum Besten. Manchmal fehlt es den an sich hilfsbereiten Eltern an der nötigen Sensibilität für die Bedürfnisse der Schüler. Die Eltern kennen die Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale ihrer Kinder oft zu wenig, um mit konkretem Rat zu

¹ Interviewnummer und Seitenzahl

helfen und perspektivenreiche Vorschläge zu entwickeln. Das Nächstliegende wird dann ad hoc aufgegriffen, was aber eine falsche Berufswahl bedeuten kann. Die nötigen Schritte werden also, wenn überhaupt, zu spät eingeleitet, die Unterstützung geht in die falsche Richtung und ist vielfach von Hilflosigkeit geprägt.

Mangelnde häusliche Unterstützung

Lehrer sehen Probleme des Übergangs auch durch mangelnde häusliche Unterstützung der Schüler verursacht, auch dann wenn die Eltern falsche Erwartungen an ihre Kinder richten. Manche Eltern, so wird aus Sicht der Lehrer das Problem dargestellt, kümmern sich nicht rechtzeitig um die berufliche Orientierung ihrer Kinder. Sie warten die Zeit der Entscheidung ab, sehen sich dann unvermittelt in der unangenehmen Situation, eine Lebensentscheidung begleiten zu müssen. Daraus mag die Neigung entstehen, die Kinder in eine bestimmte Richtung zu drängen, die aufgrund irgendeines äußeren Zufalls nahe liegt, die aber weder mit dem Kind längerfristig herausgearbeitet wurde und dessen Neigungen entspricht, noch sonderlich im Hinblick auf ihre Zukunftschancen durchdacht wurde.

„Wir haben nicht mit allen Schulabgängern nach der Schulzeit noch Kontakt, aber doch relativ intensiv und häufig und da machen wir eben diese Erfahrung. Wo die mangelnde häusliche Unterstützung ist, ist bei einigen Schülern ein Problem dahingehend, dass die Schüler oft weitgehend allein gelassen sind bei der Lehrstellensuche und von den Eltern sehr wenig Unterstützung finden. In anderen Fällen von den Eltern in Ausbildungsberufe - ich sage mal - gedrängt werden, die eigentlich nicht ihren Begabungen oder ihrem Können entsprechen - ich nenne mal ein ganz konkretes Beispiel: Wir haben einen Schüler, ein braver, zuverlässiger Schüler, sehr leistungsschwach, der hat eine Lehrstelle bekommen als Maler. Kommentar der Eltern: Ja, er hat schon eine Lehrstelle, aber er wird halt nur Maler. Und der Schüler ist so zufrieden und dem gefällt es. Das ist ein typisches Beispiel, wo halt die Eltern oft falsche Erwartungen an die Kinder stellen.“ (I-4. 1)

Mangelnde häusliche Unterstützung wirkt sich aber nicht nur bei der schwierigen Übergangsphase von der Schule zum Beruf aus, sondern bereits im Verlauf der Schullaufbahn selbst. Die betreffenden Schüler werden nur mangelhaft von ihren Eltern begleitet, so dass auch die Leistungsfähigkeit in der Schule nicht entfaltet wird.

„Das kann einmal sein, dass die häusliche Situation problematisch ist, dass die Familie insgesamt vom Lernen und Leisten große Entfernung hat. Das kann sein, dass das begründet ist in einer nicht greifenden Schullaufbahn-Beratung. Wir haben Schüler drin, die eigentlich für eine Lernbehinderten-Einrichtung oder für eine Förderschule gedacht wären, wobei dann letztlich der Elternwille entscheidet und die Eltern nicht mitziehen.“ (I-12. 2)

4.2.2 Berufsbezogene Hilfen und Förderungsmaßnahmen der Schule

Zusätzliche Förderung der Leistungsfähigkeit

Hauptschüler sind nach Ansicht der befragten Schulleiter, Lehrer und Schulamtsvertreter nicht schlecht auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet. Die Schulämter und Schulen bemühen sich, dem Bild, das Experten der Handwerkskammern und der Betriebe gerne zeichnen, entgegenzuwirken, es sei die mangelnde Qualifizierung der Hauptschüler, die sie auf dem Markt der Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber anderen Bildungsabschlüssen so schwer ins Nachtreffen bringt. Dies tun sie mit einer Reihe von Bemühungen. Zunächst gilt der Konzentration und Förderung relevanter Ausbildungsinhalte, z.B. der Kernfächer Deutsch und Mathematik, immer mehr Aufmerksamkeit. Aufseiten der Schüler wird dies als zunehmender Leistungsdruck wahrgenommen, für die Schulen ist die zunehmende Forderung nach mehr Leistung wesentliche Voraussetzung für den Erhalt der Hauptschule. Denn sie kann nur weiter existieren, wenn sie das Anforderungsspektrum an die Qualifikationen und Kompetenzen, welche die einstellenden Betriebe von ihren Auszubildenden verlangen, erfüllen kann. So gilt, wie die befragten Experten aus Schulen in den Interviews herausstellen, eine der wesentlichen Anstrengungen der Hauptschule heute der Förderung der Leistungsfähigkeit, gerade unter den schwierigen Bedingungen, dass die Schüler der Hauptschulen vielfach aus nicht privilegierten Bevölkerungsgruppen entstammen. Sie bilden den selektierten Rest des jeweiligen Jahrgangs, dessen anderer Teil sich auf weiterführenden Schulen befindet.

Vermittlung von Kenntnissen über den Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt im Unterricht

Die Schulen unterstützen Schüler bei der Aufnahme von „Schnupperlehren“ und Betriebspraktika. Diese Formen des Kontakts mit der Arbeitswelt werden im Fach Arbeitslehre besprochen und organisiert. Die Schulämter arbeiten in regionalen Arbeitskreisen mit der Wirtschaft, mit den verschiedenen Kammern und dem Arbeitsamt eng zusammen, um möglichst große Synergieeffekte der Maßnahmen zu erreichen. Schulen richten Kontaktlehrer für die Wirtschaft ein, um den Informationsfluss aus dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in die Schule zu bündeln und umzusetzen. Die Einrichtung eines Diskussionsforums zwischen Ausbildern und Lehrern, insbesondere durch die zuständigen Kontaktlehrer, ist für die Koordination und Sortierung von Ideen hier förderlich. In solchen Diskussionsforen oder Workshops werden bedürfnisorientierte Betriebserkundungen, Informationsveranstaltungen und das Problem der Vermittlung von Motivationen für bestimmte Berufe erörtert.

„Zunächst einmal das, was uns der Lehrplan vorschreibt, also die theoretischen und praktischen Arbeitslehrefächer. Die sind ja sehr intensiv im neuen Hauptschullehrplan eingearbeitet und von daher erfahren die Schüler doch, bekommen sie sehr viele Informationen, erfahren auch sehr gute Vorbereitung. Zusätzlich dazu ist es üblich in unseren 8. und 9. Klassen Institutionen einzuladen, z.B. Barmer Ersatzkasse oder auch Arbeitsamt oder andere Krankenkassen auch. Bewer-

bungstraining, also Bewerbungsgespräche trainieren und eben diese Reihe. Selbstverständlich tun wir dann bei problematischen Schülern, die leistungsmäßig nicht so gut dastehen, geben wir auch ganz konkrete Hilfen, dass wir mal irgend-eine Institution anrufen, anschreiben usw.“ (I-4. 1)

Wie die Experten betonen, lernen Schüler im Unterricht Ausbilder oder Handwerksmeister kennen, die von Lehrern in die Schule, insbesondere in den Unterricht des Faches Arbeitslehre, geholt werden.

„Die zweite Geschichte, die wir gemacht haben, dass wir einzelne Firmen wie Schwan Stabilo, OBI, dass wir die gebeten haben, die haben so ihre Berufe vorgestellt, ihre Produkte, sie hatten dann Auszubildende dabei, so dass auch Gelegenheit war, in kleinen Gruppen, mit den interessierenden Schülern zu sprechen.“ (I-3. 9)

Die Schulämter sind bestrebt, solche Kontaktformen zu verbessern und auf breiterer Grundlage zu etablieren, so dass die Schüler aus erster Hand über berufliche Ausbildungsmöglichkeiten informiert werden können. Der direkte Kontakt mit Ausbildern und Handwerksmeistern kann nämlich dem immer noch sichtbaren geschlechtsspezifischen Effekt bei den Berufswahlen insofern entgegenwirken, als die Mädchen oder Jungen unmittelbar angesprochen und Vorurteile abgebaut werden können. So ist feststellbar, dass eine wesentliche geschlechtsspezifische Trennlinie bei der Berufs- und damit Ausbildungsplatzwahl zwischen dem gewerblich-technischen und dem kaufmännisch-bürotechnischen Bereich verläuft. Der kaufmännisch-bürotechnische Bereich ist immer noch weitgehend weiblich, der gewerblich-technische Bereich eher männlich geprägt. Den Strom umzulenken ist eine Aufgabe, welche maßgeblich in der Schule gelöst werden muss, weil hier die Weichen der Berufswahl erst noch gestellt werden. Indem nun Ausbilder aus der Praxis die kreativen Potenziale auch handwerklicher Berufe herausstellen, können sie bei Mädchen vielleicht noch eher Interessen wecken, als Lehrer, die selber zum betreffenden Metier in einer distanzierten Beziehung stehen. Am besten wäre es freilich, so die Befragten, wenn das Marketing für diese Berufe in den Händen von Ausbilderinnen liegen würde, welche für ihre Marketingabsichten das eigene Vorbild in die Waagschale legen könnten.

Ein Schwerpunkt der Arbeit der Schule bei der Vorbereitung zur Berufswahl liegt auch in den Betriebserkundungen, die bereits ab der siebten Jahrgangsklasse von den Klassenlehrern oder den Lehrern des Faches Arbeitslehre organisiert werden können. Die Möglichkeit, mit den Schülern Themen der Berufs- und Arbeitswelt in Form der Projektarbeit stärker praxisbezogen aufzunehmen, ist im gegenwärtigen System des Halbtagsunterrichts nach Auffassung der Schulämter nicht leicht durchführbar. Diese Idee ist an die Ganztagsbetreuung gebunden, deren Ausbau auch aus diesem Grund durch die Experten aus dem Bereich Schule befürwortet werden kann.

„Ich könnte mir vorstellen, wenn wir eine Ganztagesbetreuung an manchen Schulen hätten, dass da dieser Bereich - Hobbys entdecken - dies auszubauen - Angebote zu machen - dass von daher die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Neigungen eher entdeckten, dass man durch Schnupperkurse in den Ferien sie aufschließen könnte für eigene Fähigkeiten - das würde ich mir

wünschen - dass man im Rahmen von Schule hier Angebote machen könnte. Es machen ja viele Lehrer auch Betriebserkundungen. Ich meine jetzt nicht die Betriebspraktika, die ja vorgeschrieben sind. Ich meine Betriebserkundungen. Das würde ich mir wünschen. Ich würde mir wünschen, dass man verstärkt Deutsch und Mathe mit den Schülern üben könnte. Das hängt aber an den Stunden natürlich. In Schulen mit Ganztagesbetreuung könnte man diesen Bereich - diesen Bereich Arbeitswelt, Hinführung zur Arbeitswelt - sicherlich gut thematisieren. Durch Neigungskurse z.B. - das würde ich mir wünschen.“ (I-10. 5)

Der Gedanke der Ganztagsbetreuung und die Einrichtung des Lernens in Projekten oder Neigungskursen sind hier an die aktuelle Diskussion um die Reform der Schule nach dem Schock durch die Ergebnisse der PISA-Studie geknüpft.

Förderung von Schlüsselqualifikationen bzw. Sozialkompetenzen

Neben der Steigerung des Leistungsniveaus durch Hebung der Anforderungen an die inhaltlichen Fähigkeiten in verschiedenen Fächern versuchen Hauptschulen auch mit einem Wandel der Unterrichtsformen eine Hebung des Qualifikationsniveaus ihrer Absolventen zu bewirken. Ein teilnehmerorientierter, stärker auf Projektarbeit basierender Unterricht soll den Schülern die nötigen Schlüsselqualifikationen vermitteln, die sie auch in den Augen der einstellenden Betriebe wieder konkurrenzfähiger gegenüber den Absolventen der höheren Schulen werden lassen sollen. Dies betrifft vor allem die allgemeinen Problemlösekompetenzen und die sozialen Fähigkeiten. Die Fähigkeit selbstständig zu arbeiten, mit kreativen Lösungen auf unmittelbar sich einstellende Probleme zu reagieren, überhaupt den Mut aufzubringen, eigenständig Probleme anzugehen, aber auch sich sozial in die betrieblichen Anforderungen einzupassen: offen zu sein, einfühlsam, kollegial und teamorientiert, kommunikationsfähig und konfliktfähig, aber auch loyal, dies alles sind Kompetenzen, die Hauptschule nun neben der inhaltlichen Leistungsfähigkeit, in den Mittelpunkt ihrer Bildungsarbeit stellen möchte.

„Ich sehe große Probleme vor allem im Bereich dieser Sekundaranforderungen, die Zuverlässigkeit, die Pünktlichkeit und vor allem den Bereich der Belastbarkeit, das heißt die Konfliktfähigkeit auch mal einen Konflikt durchzustehen und nicht gleich das Handtuch zu schmeißen, wenn der Chef das erste mal etwas lauter wird und seine Unzufriedenheit äußert.“ (I-21. 3)

Dies alles entwickelt sich nicht, wenn Schule nicht auch die Unterrichtsform den veränderten Anforderungen anpasst und mit offenen, kommunikationsorientierten Unterrichtsmethoden den Schülern hierfür auch Übungsmöglichkeiten und Lernfelder verschafft. Der traditionelle Frontalunterricht allein ist hierfür weitgehend nicht geeignet. Akzeptable, d.h. gruppenspezifisch funktionsfähige Klassengrößen sind nach Ansicht eines Teils der Befragten hierfür eine wichtige Nebenvoraussetzung.

4.2.3 Die Einschätzung der Schulsozialarbeit

Aus Sicht der Schulverwaltung und der befragten Lehrer bildet Sozialarbeit einen wesentlichen Bestandteil des Betreuungskonzeptes von Hauptschülern, auch bei Fragen der Berufsvorbereitung. Schulsozialpädagogen stellen für Lehrer, gleich in welchem organisatorischen Modell, eine Bereicherung in allen möglichen Fragen der Begleitung und Betreuung der Schüler dar, wobei der Hauptpunkt des Interesses aber nach wie vor in deren Fähigkeiten zur Krisenintervention besteht. Schulsozialpädagogen kümmern sich um schwierige Schüler, sie intervenieren bei Konflikten, bei Leistungsproblemen und Lernschwierigkeiten, bei Krisen im Verhältnis zu Lehrern oder Eltern, bei psychischen Problemen und anderen Schwierigkeiten (z.B. bei Drogenmissbrauch, deviantem Verhalten usw.). Dass Schulsozialpädagogen zur Lösung der Aufgaben im Zusammenhang mit diesen Erscheinungen eine originäre Kompetenz mitbringen, wird von wohl allen Lehrern geteilt. Eine andere Frage ist es für Lehrer, wie weit Schulsozialpädagogen auch den Übergang in Ausbildung und Beruf unterstützen sollen. Ob Schulsozialpädagogen eine konstitutive Rolle bei der Vorbereitung für das Leben nach der Schule eine tragende Rolle zukommt, hängt nach Ansicht der befragten Lehrer im Wesentlichen von deren Ressourcen ab und von der Frage, wie sie im System der Arbeitsteilung mit den Lehrkräften, insbesondere den Klassenlehrern und den Lehrern für das Fach Arbeitslehre eingesetzt werden. Evident ist, dass Schulsozialpädagogen zur Vorbereitung der Berufswahl und bei der Ausbildungsplatzsuche einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie Schülern ein Bewerbungstraining ermöglichen und diese bei der Ausbildungsplatzsuche beraten, Absagen auswerten und neue Alternativen erörtern. Inwieweit im Rahmen der durch Schulsozialpädagogen betreuten Freizeitaktivitäten nach dem Unterricht, in Pausen oder in unterrichtsfreien Zwischenstunden ein Beitrag zur Entfaltung von Schlüsselqualifikationen geleistet wird, wird von den befragten Lehrern nicht thematisiert, eine Stimme jedoch äußerst sich hierzu sehr positiv:

„Wir haben einen Sozialpädagogen im Haus. Der wird bezahlt von der Gemeinde. Er hat sich hier mit eigenen Projekten eingebracht, er begleitet die Schulleitung -- er ist Berater, Beobachter, geschickter und erfahrener Sozialpädagoge -- er hat Schüler hier, die er nächstes Jahr noch im Jugendzentrum hat. Er verbindet Schulsozialarbeit und Offene Jugendarbeit. Das ist genial. Das hätte man konstruieren müssen, wenn es das noch nicht gegeben hätte. Eine wunderbare Geschichte.“ (I-2. 6)

Eindeutig positiv wie in den Interviews mit Lehrern und Schulverwaltung die Meinungen zur Notwendigkeit von Schulsozialarbeit sind, so groß ist jedoch auch der Realismus, dass die gegenwärtige Ausbausituation dieses Instruments noch in den Anfängen steckt und unter dem Streit über die Finanzierung zu leiden hat.

„Der Bereich Schulsozialarbeit ist etwas, was dringend notwendig ist, unabhängig von den Praxisklassen. Hier haben wir jetzt die Möglichkeit, dadurch dass wir über den Europäischen Sozialfonds Sozialpädagogen zumindest halbtätig finanzieren können, Dinge weiterzuentwickeln, aber es reicht bei weitem nicht aus. Was hier letztlich fehlt, ist eine eindeutige Finanzierung und hier

streiten sich die Sachaufwandsträger, sowohl die Kreise als auch die Kommunen mit dem Kultusministerium - das Kultusministerium ist bisher sieht die Notwendigkeit der Schulsozialarbeit ein und auch einer personellen Ausstattung. Ist bisher aber nicht in der Lage, Sozialpädagogen als Teil des schulischen Personals aufzunehmen. Und Landreis und Kommunen sagen, „jawohl, das ist wichtig, aber es Aufgabe des Kultusministeriums. Und einige Landkreise sperren sich vehement dagegen, Sozialpädagogen, die an der Schule tätig sind, zu finanzieren.“ (I-12. 15)

4.2.4 Die Bedeutung von Praktika

„Und ich finde das sehr wichtig. Gerade das Praktikum ist für die Schüler eine ganz, ganz entscheidende Sache.“ (I-4. 1)

Praktika werden von allen Befragten aus dem Bereich Schule als eine wesentliche Einrichtung zur Unterstützung der Schüler gesehen. Der Erfolg der Praktika besteht nach Ansicht der befragten Lehrer und Schulleiter für die Schüler nicht nur in ihrer Orientierungsfunktion, ob und in welcher Weise ein bestimmtes Arbeitsfeld für eine Ausbildung in Frage kommt, sondern vor allem auch in der Möglichkeit sich persönlich zu präsentieren und Kontakte zu schließen. Die Praktikanten machen sich in einem Betrieb bekannt und können sich dort bewähren. Für Betriebe, welche Ausbildungskandidaten suchen, verkürzt sich das eigene Bemühen um geeignete Bewerber, indem sie auf ihnen bekannte Jugendliche zurückgreifen. Genau hierin sehen viele Befragte aus dem Schulbereich eine wesentliche Bedeutung der Praktika. Sie vermitteln den Schülern eine reelle Plattform um selber direkte Kontakte zu potenziellen Ausbildern herstellen zu können und sich von ihrer besten Seite zu zeigen, ohne in eine künstliche Bewerbungssituation zu geraten und dort möglicherweise zu versagen, weil sie nicht über genügend Geschick verfügen sich zu präsentieren und von ihren positiven Seiten zu zeigen. Ein Praktikum mit seinen vielfältigen Möglichkeiten in einen Betrieb hinein zu schnuppern, gibt ihnen die Möglichkeit, ihre Qualifikation unter der Hand, gleichsam in Aktion, unter Beweis zu stellen. Sie machen auf sich aufmerksam, ohne dass sie sich in einer spezifischen Weise als Bewerber fühlen müssen, sie werden beobachtet, ohne dies als Prüfung ihrer Qualifikationen zu erleben. Gewiss ist damit auch das Risiko verbunden, zu scheitern und nicht weiter berücksichtigt zu werden, aber demgegenüber steht die Chance so gesehen zu werden, wie man wirklich ist und nicht alleine auf seine Fähigkeiten im „Bewerbungsrollenspiel“ angewiesen zu sein. Erfolgreich wie die Praktika von Lehrern für das Gewinnen beruflicher Orientierung eingeschätzt werden, können sich einige der Befragten vorstellen, dieses Instrument noch intensiver zu entwickeln.

„Also hier wäre eine Intensivierung schön, auf eine Wunschliste würde ich es mit draufsetzen. Aber ich bin auch mit dem, was bisher lief, zufrieden. Das ist das eine, was hier an der Schule passiert, das ganz gut läuft. Das andere ist, dass wir immer wieder versuchen, Schüler immer wieder an die Hand zu legen, außerplanmäßige Betriebspraktika zu absolvieren. Die beraten wir, auch in der Auswahl der Betriebe. Wir entscheiden das nicht, wir beraten sie.“ (I-2. 10)

4.2.5 Zusammenarbeit Schule - Jugendhilfe – Arbeitsverwaltung

Aus Sicht der Schule gibt es offensichtlich noch Entwicklungsbedarf, was die Zusammenarbeit mit Institutionen der Jugendhilfe (ASD, Jugendamt) betrifft.

„Der Bereich mit der Jugendsozialarbeit oder mit dem Allgemeinen Sozialdienst zusammen zu arbeiten ist dringend geboten und hier gibt es das eine oder andere Problemfeld, das einfach seit Jahren immer wieder in Diskussion ist, wo einfach rechtliche Grundlagen gegen eine intensivere Zusammenarbeit und vor allem gegen einen intensiveren Informationsaustausch sprechen.“ (I-12. 15)

Die Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung wird im Allgemeinen gelobt. Auf zentraler Ebene sind die Wirkmöglichkeiten der Arbeitsverwaltung in der Schule, insbesondere durch Beratung und Information, geregelt, und das für heißt die Schule auf der Ebene des Kultusministeriums.

Gleichwohl sich in den letzten Jahren nach Ansicht aller Befragten aus dem Bereich Schule die Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung sehr verbessert hat, gibt es jedoch auch hier nicht volle Zufriedenheit über die Ausschöpfung der Möglichkeiten:

„Ich könnte mir durchaus vorstellen, dass vielleicht - ich denke mal - über das Arbeitsamt zusammen mit den Betrieben in der Region, dass es da unter Umständen schon noch mehr Möglichkeiten gäbe, das noch auszubauen. Da sind wir aber auf die Initiative oder die Zusammenarbeit des privaten Unternehmen angewiesen und die haben natürlich nicht immer die Möglichkeit jetzt Schnupperpraktika oder was auch immer anzubieten. Aber ich könnte mir vorstellen, dass wir das intensivieren könnten, dass wir das vielleicht mit staatlicher Unterstützung macht, zum Beispiel, dass man so einem Betrieb irgendwelche finanziellen Mittel zur Verfügung stellt, um eben da mal besondere Maßnahmen anzubieten.“ (I-4. 5)

4.2.6 Die Situation im ländlichen Raum

Aus der Sicht eines Schulleiters im ländlichen Raum stellt sich das Problem des Übergangs in den Beruf für viele Schüler nicht so gravierend dar, wenn es neben einer durchschnittlichen Qualifikation soziale Beziehungen gibt, die im Interesse der Ausbildungsplatzwahl genutzt werden können.

„Ich denke, dass die meisten unserer Schüler die Möglichkeit haben, hier einen Lehrberuf zu bekommen. Sie haben viele Kontaktmöglichkeiten, die auch viel mit der Schule zu tun haben. Oft haben Sie eine Beziehung, die schon besteht oder die durch ein Praktikum hergestellt wurde. Die Beziehungen bringen mehr als die Zeugnisnoten. Von daher sind diese Übergangsprobleme nicht sehr groß“ (I-2.3)

Die meisten befragten Experten sind der Auffassung, dass der Übergang von der Schule in den Beruf in ländlichen Gebieten noch leichter gelingt, als im Bereich städtischer Hauptschulen, welche in sozial schwierigen Stadtteilen bzw. in sozialen Brennpunkten liegen. Dies hängt nach Meinung der Befragten weitgehend am System sozialer Unterstützung, welches durch das elterliche Umfeld der Schüler auf dem Lande noch weit besser in Takt ist, als in sozialen Brennpunkten. Die elterliche Unterstützung ist ein wesentlicher Faktor dafür, ob der Übergang gelingt oder mit erheblichen Problemen von statten geht.

„Es ist so, meine Erfahrung, dass ich einfach mal feststellen muss, lokal und regional sind die Unterschiede so, dass wir im Vorteil sind gegenüber den städtischen Hauptschülern. Und wenn wir unsere Hauptschüler bewerben lassen in S., R. und N. dann werden sie in aller Regel genommen. Die Jungs und Mädels vom Land scheinen fleißiger, weniger belastet von Drogen usw. sein - zumindest muss es in den Köpfen der Betriebe stecken. Das Anstellungsverhalten der Betriebe - habe ich so wahrgenommen - die Hauptschüler von uns haben ganz gute Chancen im Vergleich zu anderen Hauptschulen. Das muss nicht heißen, dass die Schulen hier besser arbeiten. Das ist einfach die Lage.“ (I-2. 4)

4.2.7 Die Einrichtung von Praxisklassen

Die Einrichtung von Praxisklassen wird von den Befragten aus dem Bereich Schule gegensätzlich eingeschätzt. Zum einen gibt es Fürsprecher, die das Modell als gelungen bezeichnen, auch Lehrer, die an ihrer Schule keine eigenen Erfahrungen mit Praxisklassen gewinnen konnten. (Zu Praxisklassen in Thüringen und Bayern siehe nachfolgende Informationen.)

„Im Prinzip sehr positiv. Ich habe damit persönlich überhaupt keine Erfahrungen, weil wir da ja keine haben an der kleinen Schule. Aber aus den Berichten der Schulleiter oder Erzählungen, die wir von Praxisklassen im Haus haben, denke ich, ist das eine sehr gute Möglichkeiten, schwach begabte Schüler oder benachteiligte Schüler, wie wir sie vorhin genannt haben, da vielleicht die schon besser einzugliedern in die Arbeitswelt. Ich würde mir das sogar noch etwas weiter ausgeweitet wünschen so ein Modell. Wir haben ja die Regelschulzeit von neun Schulpflichtjahren und das ist ja durchaus sinnvoll. Aber ich könnte mir durchaus vorstellen, es gibt immer wieder Schüler, die schwach begabt sind, schulmüde sind, keinen Bock mehr haben in der Schule - voran das auch immer liegt - wenn man die früher schon in solch eine Praxisklasse integriert und sie dann auch früher als andere Schüler vielleicht in den Arbeitsprozess eingliedert, dass sie einfach früher in den, wo sie ihre Kunde haben, dass man ihre Begabungen etwas mehr, dass sie damit mehr etwas anfangen können.“ (I-4. 7)

Auf der Gegenseite dieser Einschätzung steht nicht nur Skepsis, sondern unterschiedene Ablehnung:

„Ich lehne das Modell ab, und zwar deshalb, weil - die Modelle, die ich kenne, nur als Missbrauch kenne - es sind Klassen für Verhaltensgestörte. Ich erlebe einen Gettoisierungseffekt. Es ergibt einen Effekt für den Schüler, wo man genau-

so gut sagen kann, ab und ins Gefängnis. Wir nehmen ihn raus aus der Gruppe und verstecken ihn und vielleicht auch noch auslagert, dass man ein anderes Schulhaus nimmt, wo man sie dann versteckt. Es geht doch nicht um eine Zusammenführung lauter belasteter Schüler, ohne die Integration mit normalen Schülern geht es nicht. - Ich denke, so wird es nicht gehen. Deshalb bin ich auch gegen eine Praxisklasse, weil ich es für wichtig finde, dass die Schüler in ihrer Klasse verbleiben. Aber nicht aus der Klasse raus.“ (I-2. 7)

Das Prinzip, in einer hoffnungslosen Situation Schülern gezielt in einem praxisbetonten System unter der Bedingung gezielt zu fördern, dass diese im normalen Klassenverband nicht möglich ist, steht dem Prinzip entgegen, dass zusätzliche Selektionsprozesse eher schaden als nutzen, weil sich damit ein starker Stigmatisierungseffekt verbindet. Diese Spaltung der Meinungen prägt die gegenwärtige Diskussion unter Lehrern in einem Maße, dass die Überzeugung der einen oder anderen Seite in Zukunft wohl nur mit einer systematischen Auswertung der Erfahrungen mit den Praxisklassen möglich ist.

Praxisklassen in Bayern

„Die Praxisklasse ist ein Modell der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Lern- und Leistungsrückständen. Sie richtet sich an Schüler der Jahrgangsstufen 8 und darunter, die vor dem letzten Jahr ihres neunjährigen Schulbesuchs stehen und keine Aussicht haben, in der Regelklasse den Hauptschulabschluss zu erreichen und die durch eine spezifische Förderung mit hohen berufsbezogenen Praxisanteilen zu einer positiven Lern- und Arbeitshaltung geführt werden können. Praxisklassen gibt es an insgesamt 49 Hauptschulen in Bayern. Der Besuch einer Praxisklasse wird auf dem Jahreszeugnis bescheinigt.“

Quelle: (Bayerische Verwaltung für Versorgung und Familienförderung 2003
<http://www.lvf.bayern.de/est/praxisklassen.html>, 2.11.2003)

Praxisklassen in Thüringen

Die Praxisklassen in Thüringen laufen als Schulversuch zur Förderung in handlungs- und projektorientiertem Unterricht in den Klassenstufen 7 und 8 (Regelschule).

Zielgruppe sind Schüler, die trotz größter Anstrengungen nicht so weit gefördert werden können, „dass ein entsprechender Abschluss im Rahmen eines vom Schüler und der Schule zu vertretenden Zeitaufwandes erreicht werden kann.“

Die Praxisklassen bestehen aus Schülern, für die ein individueller Hilfeplan erstellt wird, „wie der Jugendliche in einem vertretbaren Zeitraum zu einem schulischen Abschluss kommen kann, der seinen Fähigkeiten entspricht. ...Der Hilfeplan für die weitere Gestaltung der Schullaufbahn muss von den Erziehungsberechtigten und dem Jugendlichen im vollen Umfang mitgetragen werden.“ Bestandteil des Hilfeplans sind unter Umständen auch besondere Fördermaßnahmen, wie ein Lernortwechsel oder besondere sozialpädagogische Unterstützung. An der ausrichtenden Schule wird für die Bereitstellung besonders ausgestatteter Werkstätten gesorgt, sowie ein festes Team geeigneter Lehrkräfte eingerichtet. Teil des Konzepts sind besondere Vereinbarungen mit Kooperationspartnern, z.B. örtlichen Handwerksbetrieben, in denen die Jugendliche Praktika absolvieren können.

Quelle: Thüringisches Kultusministerium (http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_presse/praxisklassen.pdf) (10.02.2004)

4.2.8 Die Bedeutung der Elternarbeit

Die Schulen spüren bei den Eltern¹ im Allgemeinen weniger Interesse für die Fragen des Übergangs von der Schule zum Beruf als es ihrer Auffassung nach notwendig wäre, um die Schüler angemessen zu begleiten. Dass die Eltern schwer erreichbar sind, können die Schulen schon an der mangelnden Bereitschaft erkennen, die Sprechstunde der Lehrer aufzusuchen, an Elternabenden teilzunehmen oder sich gar an der Schule, zum Beispiel bei Schulfesten oder in Gremien, zu engagieren.

„Aber man spürt das ja schon, welches Interesse die Eltern bringen, wenn es ans Ende der Schulzeit zugeht und da ist bei einigen - und das setzt sich dann natürlich fort. ...Wir versuchen, den Schülern klarzumachen, dass sie selber Initiative

¹ „Eltern“ - ein Begriff, der hier in seiner traditionellen Form verwendet wird, ungeachtet der verschiedenen soziologischen Muster der modernen Familienentwicklung. Alltagssprachlich ist der Begriff immer noch mit dem „Elternpaar“ konnotiert, mit Vater und Mutter, und so wurde er in den Interviews auch in nicht weiter differenzierter Form verwendet. Wir wissen nicht, wie die befragten Experten ihrerseits „Eltern“ verstehen, inwieweit sie einen Unterschied des Verhaltens von vollständigen Eltern zu allein erziehenden Elternteilen sehen. (In der Schüler und Elternbefragung wird hier allerdings genauer differenziert.)

ergreifen müssen und die Verantwortung für sich selber übernehmen müssen. Wie gesagt - gerne mit unserer Unterstützung.“ (I-4. 4)

In den Interviews wird klar geäußert, dass der elterliche Einfluss auf die Jugendlichen spürbar zurückgeht, und dass die Verantwortung der Schulen im Bereich der allgemeinen Erziehung wächst.

„Oft sind es die Elternhäuser, nicht mehr vollständige Elternhäuser - sage ich mal - großer Prozentsatz an Alleinerziehenden, wo einfach die Kinder meist bei der Mutter sind, dem Einfluss immer geringer ist von erzieherischer Seite her und ... und (Schule) wird in Zukunft eine immer größer werdende Rolle spielen. (I-4. 10)

Dies kann so weit gehen, dass Schulen auch dann noch Verantwortung für einen Schüler zu übernehmen versuchen, wenn sie mit einem Schüler überhaupt nicht mehr klarkommen und seine Förderung an der Schule nicht mehr möglich scheint. In einem solchen Fall kann man erkennen, wie weit die erzieherische Initiative hier von den Eltern weg hin zu Lehrern gezogen wird. Und dass diese Initiative die berufliche Orientierung des Schülers betrifft, zeigt wie stark Schulen in diesem Bereich auch ihre Verantwortung sehen. Es mag offen bleiben, inwieweit sich in diesem Statement auch das „schlechte Gewissen“ der Schule ausdrückt, sich nicht immer hinreichend um gefährdete Schüler zu kümmern.

„Das andere ist, dass wir immer wieder versuchen, Schüler immer wieder an die Hand zu legen, außerplanmäßige Betriebspraktika zu absolvieren. Die beraten wir, auch in der Auswahl der Betriebe. Wir entscheiden das nicht, wir beraten sie. Die Eltern werden dabei eingebunden. Und dann - wir haben jetzt gerade einen ganz aktuellen Fall, der beinahe spektakulär ist. Ich weiß gar nicht, ob es sehr viel Sinn macht, das groß an die Glocke zu hängen - wir haben einen Schüler, der derzeit vom Schulbetrieb ausgeschlossen werden sollte. Das war ein Lehrerkonferenzbeschluss. Die Lehrerkonferenz hatte einen Beschluss gefasst, wir werden ihn - bevor wir ihn ausschließen - seine Eltern und ihn ins Gespräch ziehen und fragen, ob sie einen Antrag stellen wollen, ... dann geht es auch darum, den Schüler auch vor sich selbst zu schützen, weil wir hier einfach eine Fürsorgepflicht sehen und wir wollen uns nicht aus der Verantwortung nehmen, wir würden ihn im Praktikum betreuen. Aber wir wollen ihn nicht im Schulhaus haben.“ (I-2. 2)

Das Interesse von Eltern an der Zukunft ihrer Kinder wird als ebenso reduziert angesehen, wie ihre Fähigkeit, Verantwortung gegenüber ihren Kindern in Fragen der beruflichen Orientierung zu übernehmen. Obwohl Schulen diesen Bereich der elterlichen Verantwortung oft zu übernehmen scheinen und hierfür auch grundsätzliche Bereitschaft zeigen, wird in den Interviews klar herausgestellt, dass deswegen die Bemühungen um die Mitwirkung der Eltern keineswegs aufgegeben werden dürfen. Eltern stellen in den Augen der Schulen nach wie vor eine maßgebliche Erziehungsinstanz dar, deren Ressourcen insbesondere auch bei der Vorbereitung auf das Berufsleben und bei der Suche nach einem angemessenen Ausbildungsplatz eine wesentliche Rolle spielen kann.

*„Die Elternarbeit darf nicht nur beschränkt oder begrenzt sein auf diese Praxis-
klassen. Wir bräuchten das überall. Es reicht sicherlich nicht mehr, wenn die
Lehrer ihre Sprechstunde anbieten, die irgendwann zu einer Zeit liegt, an der sie
in die Schule gar nicht gehen könne, weil sie halt auch arbeiten müssen. Das
machen auch manche Lehrer, dass sie telefonisch Sprechzeiten anbieten. Aber
was höre ich, es melden sich die Eltern, die es eigentlich nicht bräuchten. Und an
die anderen ranzukommen, das ist schwierig.“ (I-23. 8)*

Kreativität bei der Kontaktaufnahme und bei der Herstellung eines geeigneten Kommunikationsrahmens mit den Eltern ist also notwendig, vor allem bei Eltern, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ohnehin eine hohe Kontaktschwelle zu den Schulen haben. Eine Möglichkeit, zum Beispiel an die vielen türkischen Eltern heranzutreten, ist die Kontaktaufnahme durch einen ‚Muttersprachler‘ oder der Besuch türkischer Vereine durch geeignete Kontaktpersonen mit den notwendigen türkischen Sprachkenntnissen. Solche Überlegungen werden von Lehrern angestellt, die in der Elternarbeit eine wichtige Unterstützung für ihre eigenen Bemühungen sehen, die Jugendlichen beim Übergang von der Schule zum Beruf zu begleiten. Dennoch herrscht auch hier, bei aller Kreativität der Ideen, im Grunde eher Skepsis vor, inwieweit die Bemühungen Früchte tragen.

„Wobei ich denke, viele türkische Eltern haben ja die Illusion, dass sie nur noch kurze Zeit in Deutschland sind und irgendwann in die Türkei zurückkehren - aber das ist bei den meisten ja eine Illusion.“ (I-8. 6)

4.2.9 Zusammenfassung

Lehrstellenknappheit, geschlechtsspezifische Traditionen in den Ausbildungsberufen mit der Folge der Benachteiligung insbesondere der Mädchen, die besondere Zuspitzung sozialer Benachteiligung in sozialen Brennpunkten, mangelnde häusliche Unterstützung und oft desinteressierte Eltern sind die wesentlichen Probleme wie sie aus der Sicht der befragten Experten aus dem Bereich Schule den Übergang von der Schule zum Beruf prägen. Als weniger prekär gilt die Situation in ländlichen Regionen, wo aufgrund engerer sozialer Netzwerke mehr Unterstützung für Jugendliche gesehen wird.

Schulen haben ihre Bemühungen zur Unterstützung der Jugendlichen in den letzten Jahren im großen Umfang intensiviert. Die Förderung der allgemeinen Leistungsfähigkeit, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die direkte berufsbezogene Unterstützung, zum Beispiel durch begleitete Praktika und Bewerbungstrainings, sind die wesentlichen Formen der Hilfe.

Schulsozialarbeit ist nach Ansicht der befragten Experten aus dem Bereich Schule ein wichtiges Instrument auch zur Unterstützung bei berufsbezogenen Problemen. Der Ausbauzustand der Schulsozialarbeit wird aber als zurzeit in qualitativer und konzeptioneller Hinsicht als noch sehr uneinheitlich und in quantitativer Hinsicht als völlig unzureichend angesehen.

Praktika werden eine ganz besondere Bedeutung bei der Vermittlung beruflicher Orientierung zugemessen. Es wird herausgestellt, dass die Begleitung und Auswertung der Praktika durch Lehrer den Nutzen der Praktika erhöhen und ihren Missbrauch verhindern kann.

Die Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung wird im allgemeinen positiv eingeschätzt, die Zusammenarbeit mit Institutionen der Jugendhilfe gilt noch nicht als eingespielt und bedarf weiterer Entwicklung.

Die Einrichtung von Praxisklassen in Bayern wird unterschiedlich eingeschätzt (zu den Praxisklassen in Thüringen liegen in den Interviews keine Aussagen vor). Die einen loben Praxisklassen als letzte Chance, aus einer hoffnungslosen Situation sozialer Benachteiligung nach einem gescheiterten Schulabschluss doch noch zu einem guten Einstieg ins Berufsleben zu finden, die anderen kritisieren die mit den Praxisklassen verbundenen Stigmatisierungseffekte.

Die befragten Experten aus dem Bereich Schule sehen in der Einbeziehung der Eltern eine wichtige Aufgabe bei der berufsbezogenen Unterstützung von Jugendlichen, erkennen aber realistisch, dass mit dem „Ende der Erziehung“ auch die elterliche Verantwortung für eine angemessene berufliche Orientierung ihrer Kinder ersatzweise mehr und mehr zu einer Aufgabe von Schulen wird.

4.3 Die Sichtweise der Schulsozialarbeit

4.3.1 Vorbemerkung zur Schulsozialarbeit

Bei der Schulsozialarbeit handelt es sich weder nach dem funktionellen Selbstverständnis noch nach der organisatorischen Ausprägung um eine homogene, gefestigte Institution. So gibt es zum Beispiel auch in Nürnberg ein Nebeneinander der verschiedensten Modelle. Sie sollen hier stellvertretend für die Vielfalt der derzeit existierenden Praxis skizziert werden.

Eine Variante der Schulsozialarbeit ist aus einem weitgehend aufgelösten Musterprojekt an einer Gesamtschule entstanden, bei der Schulsozialarbeit mit einer ansehnlichen Stellenausstattung früher ein fester Bestandteil des Schulalltags war, deren wesentliche Aufgabe nicht nur in individueller sozialpädagogischer Krisenintervention bestand, sondern maßgeblich auch in vielfältigen gruppenpädagogischen Szenarien das soziale Lernen der Schüler zu fördern versuchte. Finanznöte und der gewachsene Bedarf an anderen Hauptschulen in der Stadt führten zum Abzug einiger Stellen und zur Integration von Schulsozialarbeit insbesondere an Schulen in Stadtteilen mit größerer sozialer Benachteiligung. Das alte Konzept wurde mit vermindertem Personalbestand an der Gesamtschule für die Weiterführung variiert.

Parallel hierzu hat das Jugendamt, insbesondere mit der Abteilung präventive Jugendhilfe in zwei Modellprojekten neue Stellen (gemeinsam mit dem Freistaat Bayern finanziert und allerdings zeitlich befristet) ebenfalls an Hauptschulen mit einem Großteil an sozial benachteiligten Jugendlichen geschaffen. Das funktionelle Selbstverständnis der beiden Modellprojekte drückt sich in ihrer gewählten Bezeichnung aus: „Jugendsozialarbeit an Schulen“. Diese Einrichtungen verstehen sich dezidiert als Jugendhilfeprojekte und sind an den betreffenden Schulen angesiedelt worden, um sich speziell der Betreuung sozial benachteiligter und leistungsschwacher Schüler beim Übergang von der Schule in den Beruf zu widmen. Eine Stelle wurde insbesondere für die Betreuung von Schülern einer „Praxisklasse“ eingerichtet.

Die dritte Form schulbezogener Aktivitäten von Sozialpädagogen besteht in der Nachmittagsbetreuung von Schülern durch Einrichtungen der Jugendhilfe, insbesondere der offenen Jugendarbeit. Diese Angebote des Jugendamtes werden zwar mit Schulen abgestimmt, laufen aber ohne weitere Integration in den schulischen Alltag. Die Verantwortung für diese Form schulbezogener Sozialpädagogik liegt alleine in der Hand der Jugendhilfe, also des Jugendamtes.

Neben diesen sozialpädagogischen Angeboten, innerhalb oder außerhalb der Schule, gibt es weitere Einrichtungen, deren Arbeit die Gemengelage der Hilfen weiter kompliziert. Zum einen sind dies die Tätigkeiten der schulpсихologischen Dienste, zum anderen die Arbeit des Allgemeinen Sozialdienstes der Stadt, welche insbesondere in Jugendhilfeangelegenheiten, etwa bei Kriseninterventionen oder bei Hilfen zur Erziehung, starke Berührungspunkte zu Funktionen der Schulsozialarbeit aufweisen, ohne dass zu sehen wäre, wie die verschiedenen Dienste

ihre Aufgaben und Kenntnisse allgemein und im Einzelfall mit einander koordinieren oder gar vernetzen. Ebenso wenig wie ein gemeinsames Grundverständnis über die Aufgabenteilung und den jeweiligen Kompetenzbereich gibt es ein organisatorisches Gerüst, das den Nutzern all dieser Dienste einen Überblick über die jeweiligen Leistungen, Ansprechpartner und Koordinatoren geben könnte.

In ländlichen Regionen scheint die Situation, schaut man auf größere Räume, keineswegs homogener zu sein. Hier gibt es, auch wenn die Schulsozialarbeit überhaupt noch wenig entwickelt ist und großer Bedarf gesehen wird, die verschiedensten funktionellen Ausprägungen, Nomenklaturen und Organisationsmodelle. Die Ausgangslage, die wir in den Interviews versucht haben durch eine entsprechende Auswahl der Interviewpartner zu berücksichtigen, ist also durchaus heterogen.

In unseren Experteninterviews hören wir dennoch Meinungen zum Thema „Übergang Schule/Beruf“, die nicht weit auseinander liegen und die von einigen gemeinsamen Ansichten aus dem unmittelbaren Erleben der Schulwirklichkeit geprägt sind. Über die Verschiedenheit der Modellvarianten und Funktionsverständnisse wird in den von uns durchgeführten Befragungen von Personen, die in der Schulsozialarbeit tätig sind, eine ähnliche Sichtweise der Probleme des Übergangs von der Schule zum Beruf und über dessen Ursachen deutlich.

4.3.2 Probleme des Übergangs aus der Sicht von Schulsozialarbeitern

Lehrstellenknappheit

Auch für die befragten Schulsozialarbeiter ist klar, dass es wesentlich die gravierende Situation des Lehrstellenmarktes ist, welche die derzeitigen Probleme des Übergangs von der Schule zum Beruf am meisten prägt. In den meisten Interviews wird die Evidenz dieses Problems herausgestellt, ohne es vertiefen. Man spürt die Folgen.

Einige betonen, dass das eigene Funktionsverständnis ganz an dieser Tatsache hängt, dass mit der Lehrstellenknappheit soziale Benachteiligungen entstehen, die den Gegenstand der Jugendsozialarbeit erst bilden. Schulsozialarbeiter sind, nach ihrem eigenen Verständnis, in einem sehr engen Sinne von den objektiven Problemen des Arbeits- und Beschäftigungsmarktes betroffen, indem sich ihr berufliches Selbstverständnis auf dieser Grundlage wesentlich konstituiert. Dies ist hier ganz anders als bei Lehrern, deren genuine Aufgabe immer noch darin besteht, zu unterrichten, und zwar unabhängig davon, wie groß die beruflichen Chancen der Schüler sind, die von der Hauptschule abgehen.

Mangelnde Leistungsfähigkeit

Was sehr deutlich gesehen wird, ist, dass eine andere Perspektive auf die Leistungsfähigkeit der Schüler eingenommen wird, je nach dem aus welcher institutionellen Sichtweise das Thema angeschnitten wird. Für die befragten Schulsozialarbeiter, die im Verlauf ihrer Tätigkeit sowohl Kontakte zu Lehrern wie

Kontakte zu Berufsberatern des Arbeitsamtes wahrnehmen, ist klar, dass die jeweilige Perspektive interessengeprägt ist und eine objektive Beurteilung des Leistungsvermögens nicht einfach ist. Für Lehrer steht das eigene Bemühen um ein angemessenes Leistungsniveau außer Frage, während zum Beispiel die Arbeitgeberseite, die neben ihren eigenen Publikationen und Verlautbarungen insbesondere in gemeinsamen Arbeitsgruppen mit Sozialpädagogen und Lehrern gehört wird, von der Leistungsfähigkeit der Schüler ebenso wenig überzeugt ist, wie von der Leistungsfähigkeit der Schule. Schulsozialarbeiter hören auch die Meinung von Interessenvertretern von Auszubildenden, wie zum Beispiel der DGB-Jugend, und vernehmen dort wieder ein ganz anderes Urteil, nämlich, dass die Arbeitgeberseite die Anforderungen an Hauptschüler ständig hochschraubt und damit einen weiteren Druck und Selektionsprozess in Gang setzt, dem die Schüler, ebenso wenig wie Schule, immer weniger gewachsen sind.

Einen eigenen Standpunkt einzunehmen, fällt Schulsozialpädagogen bei der Verschiedenheit der Stimmen naturgemäß nicht leicht. Aus ihrer Sicht lässt sich das Problem des Übergangs ohnehin nicht auf das Thema Leistungsfähigkeit reduzieren.

Schulsozialarbeiter sehen in den Interviews das Problem in seiner ambivalenten Form zwischen objektivem Problem eines schwierigen Ausbildungs- und Beschäftigungsmarktes und der subjektiven Verantwortung der Schüler für eine frühzeitige Orientierung und Vorbereitung auf das, was nach der Schule auf sie zukommt.

Persönliche Verantwortung der Schüler und zeitgeistgebundene berufliche Orientierungen

Eine besondere Form der persönlichen Verantwortung der Schüler wird in mehreren Interviews mit Schulsozialarbeitern in der Ausprägung realistischer Berufswünsche gesehen. Schulsozialarbeiter kennen ihre Schüler aus vielen Gesprächen von einer sehr persönlichen Seite und erleben daher ihre Orientierungen, welche ihre Vorstellungen von Beruf und Arbeitswelt prägen, als sehr glaubhaft. Wenn daher Schüler zu einem nicht unbedeutenden Teil ihre Orientierungen, Wünsche und Zukunftsvorstellungen an Berufsbilder heften, welche sie eher aus der Welt der Medien, insbesondere der Vorabendserien des privaten und öffentlich-rechtlichen Fernsehens beziehen, dann sind Schulsozialpädagogen zu Recht alarmiert. „Pilot“, „Ärztin“, „Kinderkrankenschwester“, „irgendwas mit Computern“ sind Berufe und Tätigkeiten, welche ohne höhere Schulbildung nicht erreichbar sind. Es sind aber auch keine Berufsvorstellungen, die eine realistische Basis für Beratung und Unterstützung im konkreten Bewerbungsfall darstellen dürften. In der standardisierten Schülerbefragung stellt sich dann in der Tat auch teilweise eine starke Diskrepanz dar zwischen den angegebenen „Traumberufen“ und den tatsächlichen Ausbildungsberufen, für die man eine Zusage hat. Besonders stellt sich dies bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar.

Von daher gehen die befragten Schulsozialpädagogen davon aus, dass den Schülern in den Schulen zu allererst ein realistisches Bild über Möglichkeiten darzustellen sei. Sie sehen darin keine Einschränkung persönlicher Fantasien und Wün-

sche, sondern eher den Abbau hemmender Begrenzungen in den Köpfen der Schüler.

„Das ist das eine, was ich sehe, die fangen erst kurz vor Schluss damit an, zu begreifen, „ich komme jetzt ja wirklich aus der Schule!“ Und dann ihre oft sehr unrealistische Vorstellungen - dass sie sich einen Traumberuf aussuchen oder überlegen und hängen da hinterher.

Interv.: Was sind das für Traumberufe?

Bei vielen ist das so Fußballstar, dann ist mal Pilot, ein Mädchen möchte Ärztin werden, weil sie eben Menschen helfen möchte. Ja, das sind so die sehr überzogenen Vorstellungen. Aber auch - mit einem Mädchen habe ich mich erst unterhalten, sie möchte Kinderkrankenschwester werden - hat sehr schlechte Noten, fehlt auch sehr oft in der Schule - die waren jetzt mit der Klasse, mit der Lehrerin im BIZ, hat sich die Unterlagen geholt - und da steht auch drin „Hauptschulabschluss“. Aber das bedeutet ja nicht, dass jede, die dann einen Hauptschulabschluss hat, als Kinderkrankenschwester genommen wird. Und das sehen die nicht. Da steht drin „Hauptschulabschluss“ - und die sagen, „den schaffe ich“ - ich brauche auch keinen Quali und dann werde ich Kinderkrankenschwester. Also das ist ganz automatisch. Und die machen sich überhaupt keine Gedanken, was muss ich überhaupt mit einbringen, was muss ich tun, wenn ich nicht genommen werde.“ (I-20. 1)

Die Gefahr überzogener Vorstellungen besteht weniger darin, dass sie nicht erreichbar sind und daher zu Enttäuschungen führen, als darin, dass sie in der Erkenntnis ihres fiktionalen Charakters gleichzeitig die Bemühungen lähmen, sich dem Möglichen und dem Realistischen zuzuwenden. Wer das ganz andere will und sich dafür geeignet hält, dem fällt es schwer sich auf den Kanon der Berufe und Ausbildungsabschlüsse zu konzentrieren, die im Spektrum der eigenen Möglichkeiten liegen. Falsche und illusionäre Vorstellungen werden in einem Interview aber noch für besser gehalten als überhaupt keine Orientierung zu haben. Nach Ansicht einer Schulsozialarbeiterin kümmert sich ein Großteil der Schüler erst sehr spät um die Frage, wie es persönlich nach der Schule eigentlich weitergehen soll. Sie räumt ein, dass Schule und Arbeitsamt in allgemeiner Hinsicht zwar einiges unternehmen um die Schüler einzustimmen und zu informieren; sie ist aber überzeugt, dass viele nicht wirklich erreicht werden. Die Informationen und Hinführungen zum Thema Übergang Schule-Beruf werden auf- und hingenommen aber sie dringen zu wenig in die Köpfe hinein, so dass es für die Betroffenen wirklich klar wird, dass es um sie selber geht (vgl. dagegen aber Schülerbefragung).

„Und die Schüler lernen nicht, sich selber anzustrengen, sich selber etwas auszusuchen und auszuwählen. Das ist das eine, was ich sehe. Die fangen erst kurz vor Schluss an, zu begreifen: ‘ich komme jetzt ja wirklich aus der Schule!’ Und dann ihre oft unrealistischen Vorstellungen, dass sie sich einen Traumberuf aussuchen oder überlegen und hängen da hinterher.“ (I-20. 1)

Damit wird sehr deutlich das Thema der persönlichen Verantwortung der Schüler angesprochen. Einen markanten Unterschied kann die Sozialpädagogin, die mit dieser Auffassung hier zu Wort kommt, zwischen verschiedenen Migrantent-

gruppen erkennen. Während sie die Kinder russischer Aussiedlerfamilien als teilweise sehr fleißig und verantwortungsbewusst erlebt, scheinen sich in ihren Augen türkische Jugendliche stark auf die sozialen Netze und Verbindungen zu verlassen, die ihre Eltern aufgebaut haben.

„Ja, ich denke, es ist halt ziemlich schwierig, bestimmte Schüler in ein Praktikum zu bringen. ... Ich habe mir gedacht, wo will der ein Praktikum machen! Ein schüchterner, kaum deutsch sprechender junger Mann. Dann habe ich mir gedacht - ich denke, es gibt Leute - die arbeiten halt zum Teil in Betrieben vom Onkel, der halt in der F. Straße einen Obstladen hat oder sonst was oder solche Geschichten. Ich denke nicht, dass die sich da großartig profilieren und dann auch die Lehrstelle bekommen, sondern ich denke es geht nur darum, dass man sie unterbringt. Und da ist die Rückmeldung denke ich nicht so groß.“ (I-9. 16)

Die Haltung, sich auf andere zu verlassen, findet sich dann auch in den Kontexten professioneller Hilfe, bei denen Schulsozialarbeiter Unterstützung während der Ausbildungsplatzsuche gewähren.

„Manche Dinge muss der Schüler selbst übernehmen, die kann auch kein Sozialpädagoge oder keine Sozialpädagogin ihm abnehmen. Manche Schüler klappern alle Angebote von Institutionen ab und übernehmen überhaupt keine eigene Verantwortung und da wird der Schüler schon immer mit einbezogen, damit die auch sehen, dass sie Hilfestellungen bekommen, dass sie aber selbst etwas dazu beitragen müssen.“ (I-20. 3)

4.3.3 Die Einschätzung der Bemühungen der Schule aus der Sicht von Schulsozialarbeitern

Leistungsschwerpunkte

Die Bemühungen der Schulen zur Vorbereitung auf den Übergang in Ausbildung und Beruf werden von den befragten Experten der Schulsozialarbeit im Ganzen zurückhaltend kommentiert. Konstatiert wird zunächst, dass in den letzten Jahren, und zwar parallel zur Entwicklung des Problems der zunehmenden Lehrstellenknappheit, die Arbeit der Schule sich verbessert habe. Dies betrifft insbesondere die direkten, auf den Übergang bezogenen Unterstützungen:

- die Information über Ausbildung und Beschäftigung
- die Möglichkeit, sich in Praktika über Berufe zu informieren und den Arbeitsprozess zu erleben
- die Durchführung von Orientierungswochen, um verschiedene Berufsbilder kennen zu lernen
- die Zusammenarbeit mit Berufsberatern des Arbeitsamtes und mit Vertretern von Verbänden, welche in Schulen informieren
- das im Fach Arbeitslehre oder auch in anderen Fächern (z.B. Deutsch) durchgeführte Bewerbungstraining

Diese Entwicklung wird allgemein gelobt, Kritik bezieht sich allenfalls auf Details der Durchführung, nicht aber auf das Konzept als solches, dass Schulen die Verantwortung für eine möglichst frühzeitig beginnende Information und Vorbereitung der Schüler wahrnehmen sollten.

Ein grundsätzliches Problem sehen die befragten Schulsozialarbeiter vor allem in zwei Punkten:

Zum einen stellt Schule in der Art, wie Unterricht in seiner traditionellen Form verstanden wird, zu wenig Forderungen an die Selbstständigkeit der Schüler. Sie bildet, auch wenn sie im Bewusstsein arbeitet, die Schüler in ihrem Leistungsniveau stärker zu fordern als früher, einen Schutzraum dar, weil sie die Selbsttätigkeit und die Selbstverantwortung der Schüler zu wenig aktiviert. Damit werden wesentliche, für eine attraktive Bewerbung in zukunftsfähigen Berufen unverzichtbare Schlüsselqualifikationen zu wenig ausgeprägt.

Zum anderen wird Kooperation mit wichtigen Institutionen der Jugendhilfe, gerade auch mit Einrichtungen der Schulsozialarbeit, immer noch als notwendiges Übel in besonderen Krisensituationen angesehen. Experten der Schulsozialarbeit bemängeln, dass Schulen das große Reservoir, das ihnen die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe bieten könnte, nicht grundsätzlich erkennen, sondern nur dort zu nutzen bereit sind, wo es unmittelbar Vorteile, das heißt unmittelbar Entlastung bei der Arbeit mit schwierigen Schülern bringt.

Freilich gibt es, aus Sicht der Befragten, eine Reihe von Ausnahmen von dieser allgemeinen Zurückhaltung, welche die Zusammenarbeit der Schulen mit Schulsozialarbeitern oder auch mit Jugendeinrichtungen oder dem ASD prägt. Eine dieser Ausnahmen sind die „Praxisklassen“. Eine andere Ausnahme stellt das Modellprojekt „Kooperation Schule - Jugendhilfe“ dar, dessen Ansatz so angelegt ist, dass eine klare Aufgabenteilung zwischen Lehrern und Sozialarbeitern und Regelungen zur Kooperation zwischen beiden Berufsgruppen die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit um ein beträchtliches erhöhen. Wesentlich ist, dass diese Kooperation sich nicht auf berufsbezogene Hilfen beschränkt, sondern sich in Form der gemeinsamen Projektarbeit, um alle möglichen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bemüht: Um das Verhältnis zu Drogen und Gewalt, zur Sexualität, zu gesellschaftspolitischen Themen wie Migration, zu Fragen von Moral und Ethik.

Vielleicht liegt hier eine der Möglichkeiten, wie Schulsozialarbeiter gemeinsam mit Lehrern auf indirekte Weise helfen können, für eine erfolgreiche Bewerbung und Ausbildung wesentliche Schlüsselqualifikationen auszuprägen.

4.3.4 Praxisklassen

Das Konzept der Praxisklassen wird von den Schulsozialarbeitern in Nürnberg differenziert beurteilt. Nach Ansicht der befragten Experten sind Praxisklassen eine Einrichtung, um Schülern, die keine Chance auf einen regulären Hauptschulabschluss mehr haben, eine spezifische Förderung zu ermöglichen und damit sie eine Lern- und Arbeitshaltung finden können, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert. Das Modell beruht auf zwei Komponenten, zum einen auf ei-

nem hohen Praxisanteil des Unterrichts, zum anderen auf einer engen Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, wie zum Beispiel der Berufsberatung des Arbeitsamtes, Institutionen der Wirtschaft und anderen Ausbildungsträgern. Eine besondere Rolle wird Fachkräften der Jugendhilfe zugemessen, die mit am Unterrichtsgeschehen beteiligt werden und die im engen Kontakt zu den Schülern eine persönliche Begleitung gewährleisten können. Die befragten Schulsozialpädagogen sind der Auffassung, dass dieses Modell der Bildungsoffensive Bayern (vgl. Arbeitskreis Schule Wirtschaft Bayern 2001) für eine bisher vernachlässigte Zielgruppe eine gute Perspektive bieten kann, Anschluss an das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu halten. Bedenken richten sich weniger gegen die Einrichtung der Praxisklassen. Da die Schüler sich freiwillig für die Praxisklassen melden bzw. von Lehrern oder Sozialpädagogen gezielt angesprochen und auf diese Möglichkeit aufmerksam gemacht werden, wird in Hauptschulklassen, neben der Einrichtung der sogenannten M-Klassen, ein weiterer Selektionsmechanismus in Gang gesetzt. Die leistungsstarken Schüler konzentrieren sich auf die M-Klassen, die leistungsschwächeren auf die Praxisklassen. Beiden Fördersystemen gilt eine besondere Aufmerksamkeit, wie die konzeptionellen Überlegungen zum jeweiligen System ausweisen. In einem der Interviews wird klar herausgestellt, dass für einstellende Betriebe Absolventen beider Systeme, jeder auf seine Weise, attraktiver sind als reguläre Hauptschüler. Für die leistungsstärkeren Absolventen der M-Klassen versteht sich dies von selbst. Aber auch Absolventen der Praxisklassen können attraktiv sein, denn die praxisnahe schulische Qualifikation und die persönliche Betreuung mit ihren persönlichkeitsbildenden Aspekten bringen Qualifikationsprofile hervor, die von Betrieben besser verwertbar sind als das unscheinbare, in seinen Eigenschaften unsichere Profil der „regulären“ Absolventen der Hauptschule.

„Ich habe jetzt im Bekanntenkreis welche - die sagen, die Hauptschule wird immer schwieriger, weil sie ja sozusagen ausblutet. In Nullkommanix hast du die Kinder weg, die besser sind, die sechsjährige Realschule schlägt durch, dann durch die M-Züge zum Teil und die Hauptschule ist letzten Endes die Restschule und du hast immer mehr Disziplinschwierigkeiten in der Klasse.

...Ich würde das schon so sehen, weil diese Ausdifferenzierung ist - wie gesagt - ist mir schon etwas unheimlich, weil diejenigen, die übrig bleiben, halt diese Förderung nicht haben. Und von daher würde ich schon vom Schulsystem her - es wäre mir schon lieber, wenn die soziale Mischung und die Leistungsmischung passen würde. Weil ich denke, wenn das nicht der Fall ist, die ziehen sich gegenseitig runter. Und so - denke ich - wäre die Möglichkeit, sich auch etwas an den anderen zu orientieren.“ (I-9.11)

Die Schlussfolgerungen, welche Schulen und die für das Konzept der Praxisklassen Verantwortlichen hieraus ziehen, bestehen darin, die Praxisklassen bekannter zu machen und gezielt zu werben. In Nürnberg z.B. wird derzeit ein Video erstellt, das in den betreffenden Hauptschulklassen der Stadt gezeigt werden soll, um über die Möglichkeiten zu informieren. In der Befragung wird eingeräumt, dass Praxisklassen keineswegs homogen sind. Auch hier gibt es starkes Leistungs- und Motivationsgefälle, das allerdings in gewissen Maßen durch die persönliche Begleitung und Betreuung durch einen Sozialpädagogen ausgeglichen werden kann.

4.3.5 Vernetzung der Bemühungen von Schule, Arbeitsamt, Jugendhilfe

Es bezweifelt niemand, dass sich in den letzten Jahren die Kooperationsbedingungen zwischen Schulämtern, Schulen, dem Arbeitsamt und der Jugendhilfe stark verbessert haben. Wie jedoch herausgestrichen wird, gibt es einen Unterschied, wenn man die verschiedenen Kooperationsebenen zwischen den für die Konzepte maßgebenden „Kopfstellen“ und der Arbeitsebene der untergeordneten Fachkräfte betrachtet. Aus Sicht der befragten Schulsozialarbeiter funktioniert die Zusammenarbeit auf der Arbeitsebene zwischen den Fachkräften weit besser als auf der Ebene der Leitungen und Systemverantwortlichen. Das Nürnberger Modellprojekt „Jugendsozialarbeit an Schulen“ ist in seiner konkreten Ausgestaltung entstanden durch einen unmittelbaren Kontakt zwischen den jetzt im Modellprojekt vertretenen Schulen und der zuständigen Abteilung des Jugendamtes. Die Initiative für das Projekt hatte so lange „Tempo“, so lange es auf der Arbeitsebene entwickelt wurde, und wurde dann „langsamer“, als die Leitungsebene eine Grundentscheidung zu treffen hatte. Und erst als es dann wieder an die Initiatoren im Jugendamt und in die sich dafür interessierenden Hauptschulen zurückverwiesen war, nahm das Projekt sehr schnell konkrete Gestalt an. Die befragten Schulsozialpädagogen ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass Innovationen immer noch maßgeblich vom persönlichen Engagement einzelner abhängen, die sich bei potenziellen Kooperationspartnern wiederum ebenso motivierte Bündnispartner suchen müssen.

„Also ich denke, es gibt wenige Lehrer, die sich über den eigenen Rahmen hinaus engagieren. Also, das ist das eine. Es gibt Ausnahmen. An der S. Schule gibt es eine Gruppe von 10 Lehrern, die immer ein wenig mehr machen, die machen auch gern mit dem Sozialpädagogen etwas zusammen - bestimmte Projekte. Das lockert dann die ganze Atmosphäre etwas auf, aber im Wesentlichen läuft es darauf hinaus, es kommt immer auf das persönliche Engagement darauf an“ (I-9).

Die Vernetzung wird gleichsam von unten nach oben organisiert. Die Kopfstellen werden von unten über Möglichkeiten der Kooperation informiert, gleichzeitig werden bereits Vorschläge für ein weiterführendes Kooperationskonzept vorgelegt. Dass eine solche „induktive“ Vorgehensweise im Ergebnis zu einem immer stärker gefärbten Flickenteppich an Kooperationen und institutionsübergreifenden Maßnahmen führt, liegt auf der Hand. Dabei ist unklar, ob in der derzeitigen Situation, die durch eine große Verunsicherung der verschiedenen Institutionen des Bildungs- und Ausbildungssystems gekennzeichnet werden kann, der alternative Weg über eine Deduktion der Kooperation aus der überlegenen Gesamtsicht der Institutionsspitzen überhaupt besser wäre. Auf der Arbeitsebene können die betreffenden Fachkräfte die notwendigen und realisierbaren Kooperationslinien zwar nicht a priori besser entwickeln, als die Leitungsstellen in den Institutionen, hier kommt aber ein für die Bereitschaft zur Überschreitung der Grenzen der Institutionen des Systems wesentliches Motiv hinzu. Die einzelnen Fachkräfte, ob Lehrer oder Sozialpädagogen, sehen die unmittelbaren Folgen ihres vereinzelt Handelns weitaus besser, als die Systemverantwortlichen in den Leitungsspitzen. Und sie sehen auch die unmittelbaren Vorteile von gezielten Kooperationsbemühungen weitaus schneller, indem sie einfach

die Entwicklung der Einzelschicksale der ihnen anvertrauten Schüler vor Augen haben. Genau dies kommt in den Bemühungen um innovative Öffnungen der Institutionen Schule und Jugendhilfe stark zum Ausdruck. Sie sind immer dann Erfolg versprechend, wenn sich motivierte Personen engagieren und ihren Kooperationspartner im anderen System selbst suchen. Die Vernetzung von Unten kann freilich nur in der Phase innovativer Suche nach Kooperationsgewinnen erfolgreich sein. Irgendwann ist der Preis der Unübersichtlichkeit und des „organisatorischen Chaos“ des Nebeneinanders von regulären Arbeitsweisen der traditionellen Systeme von Schule und Jugendhilfe und den verschiedenen, innovativen Modellprojekten der Schulsozialarbeit oder der Jugendsozialarbeit an Schulen usw. zu hoch. Irgendwann bedarf es zur Steigerung des Kooperationsgewinns wieder transparenter und allgemein gültiger Arbeitsstrukturen. Die Verantwortung für die Auswertung der verschiedenen Erfahrungen und für die Einrichtung transparenter und allgemein gültiger Arbeitsstrukturen tragen die Leitungsspitzen der Institutionen.

Die Gründe für die Blockierungen der Leitungsspitzen der beteiligten Institutionen bei der Entwicklung funktionaler Kooperationsstränge sind für die Befragten schwer zu benennen. Eine Rolle spielt für einige Prestigedenken der Institutionen und Eitelkeit, aber auch das Interesse an der Bewahrung von Entscheidungsbefugnis und Ressourcensteuerung. Ein Befragter drückt dies klar aus, wenn er herausstellt, dass die objektiven Möglichkeiten der Kooperation zugunsten positiver Effekte für die Schüler bei weitem nicht erreicht werden.

„Es müsste nur stärker - aus meiner Sicht - noch ein bisschen mehr mit Leben gefüllt werden und es müsste, sage ich mal, ein gewisses Bewusstsein jetzt mal auf der Schulseite da sein, dass der Schlüsselbegriff die Kooperation ist und nicht die gegenseitige Schuldzuweisung. Also oft wird - glaube ich - in Nürnberg die Diskussion geprägt durch ein Gegeneinander und eher der Streit, wo kommen jetzt die Ressourcen hin - bis hin zu den Erwartungen, dass jetzt die Jugendhilfe der Schule die Probleme abnimmt. So kann es nicht gehen, sondern man muss - es sind ja Riesenressourcen da in den sozialen Diensten, in der Jugendhilfe - man muss diese Ressourcen mit den - ich sage mal - Bewusstsein zu den Problemlagen der Schüler und Schulen zusammenbringen. Da könnte man noch weitere Synergieeffekte erzielen.“ (I-5. 6)

4.3.6 Beurteilung der eigenen Funktion und Rolle als Schulsozialarbeiter

Zunächst ein Blick auf die Breite der verschiedenen Auffassungen und Arbeitsvarianten, die in den Interviews mit Schulsozialarbeitern und Jugendhilfeexperten zum Ausdruck kommen.

Schulsozialarbeit als Teil der Schule. Dieses Modell gibt sich die Funktion, den Unterricht durch gruppenbezogene Konzepte, freizeitpädagogische Angebote und Projektarbeit zu ergänzen. In diesem Modell sind die Schulsozialarbeiter ihrem Verständnis nach selbstbewusster und gleichberechtigter Teil eines arbeitsteilig

organisierten Kollegiums, dessen anderer Teil von Lehrern gebildet wird. Dass dieses Modell in den letzten Jahren (bisher an einer Gesamtschule in Nürnberg eingerichtet) eine starke personelle Auszehrung erfahren hat und nicht mehr in der alten Form funktioniert, wird von vielen bedauert.

Schulsozialarbeit in ergänzender, aber von Schule weitgehend unabhängiger Funktion. Hier wird Schulsozialarbeit als eine individuelle Form der Unterstützung und Beratung für Schüler in Krisensituationen verstanden. Weil hierzu vor allem auch das Eingreifen in Konflikte unter Schülern gehört, sieht sich Schulsozialarbeit dadurch in der Rolle, Schule zu entlasten und einen Beitrag zum sozialen Frieden zu leisten. Zu diesem Funktionsverständnis gehört auch eine präventive Ausrichtung. Die Beratung von Schülern in Konfliktfällen, ihre Ausbildung zu Konfliktmoderatoren, ihre Beteiligung bei freizeitpädagogischen Aktivitäten auf dem Schulgelände, bei Schulfesten etc. gehört unmittelbar zur präventiven Arbeit. In diesem Modell sind Schulsozialarbeiter, weniger nach ihrem eigenen Verständnis als nach ihrer praktischen Erfahrung, den Lehrern nachgeordnete Fachkräfte, was sich offensichtlich auch klar im Bewusstsein der Schüler widerspiegelt. Schulsozialarbeiter sind in diesem Modell klar auch Einzelkämpfer und stehen als Randfiguren mehr neben als in der Schule.

Schulsozialarbeit als Beziehungsarbeit. In einer dritten Variante des professionellen Selbstverständnisses von Schulsozialarbeit steht die Beziehungsarbeit im Vordergrund. Unterricht vermittelt Stoff und kann weniger auf einzelne Schüler eingehen. Was Schulsozialarbeit in diesem Verständnis leisten kann, ist vor allem Beziehungsarbeit. „Also für mich ist das immer Beziehungsarbeit. So baue ich Sozialarbeit auf und ich glaube schon, man muss immer daran arbeiten immer kleine Schritte machen, die sind aber wichtig.“ (I-20. 4) Da das Hauptaugenmerk hier auf der Beziehungsarbeit liegt, der persönlichen Begegnung, wird die Frage der Organisation der Schulsozialarbeit als sekundär betrachtet. Auch die Frage der Kooperation mit Schule und Lehrern verursacht keine besonderen Überlegungen, da das Wesen von Unterstützung und Hilfen in der persönlichen Begegnung gesehen wird, in der Möglichkeit, durch Vorbild und das Gespräch, die Schüler zu stärken, sie zu respektieren und zur Selbstständigkeit zu führen. Schulsozialarbeit kann beraten und helfen, aber sie sollte den Schülern nichts abnehmen. Dieses Modell ist klar ressourcenorientiert.

Schulsozialarbeit als Jugendhilfe in enger Kooperation mit Schule. Schulsozialarbeit legt in einem vierten Grundverständnis ein klares professionelles Bekenntnis zur Jugendhilfe ab. Sie ist Jugendsozialarbeit an Schulen. Jugendsozialarbeit möchte in keiner Weise in den erzieherischen Verantwortungsbereich von Schule selber eingreifen, sondern strebt die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule in deren unmittelbaren Kontext an, verfolgt dabei aber ihre eigenen genuinen Ziele als Jugendsozialarbeit. Diese Ziele leiten sich ihrem Grundverständnis nach aus dem KJHG ab. In dessen Sinne sieht sich Schulsozialarbeit in der Funktion, Kinder und Jugendliche zu fördern und zu unterstützen, um zu ihrer sozialen Integration nachhaltig beizutragen. Hierzu gehört neben der Persönlichkeitsbildung auch der ganze Kanon praktischer Hilfen, wie sie die Jugendsozialarbeit vorsieht: Förderung der schulischen Ausbildung, Förderung der beruflichen Ausbildung,

Förderung der Eingliederung in die Arbeitswelt und Förderung der sozialen Integration. Als Beispiel für diese Auffassung kann folgende Äußerung eines der befragten Experten gelten:

„Ich gehe jetzt davon aus, dass das eine der Schlüsselfragen in der Zukunft sein wird, wie Schulsozialpädagogik an Schulen organisiert wird und - da geistern verschiedene Begriffe herum - Schulsozialpädagogik. Ich verwende den Begriff Jugendsozialarbeit an Schulen, weil das das ist, was in Bayern - glaube ich - kommen wird. So ist es angekündigt vom Land. Das wäre für mich auch die Schulsozialpädagogik. Wobei der Begriff Schulsozialpädagogik auch so verstanden wird. Das ist auch eine wichtige Sache - aber die meine ich jetzt nicht - das wäre eher zur Auflockerung von Unterrichtsformen durch Sozialpädagogen - eine Erweiterung des Methodenspektrums durch Projekte, durch Gruppenarbeit und und und - das meine ich jetzt nicht. Ich meine eher, wie kann man Problemlagen, wie kann man Einzelfallhilfen organisieren in der Schule, wie kann man in der Schule Jugendhilfeangebote aufbauen und integrieren.“ (I-5. 7)

Im Grundverständnis dieses zuletzt genannten Modells, das in seiner Komplexität auch Aspekte der drei anderen Varianten enthält, steht ein klares organisatorisches Modell mit ebenso klaren Zuständigkeitsregelungen. Schule und Jugendsozialarbeit sind klar getrennt, womit bestimmte Implikationen verbunden sind.

Jugendsozialarbeit an Schulen richtet sich an definierte Zielgruppen, die sich aus dem in § 13 SGB VIII (KJHG) genannten Aufgabenkanon ergeben. Sie ist damit potenziell für alle Schüler offen, konzentriert sich jedoch auf den tatsächlichen Bedarf.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Hilfen und Unterstützungsformen, die geeignet sind sozial benachteiligte und beeinträchtigte Schüler, sowohl in präventiver Weise als auch in Krisensituationen, durch die soziale Integration, durch Ausbildung von Ausbildungsfähigkeit und beruflicher Orientierung zu fördern. Im Kontext dieser Hilfen werden die Schüler auch in ihrer Persönlichkeitsbildung gefördert.

In die innere Aufgabengestaltung der Schule mischt sich Jugendsozialarbeit nicht ein, sitzt jedoch nicht dem Verständnis auf, Sozialarbeit sei beziehungsorientierte Ergänzung des Unterrichts. Lehrer werden in diesem Verständnis nicht von ihrer erzieherischen Aufgabenstellung suspendiert. Auch Schulpädagogik ist demnach zunächst Pädagogik.

Jugendsozialarbeiter an Schulen und Lehrer sind, um die notwendigen Synergieeffekte freizusetzen und nicht gegeneinander zu arbeiten, auf Kooperation angewiesen. Diese Kooperation wird durch umfassende Beteiligung und Mitarbeit der Schulsozialarbeiter auf allen möglichen Ebenen an der Schule gewährleistet, zum Beispiel bei Konferenzen, Elternabenden, Krisenbesprechungen etc. Als wichtiger Stützpfiler der Kooperation gelten neben den formellen Regelungen auch die informellen Beziehungen zwischen Sozialarbeitern und Lehrern, zum Beispiel in den Pausen, im Lehrerzimmer, auf Schulfesten und Ausflügen.

Inhaltlich sinnfällig für die Schüler wird die Kooperation der beiden Teilsysteme durch gemeinsame Projektarbeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Hierbei

stellt die enge Verzahnung der Hilfen und Beratungen zwischen Schule und Sozialarbeit ein entscheidendes Kriterium dafür dar, ob dieses Modell erfolgreich ist oder nicht. Die Schüler lernen am meisten, wenn sie erkennen, dass beide Institutionen an einem Strang ziehen und es mit der Kooperation ernst meinen und wenn beide Berufsgruppen, Lehrer und Sozialpädagogen, jede Polemik gegen die Arbeit der jeweils anderen unterlassen.

Die Jugendsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe nutzt ihre Verbindungen zu anderen Dienststellen des Jugendamtes oder des Allgemeinen Sozialen Dienstes, zu Maßnahmeträgern der Jugendberufshilfe, Jugendfreizeiteinrichtungen, Verbänden und Kirchen und betreibt auf diese Weise die Vernetzung der Schulsozialarbeit mit anderen wesentlichen Hilfeinrichtungen. Auf diese Weise wird Jugendsozialarbeit an Schulen zu einem selbstbewussten, aber gut in die vorhandene soziale Infrastruktur eingepasstem Instrument, das auch für Schulen Brücken nach außen zu schlagen hilft.

Das wesentliche Interesse aus der Perspektive dieses Ansatzes ist jedoch die Hilfe in allen Fragen des Übergangs von der Schule zum Beruf. Jugendsozialarbeit an Schulen konzentriert einen wichtigen Teil ihrer Arbeit auf berufs- und ausbildungsbezogene Beratung, die Förderung und Begleitung bei der Suche eines Ausbildungsplatzes oder bei Initiativen, anderweitig den Übergang zu gestalten, entweder durch eine weiterführende Schulkarriere oder durch Hilfen bei der Suche nach geeigneten berufsvorbereitenden Maßnahmen.

4.3.7 Elternarbeit

Der Erfolg berufsbezogener Hilfen stellt sich im Verständnis der befragten Schulsozialarbeiter vor allem dann sehr viel nachhaltiger ein, wenn es gelingt, die Eltern der Jugendlichen einzubeziehen. Die Eltern können nach Meinung der Schulsozialarbeiter idealerweise in mehreren Richtungen helfen:

Zuallererst durch Unterstützung in schulischen Angelegenheiten und durch die Bereitschaft, mit Lehrern und Schulsozialarbeitern zu sprechen und deren Einschätzungen zu hören.

- Durch Förderung der allgemeinen schulischen Leistungsfähigkeit (z.B. durch ein leistungsfreundliches, aber nicht erdrückendes und überforderndes Familienklima).
- Durch Förderung besonderer Fähigkeiten und Neigungen (z.B. durch Unterstützung von außerschulischen Tätigkeiten, Hobbys etc.).
- Durch Förderung beruflicher Orientierungen (z.B. durch Hilfestellung bei der Sichtung beruflicher Alternativen, durch eine aufgeschlossene Haltung gegenüber den Interessen der Jugendlichen).
- Durch Unterstützung bei der Suche eines Ausbildungsplatzes (z.B. durch eine optimistische Begleitung, durch konkrete Hilfen bei Bewerbungsschreiben, durch eine ständige Bereitschaft zur Reflexion der Bewerbungssituation).

Dies sind allgemeine, die berufliche Orientierung und Ausbildungsplatzsuche fördernde Haltungen von Eltern, die aber von den befragten Schulsozialarbeitern für eher selten gehalten werden. Tatsächlich differiert das Bild beträchtlich, das

die Eltern von ihrer Bereitschaft, ihre Kinder zu unterstützen, abgeben. Die Haltungen reichen von tatkräftiger Unterstützung, im Sinne der oben angeführten Aspekte, bis hin zur absoluten Ignoranz und Untätigkeit. Teilweise wird auch festgestellt, dass sich Eltern nicht über die Situation im Klaren sind und deswegen ihrer Verantwortung gegenüber ihren Kindern nicht gerecht werden. In den Interviews finden sich aber auch Hinweise auf eine Haltung, die für die Kinder die lästige Suche nach Ausbildungs- oder Praktikumsplatz dadurch abkürzt, indem die Eltern die Suche gleich selbst übernehmen.

„Also ich habe da oft auch den Eindruck, die Eltern haben das noch nicht so erfasst, weil viele Eltern nehmen das ihren Kindern einfach ab - sie suchen im Bekanntenkreis, im Verwandtenkreis irgendwelche Praktikumsstellen, irgendeinen Betrieb, ob das Sinn macht oder nicht. Und die Schüler lernen nicht, sich selber anzustrengen, sich selber etwas auszusuchen und auszuwählen.“ (I-20. 1)

Auf diese Weise wird die Bereitschaft zur eigenen Aktivität bei den Schülern gelähmt und möglicherweise auch das Interesse an der „irgendwie“ ausgewählten Tätigkeit gleich mit vernichtet. Ob die Befragten hier die richtigen Prioritäten sehen, sei dahingestellt.

Letztlich können die befragten Schulsozialarbeiter die Haltung der Eltern nur aus der Ferne einschätzen, vielleicht indirekt aus der Haltung der Schüler erschließen, denn die Möglichkeit dieser Einschätzung ist nur dann gegeben, wenn sich die Eltern einem Gesprächskontakt nicht verweigern. Genau dies schient aber in starkem Maße der Fall zu sein.

Besonders deutlich wird dies bei Einladungen zu Elternabenden. Nur ganz wenige Eltern, und dann fast immer nur ein Elternteil, kommen zu Elternsprechabenden in der Schule, bei der auch Schulsozialarbeiter anwesend sind.

„Und das zeigt sich auch an den Elternabenden, wo sehr wenige nur kommen und bei den Eltern, die da sind, die einfach nur ganz oberflächlich da sind und „unseren Kindern geht es doch gut und es ist alles in Ordnung und es ist alles wunderbar“ und man hat keine Chance, reinzugehen „und was würden Sie sich denn da vorstellen“ oder „wo könnten wir das zusammen noch besser machen?“. Ich wollte auch mal den Vorschlag machen, verschiedene Themen an einem Abend zu machen, z. B. was mit Erziehung zu tun hat oder „die Kinder verlassen das Haus“. Das ist ja auch so eine Problematik. Aber das ist alles so gut, das ist alles so wunderbar. Also keiner will da hinschauen.“ (I-20. 7)

„Wir haben schon Eltern, die sehr interessiert sind und auch engagiert sind und machen da auch viel auch bei der Zusammenarbeit, aber das sind einzelne. Der Großteil der Eltern, zu denen haben wir fast keinen Kontakt oder gar keinen. Und ich habe einige Eltern, die einfache Schriftstücke nicht verstehen, und dann am Telefon, wenn ich mal anrufe wegen irgendwas - dann verweisen sie mich sofort an das Kind.“ (I-20. 6)

Nicht nur aufgrund von Sprachproblemen ist besonders der Zugang zu Eltern ausländischer, z.B. türkischer, Jugendlicher schwierig. Hier wird vor allem eine

kulturelle Schwelle deutlich, welche problembewusste Schulsozialarbeiter klar erkennen und durch besonderes Engagement zu überbrücken versuchen.

„Das ist insofern - ich weiß ja aus der Gemeinwesenarbeit, wie mühsam es war, an die Türken ranzukommen, die mal ein bisschen zu mobilisieren, das ging letzten Endes nur über Mittelsleute. Sie haben einen türkischen Lehrer von der Grundschule eingespannt, für Einladungen.“

Interv.: Und dann auch Einladungen in türkisch?

Ja. Und der hat dann auch die Eltern angesprochen. Ich weiß auch von der Spermerschule, dass die zum Teil auch Elternabende für türkische Eltern gemacht haben und da haben die Kinder die Eltern eingeladen. Da hat es dann was zum Essen gegeben und solche Geschichten. Und das war auch gut besucht. Man muss, denke ich, immer so spezifische Sachen dann anbieten.“ (I-9. 5)

Der Schlüssel des Erfolgs dieser Art der Kontaktsuche scheint darin zu bestehen, dass Vertrauen über Mittelspersonen hergestellt wird, die selber der betreffenden Ethnie angehören und dabei aber schon stark in das Wert- und Normengeflecht unserer Gesellschaft integriert sind. Förderlicher Kontakt zu den Eltern ausländischer Schüler scheint nur dann möglich zu sein, wenn er über Vertrauenspersonen mit Kontakten in die Lebenswelt der Eltern hinein hergestellt werden kann. Kulturelle Differenz, Distanz zur Autorität von Schule, Lehrern und Sozialarbeitern und vielleicht persönliche Hemmungen sind nur dann keine unüberwindbare Hürde sich dem Gespräch in der Schule zu stellen, wenn die Eltern überzeugt werden können, dass es wirklich nutzt. Und diese Überzeugung können Schulsozialarbeiter und Lehrer nicht aus der kulturellen Distanz ihrer Institution und schon gar nicht bei einer fremden Ethnie herstellen, wenn sie ausschließlich über traditionelle Elternabende und Sprechstunden vermittelt wird..

Die Arbeit mit türkischen oder anderen ausländischen Eltern sollte nach Ansicht der meisten unserer Befragten an deren eigener Lebensrealität ansetzen, was auch die Migrationserfahrung einschließen muss. Manche der befragten Schulsozialarbeiter beklagen aber lediglich die mangelnden Deutschkenntnisse der Eltern ausländischer Jugendlicher und fügen sich in die Folgen, dass damit eben kein Kontakt möglich sei. Hier liegt unseres Erachtens die Bedeutung türkischsprachiger Lehrer und Schulsozialarbeiter, die entgegen einem verbreiteten Vorurteil nicht der Trennung der Ethnien Vorschub leisten, denn diese existiert ohnehin, sondern eine Brückenfunktion einnehmen und damit Kommunikation zuallererst ermöglichen.

Mutatis mutandis gilt dies auch für die Kontakte zu Eltern der deutschen Mehrheitskultur. Auch hier gibt es Misstrauen, Desinteresse, Distanzprobleme, die auch nur dann überwindbar sind, wenn sich bei den Eltern das Vertrauen darüber herstellen kann, dass auch ihre Anliegen ernst genommen werden. Nur dann besteht nach Ansicht der befragten Schulsozialarbeiter bei den Eltern auch die Bereitschaft, sich nicht nur bei allgemeinen Anlässen, wie z.B. Schulfesten und Elternabenden, sondern gerade auch bei besonderen, ihre Kinder individuell betreffenden Fragen, wie bei psychosozialen Krisen, Lern- und Leistungsproblemen und besonders auch bei Fragen des Übergangs Schule - Beruf, an Lehrer und Schulsozialarbeiter zu wenden.

4.3.8 Zusammenfassung

In den vorangegangenen Ausführungen wurde dargestellt, wie Schulsozialarbeiter und andere mit diesem Arbeitsfeld befasste Jugendhilfeexperten die Probleme des Übergangs von der Schule zum Beruf charakterisieren, wie sie dabei den Beitrag der Schule selbst bewerten, wie sie Kooperationsstrukturen zwischen Jugendhilfe, Schule und Arbeitsamt beurteilen, wie sie ihre eigene Funktion und Rolle in diesem Zusammenhang sehen und welche Bedeutung sie der Elternarbeit zumessen. Dabei haben sich im Wesentlichen folgende Akzente feststellen lassen:

Die Probleme des Übergangs haben sich in den letzten Jahren durch einen wachsenden Mangel an Lehrstellen objektiv verschärft. Ob dies auch durch steigenden Leistungsdruck der Fall ist, bleibt offen, da die Beurteilungsperspektive als stark interessengebunden angesehen wird. Aus ihrer Sicht können Schulsozialarbeiter jedoch sagen, dass Schüler über deutlich zu wenige Selbststeuerungskompetenzen verfügen.

Die Arbeit der Hauptschule wird im allgemeinen positiv beurteilt. Ihre Bemühungen zu einer effektiven Unterstützung Schüler bei der Suche nach beruflicher Orientierung mit der zugehörigen Sicherheit bei Bewerbungen wird insgesamt gelobt. Was die Schule immer noch vernachlässigt, ist das soziale Lernen und damit die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler. Praxisklassen werden als eine wichtige Entwicklung angesehen, wobei es gilt, neben den M-Klassen, die Förderung der regulären Hauptschüler nicht zu vergessen.

Die Kooperationsstrukturen werden ambivalent beurteilt. Auf den unteren Ebenen, insbesondere zwischen Lehrern, Schulsozialarbeitern und Beratern des Arbeitsamtes scheint sie zu funktionieren, wenn die Personen selber engagiert sind. Kritisiert wird die Zusammenarbeit der „Kopfstellen“, die als zu ressortegoistisch gesehen werden und anscheinend die eigene Profilierung über den Kooperationsgewinn stellen. Vernetzung funktioniert von daher eher dort, wo sie „von unten“ organisiert wird.

Die eigene Rolle und Funktion schätzen Schulsozialarbeiter unterschiedlich ein. Je nachdem, in welchem Modell sie tätig sind, dominiert eine etwas andere Sichtweise. Das derzeit deutlichste Profil zeigt die „Jugendsozialarbeit an Schulen“, mit einem starken Akzent auf berufsbezogenen Hilfen, die auf klare Kooperationsbeziehungen setzen und Schule nicht aus ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung entlassen wollen. Jugendsozialarbeit an Schulen baut auf ein breites methodisches Spektrum, von der Einzelberatung und -förderung, über die Gruppenarbeit bis hin zu gemeinwesenbezogenen Initiativen.

Elternarbeit wird als wichtig eingeschätzt. Ohne sie können sich Schulsozialarbeiter keine effektive berufsbezogene Hilfe durch Schule und Jugendhilfe vorstellen. Zur Aktivierung der Eltern sind allerdings kreative und ressourcenorientierte Kommunikationsmodelle notwendig; bloße Appelle an die elterliche Verantwortung reichen dagegen nicht.

4.4 Die Sichtweise der Arbeitsverwaltung

4.4.1 Die Probleme des Übergangs

Aus der Sicht der Arbeitsverwaltung wird ein differenziertes Bild über die Probleme des Übergangs gezeichnet.

Lehrstellenknappheit und notwendige Ausweichmaßnahmen

Zum einen wird festgestellt, dass die Zahl der verfügbaren Lehrstellen in den letzten Jahren zurückgegangen ist. Die Aufgabe der Arbeitsämter, Lehrstellen zu vermitteln, wird dadurch zudem eingeschränkt, dass nicht alle verfügbaren Ausbildungsplätze gemeldet sind.

Einem „erklecklichen“ Teil der Hauptschüler wird, nachdem sie keine reguläre Ausbildung beginnen konnten, eine Alternative angeboten, zum Beispiel in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen in einem Berufsvorbereitungsjahr.

Die Leistungsvoraussetzungen, die Hauptschüler nach Abschluss der Hauptschulzeit mitbringen, sind unterschiedlich. Den meisten Hauptschülern wird im allgemeinen ein gutes Leistungsvermögen und Entwicklungspotenzial bescheinigt. Eine kleinere Gruppe, die aufgrund von Beeinträchtigungen ohne Abschluss abgeht, bedarf besonderer Förderung in sozialpädagogisch flankierten Lehrgängen.

Über die Anzahl der „Schulverweigerer“ führt die Arbeitsverwaltung keine Statistik, es wird aber eingeräumt, dass es dieses Problem gibt.

Mangelnde Leistungsfähigkeit und fehlende Schlüsselqualifikationen

Die von uns befragten Experten der Arbeitsverwaltung trauen sich ein durch vielfache Erfahrungen gestütztes Urteil über die Leistungsfähigkeit der Schüler zu. Sie kennen die Jugendlichen durch verschiedene Gelegenheiten, durch Informationsveranstaltungen in den Klassen, durch mehrfache Einzelberatungen in Schule und Arbeitsamt, manche auch durch Leistungs- oder Eignungstests. Beklagt wird dabei allgemein die geringe Neigung sich anzustrengen und die persönlichen Leistungen zu verbessern; stattdessen würden sie sich mit dem Gruppendurchschnitt zu begnügen.

„Ein Albtraum für uns als Berufsberater, das sind Hauptschüler mit schlechten Noten. Die kriegen wir nicht unter. Ganz großes Problem sind Schüler, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Sie hätten ja die Möglichkeit über das BVJ noch in die Benachteiligtenförderung zu kommen - ist ja keine schlechte Sache. Aber, wie Sie es schon ansprachen, unter diesen Schülern gibt es einen sehr großen Schulfrust.“ (I-17. 3)

Was vielen Schülern neben der Leistungsbereitschaft und teilweise auch der Leistungsfähigkeit fehlt, sind nach Ansicht von Experten der Arbeitsverwaltung, die für die Ausbildung in jedem Beruf notwendigen Schlüsselqualifikationen.

„Das freie Sprechen im Unterricht, das Rollenspiel, die Präsentationsübung, aber auch der schriftliche Umgang mit Sprache kommt im Unterricht zu kurz, so viele Schülerinnen und Schüler hier deutliche Defizite aufweisen, was bei Bewerbungen oder auch bei Beratungsgesprächen durch ungeschicktes Verhalten und schlicht durch Sprachlosigkeit zum Ausdruck kommt.

Teamfähigkeit, mit Menschen arbeiten, auf Menschen zugehen, sich gut ausdrücken können, solche Fertigkeiten, das ist absoluter Mangel und nicht nur bei Hauptschülern. Das ist so die emotionale Ebene, mit anderen arbeiten zu können. Schüler können nicht mehr miteinander reden - so mal gesagt. Können auch - ein ganz normaler Realschüler, wo man bestimmte intellektuelle Dinge voraussetzt haben es furchtbar schwer, mir zu sagen, was hier anliegt. Sie können es einfach nicht formulieren.“ (I-17. 5)

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Nach wie vor ist nach Ansicht der Arbeitsverwaltung ein geschlechtsspezifischer Unterschied sowohl bei den Berufswahlen wie bei der Berufsreife festzustellen.

„Da habe ich also zwei Wahrnehmungen. Das eine bei den Mädchen und Jungen, die in Ausbildung einmünden - Mädchenspezifische Konzentration auf die typischen Frauenberufe - soziale Berufe. ...

Es gibt keinen Grund warum dies so ist. Mädchen sind in der gleichen Lage diesen Beruf auszuüben. Eigentlich müssten wir gleiche Anteile haben.

Also, Mädchen konzentrieren sich auf bestimmte Berufe wie Arzthelferin, Friseurin usw. - nach wie vor. ...

Wie gesagt - wir fahren da manchmal gezielt dagegen an bestimmten Stellen wie z.B. mit dem IT-Projekt ... Jungen haben das Problem, dass sie noch nicht genug berufsreif sind. Ich stellte fest in meinem Werdegang, in den Lehrgängen habe ich immer mehr Jungs als Mädchen. Das mag an der verzögerten Reifung der Jungen liegen. Die brauchen sicherlich länger als Mädchen.“ (I-6. 12)

Die Bereitschaft, weibliche Jugendliche in Handwerksberufen auszubilden ist, nach Ansicht der Arbeitsverwaltung aus mehreren Gründen immer noch nicht weit ausgeprägt. Zum einen werden hier stereotyp geschlechtsspezifische Haltungen einer männlich dominierten Berufsgruppe sichtbar, zum anderen gibt es einige objektive Gründe, warum die Einstellung von Mädchen in solchen Berufsdomänen als schwierig angesehen wird.

„Jungs können wir einfach besser vermitteln. Zwangsläufig, denn wenn jemand einen Hauptschüler nimmt, nimmt er vorrangig einen Handwerker und das möchten gerne die Jungs machen - weniger die Mädchen. Und dann kommt noch dazu, es gibt schon immer wieder Mädchen, die gerne einen Handwerksberuf erlernen möchten, aber die Betrieben haben nicht die Voraussetzungen, wenn sie bisher immer auf männliche Kollegen ausgerichtet waren, jetzt ein Mädchen nehmen, das fängt schon an bei den sanitären Anlagen, die sie da schaffen müssen. Das wird keiner machen, einen weiblichen Kfz-Mechaniker einzustellen und dann eine extra Dusche oder eine Toilette anschaffen - das wird keiner machen.

Interv.: Bei den Mädchen ist es dann schlechter ...?

Auf jeden Fall. Und gerade bei den Hauptschülern. Mädchen - Hauptschüler. Das ist ganz schlimm. Und immer mehr Jungs steigen auch bei ehemals frauentypischen Berufen ein. In den Büroberufen. Da nehmen die den Mädchen schon ein bisschen die Chancen. Die Mädchen haben es sehr schwer, aber nicht nur die Hauptschüler. Aber insbesondere merkt man es halt da. In frauentypischen Berufen sind jetzt auch hier und da mehr Jungs gemerkt, bei den Handwerksberufen haben sie nicht so den Zugang.“ (I-17. 6)

Selektionsdruck aufgrund der Konkurrenz aus anderen Schulzweigen

In den Interviews werden einige Übergangsprobleme herausgestellt, die Folgen des hohen schulischen Selektionsdrucks darstellen. Die Schüler aus Hauptschulklassen werden von vielen ausbildenden Firmen als Bewerber gesehen, die nicht über ein adäquates Leistungsniveau und über auch nicht über ausreichend Elan verfügen.

„Also in unserer Region auf jeden Fall - wie soll ich das sagen - so eine gewisse Hoffnungslosigkeit macht sich bei den Schülern breit - sind oftmals Kinder von Eltern, die selber schon lange arbeitslos sind oder aber mitunter aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen - so wie „Vati hat schon lange keine Arbeit - und ich krieg doch sowieso nichts“ und wenn dann noch gesundheitliche Probleme dazukommen, dann resignieren sie oftmals. Obwohl es dann eigentlich wieder für uns leichter wird, weil wir dann individuelle Vermittlungswege hätte. Und das muss man den Schülern dann immer sagen ...? ... Und der andere Grund ist, dass der Ausbildungsstellenmarkt natürlich tatsächlich schlecht ist für Hauptschüler. Obwohl die Hauptschüler unter anderem oft praktisch veranlagt sind und für viele Handwerksberufe durchwegs geeignet sind. Man muss nicht immer Realschulabschluss haben - bevorzugen die Betriebe immer den Realschüler. Aus den verschiedensten Gründen: Einmal weil sie sagen, ich gehe auf Nummer Sicher. Beim Realschüler, da weiß ich wenigstens, dass er den Anforderungen in der Berufsschule gerecht wird, und der fällt mir nicht durch die Prüfung. Dann muss der wiederholen. Muss er Gebühren zahlen. Und all so was. Dann nimmt er lieber den Realschüler. Das ist so ein Grund.

Ich bin auch der Meinung, das Schulsystem ist nicht optimal, nicht gut. Das Schulsystem ist nicht optimal. Ich höre oft von den Lehrern, es gibt in den verschiedensten Schulformen keine Spitzenkräfte mehr - Schüler, die andere Schüler mitziehen. Auch im Realschulbereich. Im Hauptschulbereich ist das eben besonders tragisch, wo Gruppennormen entstehen - wir schreiben eine Arbeit - dann haben überwiegend eine 4 - ich habe eine 3 - dann bin ich eben gut. Man gibt sich mit dem Gruppenniveau zufrieden. Ist es niedrig und bin ich da drin, dann bin ich zufrieden. Und keiner mehr, der ... - früher waren die Schulklassen gemischt. Es gab vielleicht ein paar Schwache, es gab mittleres Niveau, es gab sehr gute Schüler, die sicher dann auch weitergegangen sind zur Oberschule.

Die allgemeinen Normen des Zusammenlebens haben sich da auch eigens entwickelt - ich helfe mal dem. Oder ich frag den mal, kann ich dir mal helfen. Das ist leider bedauerlich heute, dass die Schüler sich mit wenig begnügen - ich habe eine Drei, das ist doch gut - Ein Arbeitgeber ist da oft überhaupt nicht damit zufrieden.“ (I-17. 2)

4.4.2 Sichtweise der eigenen Funktion und Rolle

Die Arbeitsverwaltung hat im Hinblick auf die Beratung und Unterstützung von Hauptschülern eine Reihe verschiedener Aufgaben entwickelt, die zunächst im Folgenden dargestellt werden sollen.

Die zentrale Aufgabe der Arbeitsverwaltung in Bezug auf die allgemein bildenden Schulen, und dazu gehören die Hauptschulen, ist die Berufsberatung der Schüler. Die Berufsberater der Arbeitsämter führen regelmäßig Sprechstunden in den Schulen durch. Den Schulen sind feste Berater zugeordnet. Was in den Schulen in den jeweiligen Kontaktzeiten im Gespräch mit dem einzelnen Schüler nicht geklärt werden kann, wird bei Sonderterminen (auch im Arbeitsamt) weiter vertieft.

„An Hauptschulen - wie gesagt - sind auch Berufsberater zugeordnet, die machen erstens routinemäßig Sprechstundenangebot, d.h., je nach Bedarf einmal im Monat, manchmal kürzer, manchmal länger ist der Berufsberater an der Schule vor Ort präsent - die meisten haben ein eigenes Zimmer dort. Und dann kommen die Letztklässler oder Vorletztklässler und haben dann schnell Kontakt - in der Regel 20 Minuten, wo man mal abcheckt, was liegt an. Wenn in der kurzen Zeit in der Sprechstunden an der Schule nicht abklärbar ist endgültig, was passiert mit dem Jugendlichen oder wenn der Berater erkennt, da ist ein vertiefter Beratungsbedarf, dann wird die Beratung vertieft, die Beratung einstündig angeboten. Die kann in der Schule stattfinden zu einem nächsten Termin oder die kann aber auch im Hauptamt oder in einem anderen Amt in Erlangen oder Fürth stattfinden. Das ist das, was wir an Beratung anbieten, das ist unser Kerngeschäft, dass wir Zweiergespräche anbieten.“ (I-6. 2)

Eine weitere Aufgabe, der Einzelberatung zeitlich vorgelagert, sind Veranstaltungen der Berufsberater in den Klassen. Nach grundsätzlicher Abstimmung mit dem Kultusministerium und nach Absprachen mit Schulleitung und zuständigen Lehrern werden den Schülern in der regulären Unterrichtszeit Informationen zu Ausbildung und Beschäftigung vermittelt. Im Einzelnen geht es um die Situation auf dem Lehrstellenmarkt, um die verschiedenen Möglichkeiten, an relevante Informationen zu gelangen und um Bewerbungsstrategien.

„Also, während des Berufswahlunterrichtes stellen wir unsere Hilfe vor - die Berufsberatung. Da erfahren sie unter anderem, welche Orientierungsmöglichkeiten sie haben, welche Hilfen wir da geben können. Dann sagen wir ihnen, was müssen sie von der Berufswegplanung bis wann erledigt haben und wann empfiehlt sich das erste Beratungsgespräch - das individuelle Beratungsgespräch in Anspruch zu nehmen.“ (I-17. 1)

Punktuell arbeiten die Berufsberater auch in schulischen Sonderveranstaltungen mit, bei denen gemeinsam mit Vertretern aus der Wirtschaft oder der Kammern besondere Berufswahlseminare angeboten werden.

Der vierte Aufgabenbereich umfasst alle Fördermaßnahmen für Jugendliche, welche nicht gleich auf dem ersten Arbeitsmarkt einen Ausbildungsplatz finden konnten, oder die aus Gründen ihrer persönlichen Beeinträchtigung oder sozialen Benachteiligung weitere Unterstützung zur Berufsvorbereitung benötigen. Bei diesen Maßnahmen handelt es sich zumeist um einjährige, sozialpädagogisch begleitete Veranstaltungen, die von einem subventionierten Bildungsträger durchgeführt werden.

Schließlich besteht eine weitere Aufgabe der Arbeitsverwaltung darin, geeignete Praktikumsstellen für Hauptschüler aufzulisten und zu vermitteln.

4.4.3 Die Beurteilung der Arbeit der Schulen

Die Arbeit der Hauptschule wird aus der Sicht der Arbeitsverwaltung nicht grundsätzlich negativ eingeschätzt, dennoch finden sich eher zurückhaltende Beurteilungen. In den Interviews finden sich auch einige Hinweise auf Schwachstellen und die entsprechenden Verbesserungsvorschläge.

Fehlende Differenzierung bei der Förderung der Schüler

Nach Ansicht einer befragten Berufsberaterin werden die Leistungsunterschiede in den Hauptschulklassen zu wenig für eine differenzierende Förderung aufgegriffen. So wird hiernach die Lernbehinderung bestimmter Schüler nicht so frühzeitig erkannt, dass eine gezielte Förderung in geeigneten Sonderschulen aufgenommen werden kann. Andere, wesentlich leistungsstärkere, aber faule Schüler, werden nicht hinreichend gefordert, vielleicht auch, weil aufgrund bestimmter Verhaltensauffälligkeiten ein Art Kordon um sie gelegt ist und die Lehrer sich nicht trauen, stärker auf diese Schüler zuzugehen.

Mangelhafte sprachliche Integration

Die Schulen tun nach Meinung der Arbeitsverwaltung zu wenig für die sprachliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

„Ganz spontan würde ich sagen, es müsste an der Schule mehr Sprachunterricht passieren. Das größte Handicap und Defizit ist oft, dass die deutsche Sprache mangelhaft ist und wir da nachfüttern müssen, zu einem Zeitpunkt, wo schon viel mehr hätte passieren müssen. Schule sollte mehr Sprachunterricht bieten. Dann würden wir uns viel leichter tun. Ansonsten sind die ja schon ordentlich integriert und alles. Aber ohne Deutsch ist es einfach schwieriger.“ (I-6. 7)

Große Klassen und fehlende persönliche Betreuung

Aus den Erfahrungen aus den von der Arbeitsverwaltung mit subventionierten Bildungsmaßnahmen resultiert auch das Wissen, was an Schulen ganz allgemein verbessert werden müsste, um die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten für

eine Ausbildung mit zu bringen. Eine der Befragten erinnert an die Ergebnisse der PISA-Studie und stellt fest:

„Ich kann nur eines empirisch sagen: Schüler, die ohne Lehrstelle, ohne Arbeitsplatz zu uns in Maßnahmen gehen, in Ein-Jahres-Maßnahmen, die brechen oft innerhalb des Jahres auf, wachen auf. Nun vollbringen wir keine Wunder, wir kochen auch nur mit Wasser. Aber anscheinende gelingt es mit einem etwas besseren Schlüssel. Wir haben halt keine 30 Schüler pro Sozialpädagogen, sondern vielleicht 24 plus Lehrkräfte dazu. Also eine dichtere Betreuung und mehr Betriebspraktika. Die Schüler müssen nicht nur Rechnen und Deutsch und sowas lernen, sondern was Praktischrelevantes. Bekommen auch etwas mehr Geld, das könnte vielleicht auch eine Rolle spielen - Ich denke, durch solche Elementchen schaffen wir es schon, dass immerhin etliche dann danach integrieren können. Und wenn man das übertragen würde - wenn das schon in der 9., 8. oder 7. Klasse passieren täte - also etwas kleinere Klassen, ein bisschen mehr alltagsorientierten Unterricht mit mehr Praxis und Betrieb beispielsweise ...“ (I-6. 8)

Der gleichen Meinung ist eine Mitarbeiterin der Arbeitsverwaltung, die durch ihre vielfältigen Kontakte zu Schulen vielfach auch das förderliche persönliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern beobachten konnte und dabei auch ihre Erfahrungen mit dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) mit einbeziehen kann.

„Oder ich stelle immer wieder fest, dass die Schüler sehr viel interessenbezogen und personenbezogen lernen. Also, das was uns Spaß macht oder was durch die Person, sprich Lehrer, gut rübergebracht wird, was interessant ist, das machen wir, aber das andere, „dazu haben wir keine Lust und der Lehrer ist blöd und mit dem reden wir nicht und dann haben wir auch schlechte Zensuren“. Als Pädagogen, die Pädagogen sind, die sehr viel Einfühlungsvermögen haben und didaktisch gut sind - die haben gewonnen, die haben gewonnen. Diese Schüler, die oftmals schlechte Noten hatten, die vielleicht aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen und dann plötzlich an jemanden geraten, mit dem sie - ich sage mal - der sie mag - wenn die Schüler mit dem Lehrer können, dann haben wir oftmals Klassen, wo die Schüler noch zu sehr guten Leistungen möglich und fähig sind. Das haben wir auch so typisch im BVJ - Klassen mit niedrigem Leistungsniveau, Lernen ist unmodern, nur Unfug, unentschuldigtes Fehlen. Aber da, wo man einen Lehrer hat, wo man gerne hingehet, wo man angenommen wird, das ist für die Leute ganz wichtig. Dann kann der Lehrer mit denen Pferdestehlen gehen.“ (I-17. 3)

Kleinere Klassen, dichtere Betreuung und eine intensivere persönliche Begleitung stellen in den von der Arbeitsverwaltung finanzierten Kursen der verschiedenen Bildungsträger wichtige Grundlagen einer mehr oder weniger erfolgreichen Förderung dar. Aber auch die sachliche Nacharbeit in wichtigen Grundlagenkompetenzen in Deutsch und Mathematik ist notwendig und kann im Umkehrschluss als Versäumnis der grundständigen Schulbildung verstanden werden.

4.4.4 Die Bedeutung der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit wird als wichtige Einrichtung angesehen, besonders für Schulen in sozialen Brennpunkten. Betont wird vor allem die kontinuierliche Betreuung, welche für die Schüler wichtig sei, um emotionalen Halt zu gewinnen und in Krisen verlässliche, vertrauenswürdige Ansprechpartner zu haben. Über die weiteren Funktionen von Schulsozialarbeit werden keine Einschätzungen getroffen. Skepsis besteht hinsichtlich der Finanzierbarkeit des Wünschenswerten.

„Da besteht eindeutig Konsens, wenn an Brennpunkt-Hauptschulen mit Schulsozialarbeit, und zwar mit einer festen Kraft, nicht durch jemanden, der ständig wechselt, eine feste Kraft, geleistet werden könnte - dann wäre das schon gut. Weil unsere Erfahrung ist es, dass Jugendliche dieses brauchen, auch oft die Nestwärme, die sie durch das Elternhaus oft nicht bekommen. Schulsozialarbeit ist wichtig, aber wer bezahlt's.“ (I-6. 8)

Auch von anderen erfahrenen Berufsberatern wird die Schulsozialarbeit als eine Einrichtung betrachtet, welche zuallererst im Hinblick auf die persönliche, emotionale Unterstützung der Schüler als notwendig angesehen wird.

„Weil ich denke, ein Sozialpädagoge an der Schule könnte mit dem Lehrer zusammenarbeiten und solche Sachen wie Motivation, die oft unten am Boden liegt, angehen. Oder auch helfen manche Sorgen die die Kinder haben zu glätten oder Hilfe zu suchen. Die Kinder haben oft viele Sorgen, die nicht so ernst genommen werden, die man aber eigentlich sehr ernst nehmen sollte. Gerade im pubertären Alter. Die der Erwachsene oft abtut. Das Kind geht oft daran zugrunde. Das ist es aber auch, warum ein Schüler oft aus der Bahn fällt. Wenn es da Möglichkeiten gäbe, ich würde es befürworten.“ (I-17. 10)

Ein andere wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit wird in der Unterstützung der Arbeitsverwaltung gesehen, indem Sozialarbeiter durch persönlichen Kontakt mit den Schülern Hemmschwellen wegnehmen, mit einer formal organisierten Behörde, wie der Arbeitsverwaltung, zu kommunizieren. Schulsozialarbeiter können durch ihren unmittelbaren Draht zu den Jugendlichen Vertrauen auch zu anderen Hilfeinstitutionen herstellen, die Jugendlichen vorbereiten und gegebenenfalls auch begleiten.

„Ich wünschte mir, es gäbe mehr Sozialarbeiter, Diplom-Sozialarbeiter, die insbesondere mit unseren Jugendlichen vor allem in den großen Wohngebieten arbeiten könnten. Ja. Weil wir eigentlich in erster Linie noch günstigere Ansprechpartner - aus meiner Sicht - sind als der Berufsberater, weil wir eine Behörde sind. Und weil Jugendliche ist es nun mal so - da machen wir uns nichts vor - wenn die ins Amt sollen, dann sind sie erst einmal skeptisch. Ja. Zumal, wenn sie den, den sie dort antreffen, noch nicht kennen. Das kann sich ändern, wenn sie einem gegenüber sitzen, das ist oft meine Erfahrung, das ändert sich - aber zuerst haben sie mal erst eine Abneigung, wenn da jemand sitzt mit Schlips und Kragen, da sind sie erst einmal skeptisch.“ (I-15. 9)

4.4.5 Zusammenarbeit mit Schulen, Jugendhilfe und anderen Bildungsträgern

Kooperation mit Schulen

Die Zusammenarbeit zwischen der Arbeitsverwaltung und den Schulen verläuft für die befragten Experten der Arbeitsverwaltung zufriedenstellend. Ein Großteil der Zusammenarbeit ist auf höherer Ebene (d. h. hier in Ansprache mit dem Kultusministerium) geregelt und wird nur im Detail auf dem kurzen Wege zwischen den handelnden Personen selbst geregelt: Terminabsprachen für Klassenveranstaltungen, Beratungen, Sonderveranstaltungen mit Vertretern aus Betrieben, Fragen der Praktika. Darüber hinaus gibt es gemeinsame Termine auf Leitungsebene, bei denen Erfahrungen ausgewertet werden können.

„Einmal im Jahr lade ich die ganzen Schulleiter der Hauptschulen ein und mache mit ihnen Gespräche, wie ist die Lehrstellensituation heuer, wo gibt es Besonderheiten. Dann frage ich meinerseits über bestimmte Klassen, B-Klassen, M-Klassen. Das ist ein echter Austausch, dass die mir sagen, was es Neues gibt. Dass ich meinerseits auch die Schulleiter über besondere Maßnahmen aufkläre und uns so auf kurzem Draht uns da austauschen. Wenn es da Probleme gäbe, hätten wir den Draht dazu. Wir gehen da sehr offen miteinander um.“ I-6. 8)

Hier nutzen beide Seiten die Möglichkeit, Standortbestimmungen vorzunehmen und der anderen Seite den einen oder anderen Verbesserungsvorschlag zu machen.

„Was mir die Hauptschulleiter mir beim letzten Mal, beim letzten Arbeitsmarktgespräch wieder mal sagten, sie bräuchten mehr Sozialpädagogen. Das ist ein Thema, wo ich den Schulleitern auch sagte, ja, transportieren sie das an ihre Leitenden der Regierung, des Kultusministers weiter, da bin ich nicht die Richtige, weil ich kann Schulsozialarbeit - befristet über ABM - fördern, das hat sich minderbewährt, sage ich mal, weil die Leute nach 2 oder 3 Jahren spätestens wieder gehen müssen und das sind nicht die besten.“ (I-6. 8)

Kooperation mit Jugendhilfe und Sozialhilfe

Die Kooperation zwischen Arbeitsverwaltung mit Jugendhilfe und Sozialhilfe ist nicht wie die Zusammenarbeit mit den Schulen grundlegend geregelt, sie steckt noch in den Anfängen und ist örtlich überaus unterschiedlich entwickelt. In der Regel funktioniert die Zusammenarbeit der Arbeitsverwaltung mit Sozialarbeitern, die in den Schulen selbst tätig sind und sich in diesem Zusammenhang mit berufsbezogener Jugendhilfe befassen, hervorragend, sieht man einmal davon ab, dass Schulsozialarbeit vielerorts überhaupt nicht existiert und sich von daher auch die Frage nach der Kooperation erübrigt.

Besonders positiv wird über die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern in den Interviews in Thüringen berichtet. Hier hat man die Erfahrung gemacht, dass der sogenannte kurze Draht, das heißt die informelle Kommunikation zwischen den Personen auf der Arbeitsebene, sehr gut funktioniert.

„Und ich muss sagen, da haben wir auch einen sehr guten Draht, einen engen Kontakt über Jahre schon - dass es sozusagen über einen kurzen Draht geht, wenn wir etwas ganz schnell auf den Wege bringen wollen. Gerade wenn das Jugendamt anruft und sagt: „Ich habe das wieder“, dann weiß ich schon wieder ganz genau oder umgekehrt, ich will mal jemanden helfen, neulich hatte ich ein Mädchen da, die in einer absoluten Notlage war - keine Ausbildung, kein Einkommen, ganz geringes BAföG, vollkommen schlechtes Elternhaus und keine Wohnung - deshalb, weil sie ihre Miete nicht mehr bezahlen konnte. Und da habe ich einfach das Jugendamt, wenn dies nicht schafft, schafft es keiner. Dann ruft man eben mal an und sagt dieses und jenes. Das klappt.“ (I-17. 10)

Ein grundsätzliches Problem, das im Einzelfall der Zusammenarbeit im Wege steht, sind datenschutzrechtliche Bestimmungen, wesentlich auf Seiten der Jugendhilfe und der Sozialhilfe.

„Thema Datenschutz müssen wir natürlich wasserdicht machen, aber das kriegt man durch eine Einverständniserklärung des Jugendlichen hin. ... Und mein Ziel ist es jetzt, die beiden Arbeitsebenen zusammenzubringen. Da sind wir daran, eine Kooperationsvereinbarung zu stricken, die aber nicht nur auf dem Papier steht, sondern dass das auch in der Praxis dann passiert.“ (I-6. 9)

„Heißt, Jugendamt Zusammenarbeit mit Berufsberatung ist ein dickes Arbeitsthema. Wir sind geraumer Zeit dran und hoffen, dass wir da binnen Monaten auch mal eine tragfähige Vereinbarung schließen können.“ (I-6. 10)

Wie die Zitate ausweisen, steht die Kooperation der „Kopfstellen“ noch im Bereich programmatischer Planung. Dass sie notwendig ist und auch möglich, davon sind die Experten der Arbeitsverwaltung überzeugt. Insgesamt scheint die Zusammenarbeit noch ein empfindliches Unterfangen zu sein, das bei Störungen auch leicht wieder Einschränkungen erfahren und den Rückzug der einen oder anderen Seite bewirken kann.

Ein anderer Grund, der für die noch geringe Realisierung der Möglichkeiten einer weitergehenden Zusammenarbeit angegeben wird, besteht in der finanziellen Lage der kommunalen Jugend- und Sozialhilfe. Ein bestimmter Kern der Aufgaben, zum Beispiel die Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII (§27ff.), regelt den individuellen Rechtsanspruch im Bedarfsfalle, so dass wesentliche Mittel des Jugendhilfeeats bereits durch Gesetz gebunden sind. Inwieweit Kommunen sich darüber hinaus in der Grauzone der rechtlichen Regelung der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) noch finanziell zu engagieren in der Lage sind, ist immer wieder eine offene Frage, die sich dann auch in der Kooperation mit der Arbeitsverwaltung als Hemmnis auswirken kann.

Andere Kooperationspartner

Die Arbeitsverwaltung arbeitet außer mit Schule und Jugendhilfe mit einer Reihe weiterer Institutionen zusammen. Dabei wird überwiegend positiv berichtet, wie dicht und fruchtbar die jeweiligen Kontakte sind. Diese Kontakte sind sowohl einzelfallbezogen wie modell- bzw. projektorientiert.

„Da bin ich sehr dicht im Kontakt mit dem zuständigen Abteilungsleiter Berufsbildung der Handwerkskammer, Herrn R. Wir köcheln momentan an so einem kleinen Modell Berufsorientierung für Hauptschüler und Endklässler. Wir überlegen da die Wochenorientierung in Betrieben mit Sozialpädagogen zu machen und zu stricken. Wie man Hauptklässler intensivst darauf vorzubereiten. Heißt, da habe ich eigentlich keine offenen Wünsche. Wenn da was anliegt, kurzer Draht, nur ans Telefon, wirklich nur kurzer Draht oder ich bin sofort drüben, wenn's da irgendwie hakt.“ (I-6. 10)

Die Zusammenarbeit wird nicht nur für den örtlichen Kontext gelobt, bei dem persönliche Verbindungen eine große Rolle für die Effektivität der Kooperationsbeziehungen spielen, sondern die verschiedenen Beteiligten kooperieren hier auch auf staatlicher und politischer Ebene über Gremien sehr intensiv. Ohne diese Rückbindung an übergreifende Beschlüsse und Regelungen auf der überörtlichen Ebene, wären sicher auch die örtlichen Kooperationsbeziehungen nicht so tragfähig, wie sie das nach Aussage der Experten der Arbeitsverwaltung tatsächlich sind.

„Ein Thema, das ich mit dem Abteilungsleiter F. der Regierung im März und den Berufsschulen der Region diskutiere. Diskussionen nicht nur über Lehrgänge, sondern auch zum BVJ - wie ist die Qualität und wie könnte es noch besser gemacht werden. Wie gesagt, das ist ein Arbeitsthema mit den Berufsschulleitern demnächst. Sie sehen, der Kreis schließt sich. Arbeitskreis IHK - dort ein Thema aufgetaucht - ich transportiere das dann in die Regierung in einer gemeinsamen Besprechung am 20. März usw. Es gibt schon vieles an Struktur, die ist gewachsen schon seit Jahren. (I-6 -10)

4.6 Die Bedeutung von Praktika

Erfahrungen zur beruflichen Orientierung

Dass frühzeitige Praktika in der achten Jahrgangsstufe für Schüler eine wertvolle Erfahrung zur eigenen beruflichen Orientierung darstellen können, darüber gibt es für die Experten der Arbeitsverwaltung keinerlei Zweifel. Man kann sogar sagen, dass in den Praktika mit einer dichten und stetigen Betreuung und einer sorgfältigen Nachbereitung für die Schulen eine sehr effektive Möglichkeit besteht, die Jugendlichen mit der Berufs- und Arbeitswelt vertraut zu machen und das persönliche Interesse an den wesentlichen Themen des Übergangs zu wecken. Hierzu gehören die Ausprägung bzw. Überprüfung eigener beruflicher Neigungen, das Kennenlernen betrieblicher Strukturen und Abläufe, die Konfrontation mit dem Anforderungsniveau das mit bestimmten Tätigkeiten und Berufen verbunden ist.

„Die Mehrheit der Jugendlichen nutzt allerdings die Möglichkeiten der Praktika zur Berufsfindung, um letztendlich einen Abschluss zu bekommen. Man hat sich einen Beruf ausgesucht und möchte sich jetzt entscheiden und nach dem Prakti-

kum entscheiden sich die Jugendlichen entweder zum Positiven oder zum Negativen.“ (I-14.4)

„Die Praktika haben eine sehr große Bedeutung. Ja. Weil letztendlich das für die Jugendlichen in der heutigen Zeit das die einzige Möglichkeit ist, sich mal praktisch mal abzutesten, weil sie erfahren, was habe ich in dem Beruf zu tun, liegen mir die Aufgaben und die Tätigkeiten, kann ich sie verrichten, werde ich den Anforderungen gerecht, bin ich physisch zum Beispiel auch in der Lage dazu. Alles Dinge, die der Jugendliche nur durch das Praktikum erfährt. Dann - nicht ganz unwichtig - den Kontakt mal zu einem Betrieb überhaupt zu haben - mal wirklich mal hautnah zu erleben, wie geht es wirklich in einem Betrieb zu. Mit welchen Problemen müsste ich mich da auseinandersetzen, wenn ich den Beruf erlernen würde.“ (I-15. 11)

Mangelnde Motivation und verspielte Chancen

Da die einstellenden Betriebe die Motivation und das Leistungsvermögen der Schüler im Verlaufe einer praktischen Tätigkeit besser einschätzen können, macht sie attraktiver als Realschüler, die kein Praktikum absolvieren. In einem der Interviews wird das Praktikum der Hauptschüler als eine gewisse Kompensation für den gegenüber Realschülern niedrigeren schulischen Leistungsstand angesehen. Bei allen Chancen, die das Schülerpraktikum bietet, sehen die Berufsberater aber manchmal auch eher unmotivierte Schüler, die die Vorteile des Praktikums verspielen.

„Aber manche Schüler - auch die Einstellung zum Lernen - die kommen auf den letzten Pfiff mit ihren Unterlagen und sagen „ich gehe da und da zum Praktikum“. Oftmals geschieht der Praktikumsbeginn nur mit viel Stoßen und Schubsen der Lehrer und Erinnern „hast du schon“, „wirst du noch“. Die kümmern sich auch nicht so oft so mehr drum. Und dann wird irgendwas gemacht, irgendwann.“ (I-17. 12)

Praktika als Türöffner

Praktika werden auch als „wichtige Türöffner“ (I-6. 15) gesehen, indem die Firmen auf die Jugendlichen aufmerksam werden und ihre Qualitäten bei der praktischen Arbeit selber einschätzen können. In der Regel sehen Firmen hierin die zuverlässigere Information über die Leistungsfähigkeit und persönliche Eignung als sie in Form eines eher oberflächlichen Bewerbungsgesprächs über Interessen gewonnen werden kann. Nicht wenige Jugendliche finden ihren Ausbildungsplatz bei Firmen, in denen sie schon während der Schulzeit ein Praktikum absolviert haben.

„Wenn der Jugendliche sich zum Beispiel über Schülerpraktikum oder Ferienarbeit gut in dem Betrieb dargestellt hat, dann hat er eine gute Chance. Die sind in der Regel praktisch gut veranlagt. Die arbeiten sehr gerne, die sind auch ganz willig und anständig und machen dann auch alle Arbeiten, die der Arbeitgeber ihm überträgt. Und wenn der Arbeitgeber das merkt, dann hat er gewonnen, der

Hauptschüler. Und da kuckt der eine oder andere Arbeitgeber noch auch über die schlechtere Note hinweg.“ (I-17. 4)

Missbrauch von Praktikanten

Negativ schlägt für Berufsberater zu Buche, dass Praktika auch missbraucht werden können.

„Einige Betriebe fallen aber eher negativ auf. Sie suchen nur billige Arbeitskräfte, bieten keine ausreichende Betreuung an und die Aufgaben, die verteilt werden, sind eintönig. So ist es auch schon vorgekommen, dass eine Jugendliche im Hotelfach eine Woche lang nur putzen durfte und nur Toiletten.“ (I-14. 4)

Die Betreuung der Praktika wird auch aus solchen Gründen noch nicht als optimal angesehen. Stetige Betreuung der Praktika, ist neben einer sorgfältigen Auswahl der Praxisstellen aber notwendig, um Missbräuche durch die Firmen zu vermeiden.

„Die optimale Betreuung würde so aussehen, dass a) der Klassenleiter regelmäßig auch sich im Betrieb sehen lässt, das machen viele Schulen auch so, es gibt Beratungslehrer, die regelmäßig Kontakt haben dann mit den Betrieben, wo die Schüler im Praktikum sind, das wird so gehandhabt. Die andere Sache, die wir beispielsweise auch unterstützen, die Praktika bei den Bildungsträger, da sind wir auch mit präsent, das heißt, der Berufsberater ist da auch dabei, um zu kucken, wie läuft es dann. Weitere Praktikumsmöglichkeiten werden angeboten im Rahmen so genannter Berufsvorbereitungstage, da haben die Schüler auch mal die Möglichkeit verschiedene Berufe kennen zu lernen, das wird besonders bei Hauptschülern angeboten und da sind wir als Berufsberater auch mit eingebunden, wo wir diese Praktika an diesen Berufsfachschulen mit begleiten. Regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Schule und Praktikumsbetrieb, das ist schon wichtig.“ (I-15. 12)

4.7 Elternarbeit

„Eltern“ und „Elternarbeit“

Elternarbeit ist für die Experten der Arbeitsverwaltung keine Floskel, die auf vielleicht lästige Mehrarbeit hindeutet, sondern sie steht konstitutiv im gesamten Beratungsprozess.

„Dieses individuelle Beratungsgespräch ist so angelegt, dass wir anstreben, dass sie es gemeinsam mit den Eltern nutzen - auch hier wieder die Mitwirkung der Eltern, die uns besonders wichtig ist.“ (I-14. 3)

Die Experten der Arbeitsverwaltung sind der Überzeugung, dass es richtig wäre, die Eltern als wesentliche Kraft hinter den Jugendlichen, mit in die Beratungen einzubeziehen, weniger um deren Willen und deren Vorstellungen zu ergründen, als ihre Unterstützung für die Jugendlichen und deren Interessen zu mobilisieren. Berufsberater wissen, dass der Antrieb der Jugendlichen, ihre beruflichen Neigungen, ihre intellektuelle Flexibilität, aber auch ihre bisherigen Verbindungen zum Arbeitsmarkt in einem hohen Maße vom Elternhaus geprägt sind. Idealtypisch betrachtet muss es im Bestreben der Berufsberater liegen, die positiven Einflüsse der Eltern auf ihr Kind zu nutzen, aber auch falsche Vorstellungen und hemmende Ansichten auf Seiten der Eltern korrigieren zu helfen.

Verhalten der Eltern

Im Prinzip sind Eltern immer mit zu den Beratungsgesprächen eingeladen, sowohl in der Schule als auch im Arbeitsamt. Das Bild über das tatsächliche Verhalten der Eltern ist aber von Berufsberater zu Berufsberater nicht einheitlich. In einem Fall wird ein grundsätzliches Interesse erkannt, das sich aber wesentlich in Krisenfällen besonders artikuliert.

„Die Masse der Eltern interessiert sich. Ja. Die Masse der Eltern interessiert sich schon, es gibt auch Eltern - so wie heute - die kommen alleine und erkundigen sich erst einmal, wenn es darum geht, meistens, wenn sich um schwache Jugendliche handelt - die sich vielleicht auch nicht so hertrauen und die Eltern sich große Sorgen machen „Ja mein Kind hat lauter Vieren und Fünfen - was soll aus diesem Kind werden?“ - Ja, dass wir da dann Lösungswege aufzeichnen am Modell - was sollte man tun. Da sind die Eltern dann auch schon sehr dankbar, wenn wir ihnen trotzdem noch Wege aufzeichnen können. Diese gibt es. Für jeden gibt es einen Weg, den er gehen kann.“ (I-15. 4)

Die meisten der befragten Experten der Arbeitsverwaltung stellen jedoch fest, dass diese Möglichkeit eher selten genutzt wird. Während sich ihrer Erfahrung nach nur wenige Eltern sehr frühzeitig kümmern und schon in der achten Klasse um Beratung nachsuchen, bleibt der Großteil der Eltern einfach fern.

In einem der Interviews wird dies drastisch so formuliert:

„Eltern von Hauptschüler (kommen) nie. Oftmals sind die Kinder - denke ich - alleingelassen. Das kann so eine Ursache sein, dass da so eine Resignation in den Familien dahinter steckt.“ (I-17. 6)

„Für mich sind die Eltern eine Zielgruppe, die mich interessiert, weil ich denke, von den Eltern muss oft der Push kommen. Die Eltern müssen hinterher sein, dass die Jugendlichen zeitig auf uns zukommen. Das machen Elternabende zwar. Aber Ergebnis ist, Eltern unserer Klientel gehen da nicht hin.“ (I-6. 13)

Manchmal können Berufsberater erkennen, dass Eltern nicht nur zurückhaltend sind, sondern als negative Vorbilder fungieren, indem sie die Jugendlichen in ihre eigene Resignation gegenüber der Arbeitsverwaltung hineinziehen. (In unseren

Familieninterviews ist uns in der Tat sehr viel Skepsis gegenüber der Arbeitsverwaltung entgegengebracht worden; vgl. unten)

Eltern, die sich im Rahmen der Familiengespräche über Berufswahlentscheidungen, die Ausbildungsplatzsuche und Bewerbungen zurückhalten oder gar fatalistisch zeigen, oder die mit ihren Kindern gleich überhaupt nicht sprechen, können von den Berufsberatern nicht erreicht werden. Hier fehlen die Anknüpfungspunkte.

„Aber die Eltern, die sich nicht kümmern, kommen auch nicht zum Elternabend. Oftmals haben diese Schüler ihren Lehrern noch viel zu verdanken.“ (I-17)

4.8 Zusammenfassung

Die wesentlichen Probleme des Übergangs von der Hauptschule in den Beruf werden von den Experten der Arbeitsverwaltung vor allem in der zunehmenden Lehrstellenknappheit gesehen, was bedeutet, dass ein großer Teil eines Jahrgangs in Übergangsmaßnahmen unterbracht und gefördert werden muss. Daneben werden teilweise mangelnde Leistungsfähigkeit und fehlende Schlüsselqualifikationen auf Seiten der Schüler gesehen, die sich bei dem hohen Selektionsdruck durch konkurrierende höhere Schulabschlüsse weiter negativ auf die Chancen von Hauptschülern auswirken.

Die Experten der Arbeitsverwaltung beschreiben ihre eigene Funktion und Leistungsfähigkeit im Wesentlichen positiv. Insbesondere mit Schulen wurde eine Reihe von Kooperationsbeziehungen aufgebaut, welche sich in Form frühzeitiger Informationsveranstaltungen, Einzelberatungen und Hilfen bei der Suche von Praktikumsstellen positiv auf die berufliche Orientierung und Bewerbungssicherheit der Schüler auswirken. Mit dem reichen Angebot an Förderungsmöglichkeiten nach Abschluss der Schule stehen Maßnahmen zur Verfügung, die zur Qualifizierung dienen und nicht nur die Engpässe des Arbeitsmarktes überbrücken. Sie stellen die Möglichkeit einer genuinen Weiterbildung der Schüler dar und geben ihnen eine verbesserte Plattform für einen späteren Einstieg ins Berufsleben.

Die berufsvorbereitende Arbeit der Schulen wird im Allgemeinen gewürdigt. Aus einer Reihe von Anregungen wird jedoch auch Kritik deutlich.

Die Zusammenarbeit mit den Schulen ist auf „Trägerebene“ geregelt und funktioniert sehr gut, während die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe und Sozialhilfe noch weitgehend in den Anfängen steckt. Sie wird dort sehr geschätzt, wo auf der Arbeitsebene engagierte Personen aus beiden Bereichen zusammenarbeiten. Lücken sind auf der konzeptionellen Ebene vorhanden, auf der Ebene grundsätzlicher Vereinbarungen und auf der Ebene höherstufiger Organe und Gremien von Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe. Auch hier scheint, wie schon aus der Sicht der Schulsozialarbeit festgestellt, die „Vernetzung von unten“ besser zu funktionieren.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler wird als notwendig für das Gelingen des Beratungs- und Vermittlungsprozesses angesehen, stößt jedoch, nach Ansicht der Arbeitsverwaltung, in der Praxis oft auf das Problem, dass sich zu viele Eltern ihrer Verantwortung entziehen und sich zu wenig um die berufliche Orientierung und das Gelingen des Übergangs kümmern.

5. Exemplarische Portraits: Interviews mit Jugendlichen und ihren Eltern ein Jahr nach dem Hauptschulabschluss

In diesem Kapitel stellen wir die Portraits von acht Jugendlichen vor, die ein Jahr nach ihrem Hauptschulabschluss zusammen mit ihren Eltern (einem Elternteil) befragt worden sind. Zweck dieser Fallportraits ist es, zu zeigen, wie das Jahr nach dem Hauptschulabschluss verlaufen ist, welchen Einstieg die Jugendlichen in ihre Ausbildung finden konnten. Aus der Perspektive des zeitlichen Abstandes können wir sehen, welche Wirkung die Jugendlichen und ihre Eltern den verschiedenen Integrationshilfen und Unterstützungssystemen zumessen, einschließlich der Beurteilung ihres eigenen Bewerbungs- und Suchverhaltens beim Einstieg in die Zeit der beruflichen Ausbildung. Vielen ist der Einstieg nicht unmittelbar gelungen, sie haben über die Schleife eines Berufsvorbereitungsjahres (im Folgenden auch BVJ) weitere Kompetenzen erworben und dann zumeist im zweiten Anlauf einen Ausbildungsplatz finden können.

Die Fallportraits basieren auf der Grundlage qualitativer Interviews. In qualitativen Interviews wird der Vorteil des offenen Gesprächs genutzt, um die persönlichen Relevanzstrukturen, die die Gesprächspartner den jeweiligen Themen beimessen, aufzudecken und vertiefend zu behandeln.¹

Die acht hier vorgestellten Interviews wurden so ausgewählt, dass sie eine bestimmte Variation der Orientierungen und Entwicklungsverläufe abbilden können. Repräsentativität können diese Fallportraits nicht beanspruchen, sie sollen jedoch indem sie eng an der Sprache des Falles bleiben, dazu beitragen, die Orientierungen und Probleme zu erhellen, die bei den Betroffenen mehr oder weniger das Denken im Übergang von der Hauptschule in den Beruf prägen.

Übersicht: Fallportraits	Jahr nach dem Hauptschulabschluss	Derzeit Ausbildung als
Tobias Schmidt ²	Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	Fachkraft für Lagerwirtschaft
Martin Krantz	BVJ	Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft
Sebastian Sahle	BVJ	Keine Lehrstelle (jetzt in einem Praktikum)
Anja Majowski	BVJ	Keine Lehrstelle (jetzt in einem Praktikum)
Klaus Fuhrmann	M-Klasse (Mittlere Reife)	Versicherungskaufmann
Hans Peter Leutenbach	BVJ	Einzelhandelkaufmann
Christian Siefert	Direkt in die Lehre	Konstruktionsmechaniker
Corinna Keil	M-Klasse	Erzieherin

¹ Zu den Auswahlkriterien zum Akquisitionsweg, auf dem die Interviewpartner gewonnen wurden sowie zu methodischen Details vgl. Kap. 2.4.

² Die Namen aller Befragten wurden durch Fantasienamen ersetzt.

Tobias Schmidt, 18

Gegenwärtige Situation und Vorgeschichte

Tobias ist 18 Jahre alt, lebt bei seinen Eltern in einer 3 Zimmerwohnung in einem 50er Jahre Mietshaus an einer Ausfallstraße in Nürnberg. Seine Eltern sind beide berufstätig. Er hat keine Geschwister.

Zum Zeitpunkt des Interviews wartet er auf den Beginn seiner Ausbildung als „Fachkraft für Lagerwirtschaft“. Diese Lehrstelle hat er nach vielen vergeblichen Bewerbungen für eine Ausbildungsstelle zum „Großhandelskaufmann“ erhalten. Tobias hat den „qualifizierenden Hauptschulabschluss“ („Quali“) erreicht.

Seit seinem Hauptschulabschluss ist ein Jahr vergangen, das er in einem Berufsvorbereitungsjahr verbracht hat. Unmittelbar nach der Hauptschule hat er ca. 50 Bewerbungen verfasst, alle ohne Erfolg. Alle Bewerbungen endeten mit einer Absage. Von zwei Firmen wurde er zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Wegen „überfordernder Fragen“, hat er die betreffenden Ausbildungsplätze jedoch nicht erhalten. Die Fragen, die ihm gestellt wurden, betrafen seine Stärken und Schwächen. Da er jedoch „*noch nie über so etwas nachgedacht*“ hatte, kam er während des Vorstellungsgesprächs „ins Grübeln“ und wurde abgelehnt. Die Ablehnung führt er auf seine mangelnde Erfahrung im Umgang mit solchen Situationen zurück.

Der Reifeprozess im Berufsvorbereitungsjahr

Nachdem Tobias nach vielen abschlägig beschiedenen Bewerbungen direkt nach dem Hauptschulabschluss sich an den zuständigen Berufsberater im Arbeitsamt wendet, bekommt er von diesem den Tipp, zunächst zur Überbrückung noch ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) zu absolvieren. Da Tobias überzeugt ist, dass ihm dieses Jahr weiterhelfen könnte, stellt er sich dem Aufnahmegespräch beim betreffenden Kursleiter des BVJ, der ihn für geeignet hält und aufnimmt.

Den größten Gewinn verzeichnet Tobias im Fach Deutsch und im Bewerbungstraining. Daneben kann Tobias aber leicht und ohne nachzudenken alle anderen Fächer aus dem Berufsvorbereitungsjahr wiedergeben: Wirtschaftsrechnen, Englisch, Buchführung, Warenverkaufskunde, Wirtschaftslehre, Sport, Gestaltung. Die Abfassung von Bewerbungsschreiben, das Trainieren von Bewerbungsgesprächen im Rollenspiel vermittelt ihm neues Wissen und die persönliche Sicherheit im Umgang mit unbekanntem und überraschenden Situationen. Zu seinem Kursleiter entwickelt er Vertrauen und eine persönliche Beziehung. Der Kursleiter bringt jeden Tag Zeitungen mit, um mit den Jugendlichen die Stellenausschreibungen durchzugehen und zu analysieren. Bei passenden Stellen gibt er den Jugendlichen den Rat, sich zu bewerben und gibt technische Hinweise zum Bewerbungsschreiben. Tobias spürt, wie ihn die individuelle Beratung und Förderung weiter bringt, indem er auch kritische Beurteilungen leichter auszuhalten vermag. Heute sieht er sich in einer Position, in der ihn kritische Hinweise nicht kränken, sondern fördern. Insbesondere sind es die immer wieder wiederholten Übungen im Rahmen eines Assessmentcenters, die ihm besondere Fähigkeiten vermitteln. Das Arbeiten in der Gruppe und bei Aufgaben, die Kooperation er-

fordern, fühlt er sich besonders wohl. Tobias gerät ins Schwärmen, als er die Details der Übungen erzählt. Keine Interviewpassage gerät so ausführlich wie die Darstellung des Bewerbungstrainings, wobei er sich an alle wesentlichen Details aus den Übungen und den Feed-back Gesprächen konkret erinnern kann. Im Interview spricht Tobias von einem regelrechten Reifesprung, den er nach dem BVJ verspürt. Den Unterschied zurzeit in der Hauptschule sieht er wesentlich in dem persönlichen Engagement des Kursleiters und der anderen Lehrer, die keinen Jugendlichen aus der Eigenverantwortung entlassen, aber auch die nötige individuelle Unterstützung geben.

Die Bedeutung des Praktikums während des Berufsvorbereitungsjahres

Die jetzige Ausbildungsstelle zur „Fachkraft für Lagerwirtschaft“ hat er aufgrund des Hinweises eines Onkels und eines Cousins erhalten. Während des Berufsvorbereitungsjahres hat er nach diesem Hinweis in der betreffenden Firma zunächst als Praktikant gearbeitet und sich über diese Tätigkeit den Verantwortlichen auch als regulärer Auszubildender empfohlen. Die näheren Informationen über die Entwicklungsmöglichkeiten in diesem Beruf hat sich Tobias während seines Praktikums über das Internet beschafft. Nachdem Tobias für die jetzige Lehrstelle eine Zusage erhalten hatte, schrieb er testweise noch weitere drei Bewerbungen, von denen zwei erfolgreich waren. Er führt diese ungleich höhere Erfolgsquote als im Vorjahr, als er nur den Hauptschulabschluss vorzuweisen hatte, auf seine gewachsenen Fähigkeiten während des Berufsvorbereitungsjahres zurück. Die positive Bilanz drückt sich in seiner abschließenden Bewertung am besten aus: *„Das Berufsvorbereitungsjahr ist das beste, was man machen kann.“*

Die Berufsvorbereitungen in der Schulzeit

An seine Zeit in der Hauptschule hat Tobias nur trübe Erinnerungen. Er kann sich erinnern, dass an einen Tag das Arbeitsamt besucht wurde (*„dann haben wir uns das halt angeguckt“*), was ihm aber nichts gebracht hat. Über weitere Maßnahmen der Schule, ihn an die Welt der Berufe heranzuführen, ihn über seine Wahlmöglichkeiten zu informieren und ihn bei Bewerbungen zu unterstützen, kann Tobias nichts berichten.

Die Sichtweise der Mutter (Frau Schmidt)

Das Gespräch mit der Mutter, Frau Schmidt, wurde unabhängig von dem Interview mit Tobias geführt, so dass eine Bewertung seines Übergangs von der Schule zum Beruf nun aus ihrer Sichtweise im Kontrast zu seiner eigenen Schilderung erfolgen kann.

Identifikation mit dem Sohn

Frau Schmidt identifiziert sich in der Bewerbungszeit in einem hohen Maße mit ihrem Sohn und begleitet, gemeinsam mit Tobias Vater, jeden einzelnen Schritt, den der Sohn beim Übergang von der Schule zum Beruf geht. Sie spricht durch-

weg im Plural, wenn sie Tobias Bewerbungen und Bemühungen um einen Ausbildungsplatz kommentiert. „Wir haben ca. 50 Absagen bekommen“, drückt aus, wie sehr sich die Familie als ganze um die anstehenden Probleme bemüht. Heute, nach diesen gemeinsam durchlittenen Zeiten, kann sich Frau Schmidt glücklich fühlen, denn es wurde nicht nur ein Ausbildungsplatz überhaupt gefunden, sie hat darüber hinaus den Eindruck, dass das gewählte Ausbildungsfach dem Sohn mehr liegt als der ursprünglich angestrebte Beruf des Einzelhandelskaufmanns.

Erfahrungen in der Bewerbungszeit

Die ca. 50 vergeblichen Bewerbungen, über die Tobias für die Zeit unmittelbar nach der Hauptschule berichtet, werden von seiner Mutter bestätigt. Sie selber sieht hier aber keine spezifische Ursache, die in den Unsicherheiten ihres Sohnes begründet liegen, sondern allenfalls die objektiven Umstände, dass sich die Unternehmen die besten Bewerber auswählen können. Wenn ihr Sohn keine „mittlere Reife“ vorweisen kann und in seinen Bewerbungen nur vom bevorstehenden „Quali“ spricht, dann hat er eben noch keinen expliziten Nachweis seiner Kompetenzen und muss gegenüber anderen zurückstehen. Frau Schmidt bedauert, dass die Firmen nur mit Hilfe von Standardbriefen absagen.

Die Angebote des Arbeitsamtes hat sie als wenig hilfreich erlebt. Viele Wege dorthin und einige Bemühungen die Arbeitsvermittlung als wirkliche Chance für ihren Sohn in Anspruch zu nehmen, waren in ihren Augen umsonst:

„Ich muss ganz ehrlich sagen, ich bin jetzt nicht so begeistert vom Arbeitsamt., weil die zum Teil Sachen schicken, die sind schon lange vergeben. Der Weg ist immer umsonst gewesen. Entweder wird das zu spät rausgenommen oder - keine Ahnung - wie das abläuft. Also, wenn wir uns nur auf das Arbeitsamt verlassen hätten, denke ich mal, hätte der heuer wieder keine Stelle gekriegt.“ (F3, 2)¹

Frau Schmidt sieht ihre Rolle bei der Beratung des Sohnes als entscheidend an, als ihm nach den enttäuschenden Absagen klar wird, dass es besser wäre das anzustrebende Berufsbild zu verändern. Sie unterstützt ihn dabei, die Idee einer kaufmännischen Ausbildung fallen zu lassen und sich auch um andere Möglichkeiten zu kümmern. Die Ausbildung zur „Fachkraft für Lagerwirtschaft“ anzustreben, wird von ihr maßgeblich unterstützt. Hier sieht sie für ihren Sohn nicht nur realistischere Möglichkeiten, sie ist sich auch sicher, dass ihm dieser Beruf von seinen Veranlagungen her wesentlich stärker liegt. Dass sich Frau Schmidt, so stark für den Werdegang ihres Sohnes engagiert und emotional hohen Anteil nimmt, liegt für sie daran, dass sie selber, in ihrer eigenen Zeit, den Übergang von der Schule zum Beruf sehr viel leichter bewältigen konnte und es für sie keinerlei Hürden gab:

„Ich muss sagen, bei uns war das früher sehr viel lockerer irgendwie, nicht so - das ganze Leben - wenn ich meine Jugend, es war alles viel schöner eigentlich. Und einfacher.“ (F3, 2)

¹ Nummer des Interviews und Seitenzahl
252

Erfahrungen mit der Schule

Frau Schmidt bedauert, dass der Einstieg in eine Berufsausbildung so stark von den schulischen Voraussetzungen abhängig ist, die ein Schulabgänger mitbringt. In ihren Augen sind die Anforderungen an eine berufliche Ausbildung nicht unbedingt identisch mit dem, was die Schule vermittelt. Dieser Meinung ist sie deswegen, weil sie von dem, was die Hauptschule an spezifischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewerbung vermittelt hat, nur wenig hält. Dabei beurteilt sie weniger die Qualität des Schulstoffes und des Unterrichts. Für sie fehlt maßgeblich die individuelle Förderung der Schüler.

„Dass man vielleicht auch so Förderkurse anbietet, wo die Kinder schwächeln ... also es ist auch die Zeit nicht da von den Lehrern, das sie sich ein bisschen mehr drum kümmern. Und das finde ich ein Problem. Es gibt einfach auch Kinder, die kapieren das erst beim sechsten Mal ... und das finde ich schade, dass Kinder, die nicht so schnell drauf sind, dass die eigentlich hängen bleiben.“ (F3, 3)

Die persönliche positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gilt für Frau Schmidt als Voraussetzung für gute Lernerfolge. Am Lernverhalten des eigenen Sohnes kann sie einen empirischen Beleg für diese These finden.

„... also viel, dass auch von den Noten her, viel auch am Lehrer liegt, doch. Die Erfahrung habe ich jetzt gemacht. Bei uns hat man immer feststellen können, wo der Tobias schlecht war, da ist er auch mit dem Lehrer nicht zurechtgekommen oder die Lehrer nicht mit Tobias. Da soll Lehrer und Schüler und auch umgekehrt, Schüler und Lehrer besser zusammenarbeiten. Und dann kommen auch bessere Noten heraus. Oder mal auf das Kind mit eingehen. ... Es gibt nicht nur gute Lehrer, es gibt auch Muffel. Diese Erfahrung haben wir jetzt auch gemacht, und das finde ich schade.“ (F3, 5)

Beurteilung des Berufsvorbereitungsjahres

Das Berufsvorbereitungsjahr bewertet Frau Schmidt ähnlich positiv wie ihr Sohn Tobias. Sie ist der Überzeugung, dass das Berufsvorbereitungsjahr die entscheidende Wendung für ihren Sohn gebracht hat zu einem Schüler, der sich für die Lehrinhalte interessiert und der hieraus auch besonderes Interesse für seine zukünftige Ausbildung beziehen kann. Die vielen Hilfen für eine erfolgreiche Bewerbung hat Frau Schmidt besonders unterstützend erlebt. Die Bedingung der Möglichkeit für eine gezielte Förderung ihres Sohnes kann Frau Schmidt ganz im Sinne ihrer Wahrnehmung der Schulzeit und der dort oft schwierigen Lehrer-Schüler Beziehungen als eine Folge einer äußerst motivierten Lehrerschaft im BVJ verstehen, die sich in ihren Augen ausnahmslos um eine persönliche Förderung der Teilnehmer bemüht hat.

„Und ich finde, dass da die Lehrer anders sind. Also ich habe das ganze Jahr kein einziges negatives Wort gehört von irgendeinem Lehrer oder von Herrn K. (dem Klassenlehrer), also spitzenmäßig, und das macht schon viel aus.“ (F3, 4)

Zusammenfassung

Tobias und seine Mutter bewerten den Übergang von der Schule zum Beruf gleichermaßen als sehr schwierig, aber aus der Retrospektive auch als erfolgreich. Bei ca. 50 vergeblichen Bewerbungen zum Zeitpunkt des Hauptschulabschlusses sind beide der Meinung, dass bei sicherlich schwierigen objektiven Bedingungen, Tobias nicht richtig auf die Bewerbungssituation vorbereitet war. Die Schule hat in ihren Augen zu wenig spezifische Leistungen für die Schüler erbracht, die Schüler auch zu wenig persönlich unterstützt. Die Wende brachte für Tobias erst ein Berufsvorbereitungsjahr, das ihm wichtige schulische Qualifikationen nachvermittelte, das vor allem seine Bewerbungsfähigkeit in einer Weise reifen lässt, dass er nun bei nur drei weiteren Bewerbungen zwei Zusagen erhält. Sein gewachsenes Wissen, seine zielgenauere Bewerbung in einem Betrieb, in dem er auch ein Praktikum absolviert hat, die gewonnene Reife seiner Persönlichkeit, seine gewachsenen Gesprächssicherheit haben ihm Halt und das nötige Selbstvertrauen gegeben. Maßgeblichen Einfluss auf diese Entwicklung hatte das persönliche Verhältnis zu den Lehrern im Berufsvorbereitungsjahr, die sich weit stärker als dies Tobias für die Hauptschule sagen kann, für die Interessen der Schüler engagiert haben.

Martin Krantz, 17

Gegenwärtige Situation und Vorgeschichte

Martin hat am Tag des Interviews die Zusage zu einem Ausbildungsplatz bekommen. Er ist deswegen sehr erleichtert. Nach einem Jahr in der Berufsvorbereitungsklasse hat er nochmals drei Bewerbungen geschrieben. Davon war die letzte erfolgreich. Martin beginnt nun am 1. September eine Lehre als Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft (Recycling).

Martin hat eine Sprachheilschule besucht. Aufgrund eines Sprachfehlers wurde er nicht in die reguläre Hauptschule übernommen. Die Klasse in der Sprachheilschule umfasste ca. zehn Schüler, was eine besondere Förderung möglich machte.

Martin hat den qualifizierten Hauptschulabschluss nicht geschafft. Seine Noten waren teilweise nicht ausreichend. Den qualifizierten Hauptschulabschluss nachzuholen, dafür hat er jetzt keine Lust mehr. Er findet Lehrer generell als unmotiviert und Schule als langweilig. Er kann sich erinnern insbesondere im Fach Arbeitslehre des Öfteren „eingeschlafen“ zu sein. Jedenfalls hat er nur selten zugehört und sich am Unterricht beteiligt.

Martin kritisiert, dass für den Übergang von der Schule zum Beruf zu wenig getan wurde. Nur im Fach Arbeitslehre gab es einige Informationen zum Thema Bewerbungsschreiben. Die Bewerbungsbriefe, die gemeinsam verfasst wurden, folgten jedoch dem immer gleichen Schema, das sich dann in späteren realen Bewerbungssituationen als wenig erfolgreich erwies. Bei einer Beratung durch eine Fachkraft des BFZ stellte sich heraus, dass das Bewerbungsschreiben weder

von seiner Form her „zeitgemäß“ war noch die individuellen Kenntnisse und Interessen der Bewerber herausstellte. Neben dem Bewerbungstraining gab es drei Praktika. Diese Praktika hat Martin in unterschiedlichen Bereichen absolviert. Eines davon in einer Metzgerei, eines in einem Kleintierfachhandel und ein drittes in einem Großhandelsunternehmen. Kein Betrieb hat sich für Martin interessiert. Die Gründe hierfür sind ihm unklar.

Bewerbungssituation nach der Schule

Nach ca. 50 Bewerbungen und ebenso vielen Absagen hat sich bei Martin eine starke Resignation ausgeprägt. Er war zeitweilig vollkommen lustlos, neue Informationen einzuholen und es wieder zu versuchen. Sein Bewerbungsschreiben hat er auf Anraten der Beraterin vom BFZ mehrmals variiert - allerdings ohne Erfolg. Eine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch hat er nicht erhalten. Immer schon gaben die Firmen in ihrem Ablehnungsschreiben an, dass die betreffende Stelle bereits vergeben sei. Martin schildert seinen psychischen Zustand in dieser Zeit als äußerst labil. Er hatte starke Zukunftsängste und lebte im Gefühl ständiger Enttäuschungen. Allmählich, so kann er eindrucksvoll erzählen, hat sich starker Fatalismus an die Stelle der Resignation gesetzt. Alles war ihm egal. Er hatte sich vorgenommen, seine Leben als „Arbeitsloser“ zu bestreiten. Wenn ihn die Gesellschaft nicht beschäftigen bzw. ausbilden will, dann soll sie ihn wenigstens ernähren und „*von mir aus als Schmarotzer bezeichnen.*“

Ein Lichtblick war immer wieder die Beraterin vom BFZ. Sie hat auch das Berufsvorbereitungsjahr empfohlen, nachdem keine Lehrstelle gefunden werden konnte. Das BVJ hat Martin wieder Zuversicht gegeben. Die Inhalte fand er sehr praxisnah und brauchbar für jegliche spätere berufliche Laufbahn. Er hat den Ernst der Fächer und Themen gespürt und selbstständig gelernt, ohne Druck oder Aufforderung durch Lehrer oder Mutter. Er glaubt in diesem Jahr selbstständiger geworden zu sein und findet sein Können und Wissen sehr viel attraktiver als unmittelbar nach der Hauptschule. Neben den praxisnahen Themen wurden die Schüler im BVJ auch sehr viel besser auf Bewerbungssituationen vorbereitet. Die Fähigkeit zur schriftlichen und persönlichen Präsentation wurde geübt und individuell gefördert, auch auf die persönlichen Fähigkeitsprofile zugeschnitten. Besonderen Eindruck haben auf Martin die Lehrer, insbesondere der Klassenlehrer gemacht. Die Lehrer haben sich sehr um ein persönliches Verhältnis bemüht und mit den Schülern oft über Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche gesprochen. Die Lehrer hätten immer den Stand der Dinge gekannt und haben die Schüler motiviert „dranzubleiben“. Ein solch persönliches Interesse hätte sich Martin auch von den Lehrern der Hauptschule gewünscht. Das BVJ hat Martin in bester Erinnerung, zumal er jetzt direkt im Anschluss eine Lehrstelle gefunden hat. Diesen Erfolg führt er auf seine Persönlichkeitsentwicklung und seine wesentlich verbesserten Fähigkeiten zurück.

Einschätzung der persönlichen Zukunft

Martin ist optimistisch. Er erlebt es als einen Glücksfall in der heutigen Zeit, einen zukunftssträchtigen Beruf erlernen zu können. Die entsprechende Ausbildung existiert erst seit ca. zwei Jahren und betrifft ein Gebiet, das große Zukunft haben wird. Die ökologischen Probleme werden zunehmen und da kann ein Beruf wie

der, den er nun erlernen wird, nur auf eine dauerhafte Nachfrage treffen. Jetzt kommt es nur noch auf ihn persönlich an, darauf, dass er sich in dieser Ausbildung bewährt und er niemand enttäuscht. Er weiß, dass er nun selber gefragt ist und Leistung zeigen muss. „Er darf sich nicht *„dumm anstellen“* und muss vor allem auch zuverlässig sein. Wenn er sich bewährt, ist er überzeugt, übernommen zu werden.

Die Sichtweise der Mutter (Frau Krantz)

Das Gespräch mit Frau Krantz wurde im Anschluss an das Interview mit Martin geführt.

Erfahrungen in der Bewerbungszeit

Frau Krantz bestätigt die hohe Zahl der Bewerbungen, die ihr Sohn nach dem Hauptschulabschluss (in der Sprachheilschule) vergeblich geschrieben hat. Jetzt ist sie zuversichtlich, dass ihr Sohn mit einem Ausbildungsplatz im Fach „Kreislauf- und Abfallwirtschaft“ eine zukunftsfähige Perspektive gewonnen hat. Im Gegensatz zu Frau Schmidt sieht Frau Krantz ihren Sohn als zu wenig aktiv an. Er brauchte immer wieder ein wenig Anschub, um sich um seine berufliche Zukunft zu kümmern.

„Da habe ich schon immer gesagt, „Jetzt überleg dir halt einmal wie oder was!“ Das war schon äußerst schwierig. Ich habe dann zwar immer gesagt, „Mensch, schau mal in das Heftle und wäre das und das was!“ Na ja, das war schon etwas schwierig, das rauszufinden.“ (F5, 4)

Martin hat nach ihren Angaben seine Bewerbungen auf ganz verschiedene Ausbildungsberufe erstreckt, die jedoch alle erfolglos blieben. Vom „Bäcker“ über den „Handelspacker“ bis zum „Gebäudereiniger“ hat er alles Mögliche ins Auge gefasst. Alle diese Stellen hat er nicht bekommen, die zuletzt genannte wäre mit einem Berufsschulbesuch in einer württembergischen Kleinstadt verbunden gewesen, was ihn aber nicht gehindert hätte, eine Zusage zu geben, für den Fall, dass er den Ausbildungsplatz erhalten hätte.

Frau Krantz betont dies um zu zeigen, dass die schwierige Situation ihres Sohnes nicht Bequemlichkeit oder zu hohen Ansprüchen an einen Ausbildungsplatz geschuldet war. Wenn sie sagen kann, dass man alles versucht habe, so schließt sie auch die ständigen Verbesserungen der Bewerbungsschreiben ein, die man aufgrund von Ratschlägen einer Berufsberaterin des Arbeitsamtes vorgenommen habe. Obwohl es zwischenzeitlich nahe gelegen hätte, aufzugeben, seien sie und ihr Sohn nie resigniert gewesen.

„Na ja, ich habe die Hoffnung eigentlich nicht aufgegeben, ich bin immer ein Mensch, der positiv denkt, aber mit der Zeit, wenn dann dauernd die Absagen kommen, dann denkt man sich schon „Mensch, was kannst jetzt machen?“. Beziehungen habe ich jetzt keine gehabt, wo ich sage, ich kenne jemanden, dass man

da es irgendwie versucht, dass er da unterkommt und ich habe ihm halt auch immer wieder zugesprochen, ich meine, das bedrückt einen ja schon mit der Zeit. Für ihn ist es ja auch nicht schön, weil ein paar Freunde von ihm, die da in der Nähe wohnen, der hat jetzt eigentlich auch einen Ausbildungsplatz. Die anderen, die sind auch jetzt untergekommen, die sind schon ein bisschen älter. Von dem einen weiß er zum Beispiel, dass er nicht übernommen wird, die sprechen ja auch untereinander darüber. Ist auch schwierig. Ich weiß jetzt, wenn das jetzt auch nicht geworden wäre, ich weiß nicht, was ich da hätte machen können. Was willst denn machen? Man kann nur immer weiterhin sich bewerben und bewerben.“ (F5, 6)

Erfahrungen mit der Schule

Frau Krantz sieht ihren Sohn in der besonderen Situation, dass er nicht die reguläre Hauptschule absolviert hat, sondern aufgrund eines Sprachfehlers schon früh eine Sprachheilsschule besuchen musste. Diese Schule hatte in Frau Krantz Augen aufgrund der relativ kleinen Klassen den Vorteil ihrem Sohn besondere Hilfen zur Heilung seiner Sprachbehinderung anbieten zu können. Frau Krantz kann sich dort zwar noch bessere ergotherapeutische Begleitung vorstellen, sieht aber die individuelle Förderung als möglich und spricht sich von daher gegen Regelschulen mit einem integrativen Ansatz aus. Die individuelle Förderung sieht sie allerdings nicht hinsichtlich der Vorbereitung auf Beruf und Arbeitswelt. Hier habe die Sprachheilsschule eher nur Durchschnittliches geleistet und sich mit standardisierten Hinweisen zum Bewerbungsverfahren begnügt. Sie erwähnt Bücher und Hefte, die Anleitungen zur „richtigen Bewerbung“ enthielten, die ihrer Ansicht nach aber zu allgemein und schematisch verfasst sind, um dem Einzelfall gerecht zu werden. Die starke Orientierung Martins an diesen Unterlagen hat ihrer Erinnerung zufolge immer wieder zu Konflikten mit ihr geführt, da sie der Ansicht war, dass die eigenen Bewerbungsschreiben sehr viel kreativer und individueller hätten gestaltet werden müssen, um erfolgreich zu sein. Martin habe die Unterlagen und die dort vorgeschlagenen Standardformulierungen im Vertrauen auf seine Lehrer verteidigt. Auch die Übungen zu Bewerbungsgesprächen, von denen Martin aus der Schule berichtet, schätzt Frau Krantz als zu oberflächlich ein.

Erfahrungen mit dem Berufsvorbereitungsjahr

Das nach vielen vergeblichen Bewerbungenanläufen auf Anraten einer Berufsberaterin beim Arbeitsamt vorgeschlagene Berufsvorbereitungsjahr wird von Frau Krantz als großer Gewinn für ihren Sohn gesehen. Wie schon Frau Schmidt sieht Frau Krantz für ihren Sohn einen deutlichen Sprung nach vorne. Er verfügt nach diesem Jahr über deutlich mehr Wissen, Kompetenz und Reife. Als Beleg führt sie drei erfolgreiche Bewerbungen der letzten Tage an, wovon eine Zusage nun unmittelbar realisiert wird. Besonderes Lob wird dem Praxisbezug des BVJ zuteil, sowie dem persönlichen Engagement der Lehrer:

„Ich denke schon, dass es ihm gut getan hat. Er hat schon mal einen Einblick bekommen, wie es jetzt so wirklich läuft. Die haben ja auch Firmen besucht und die Lehrer, muss ich sagen, die waren schon sehr motiviert, ja, doch.

Ja, wir waren schon einmal drin beim Elternabend und so und da konnte ich mit den Lehrern schon sprechen. Die sind da eigentlich schon sehr aufgeschlossen und bemühen sich da schon, etwas zu machen. Und die haben da ja auch so ein BGJ-Shop, das ist so wie ein kleiner Verkaufsladen, den mussten sie dann immer abwechselnd immer führen und dann Buchführen und alles, was dazugehört. Also, ich denke schon - und ich weiß ja nicht, wenn diese Schule nicht gewesen wäre, dann wäre er ja daheim irgendwie rumgehängt - und wäre eh nur frustriert gewesen, weil ja die Bewerbungen, meist Absagen, was heißt meist, es waren eigentlich alle Absagen.“ (F5, 5)

Zusammenfassung

Martin und seine Mutter sind aufgrund der Zusage für Ausbildungsplatz in einem interessanten, perspektivenreichen Beruf der Überzeugung, dass die negativen Erfahrungen mit einer Vielzahl von Bewerbungen unmittelbar nach dem Hauptschulabschluss der Vergangenheit angehören. Martin hat, unterstützt durch seine Mutter, alles versucht, seine Bewerbungen auf ganz verschiedene Berufsbilder verteilt, seine Bewerbungsschreiben variiert und sich einem Berufsvorbereitungsjahr unterzogen, das ihn in seinen Kompetenzen und in seiner persönlichen Reife entscheidend gefördert hat. Maßgeblich hierfür war, wie wir dies schon am Beispiel von Tobias Schmidt gesehen haben, das persönliche Engagement von Lehrern und die systematischen Bewerbungstrainings und praktischen Informationseinheiten zur beruflichen Orientierung.

Sebastian Sahle, 18

Derzeitige Lebenssituation

Das Interview mit Sebastian Sahle verläuft schleppend, ohne narrative Elemente. Der Befragte antwortet auf alle Fragen äußerst wortkarg und wirkt teilweise verstockt. Der Duktus, dem die Äußerungen Sebastians folgen, lässt sich im Nachhinein weniger als Verweigerung verstehen, als von einer tiefen resignativen Haltung gegenüber der gesamten Thematik geprägt. Teilweise paart sich die Resignation auch mit einer dumpfen Wahrnehmung der Realität, in der er sich gegenwärtig befindet. Sebastian hat, nachdem der Hauptschulabschluss bereits über ein Jahr zurückliegt, noch immer keine Lehrstelle. Zwischendurch hat er ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert, was ihm ein wenig den unmittelbaren Druck genommen hat, unmittelbar eine Ausbildungsstelle finden zu müssen. Zurzeit durchläuft er ein Praktikum in einem Baumarkt und hegt die Hoffnung, dort einen Ausbildungsplatz zu finden. Sebastian ist achtzehn Jahre alt und lebt im Grunde alleine, denn seine allein erziehende Mutter, ist tagsüber, bis oft gegen 21 Uhr, in ihrem Geschäft tätig, und kann sich nur spät am Abend oder am Wochenende um ihn kümmern. (Den Vater kennt Sebastian nicht.) Seinen ganzen Tagesablauf gestaltet er während der Woche alleine. Mit seiner Mutter, so deutet er an, scheint es in der Vergangenheit tiefergehende Konflikte gegeben zu haben, so dass ein Sozialpädagoge vom Allgemeinen Sozialdienst der Stadt vermitteln musste. Wei-

tergehende Hilfen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz wurde dabei nicht erwogen, allerdings hat ihm der Sozialpädagoge bei Bewerbungen geholfen. Derzeit, so berichtet Sebastian, kann er mit seiner Mutter wieder sprechen.

Erfahrungen in der Bewerbungszeit

Sebastian hat sich in der Zeit nach der Hauptschule vorwiegend auf Lehrstellen in Bäckereibetrieben beworben. Er wollte gerne Bäcker oder Einzelhandelskaufmann werden, kann jedoch auf Nachfrage keine weiteren Motive oder Interessen benennen, warum er sich gerade für diese Berufe interessiert hat. („*Ich habe keine Ahnung. Wirklich keine Ahnung, wie ich darauf gekommen bin.*“) In eineinhalb Jahren hat Sebastian ca. 25 Bewerbungen geschrieben, die alle mit einer Absage endeten. Zu einem Vorstellungsgespräch wurde er nie eingeladen. So wie er dies erwähnt, diesen Satz auf sich beruhen lässt und ohne weitere Erörterung oder Vertiefung die nächste Frage erwartet, scheint nicht nur etwas von seiner Resignation durch, sondern wird auch deutlich, dass es Sebastian sehr schwer fällt sich vor Fremden zu präsentieren. Interpretierte man die szenische Gestalt des Interviews als ein Zeichen seiner Kompetenzen und Empathiefähigkeit, so würde deutlich, dass er mit diesem Verhalten für einen Personalchef oder Handwerksmeister, dem er sich vorstellt, wenig Anknüpfungspunkte bieten kann, seine Fähigkeiten und Interessen einzuschätzen. Hier werden ungeachtet der Schwierigkeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes, die Probleme eines Jugendlichen spürbar, die sich als subjektives Hindernis in der Konkurrenz mit den vielen Mitbewerberinnen und Mitbewerbern auswirken können. Es scheint Sebastian deutlich an Schlüsselqualifikationen zu fehlen, die ihn für einen einstellenden Betrieb als flexiblen, empathischen, lernbegierigen Jugendlichen erscheinen lassen.

Erfahrungen im Berufsvorbereitungsjahr

Auch Sebastian hat, wie erwähnt, ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert, das er zwar wie Martin Krantz oder Tobias Schmidt im Ganzen loben kann, dessen Spezifika ihm aber nicht auf der Zunge liegen. Genau so wenig wie er seine derzeitige Situation im Interview genauer schildern kann, so wenig geht er auf die Lernprozesse im BVJ ein. („*Also im BVJ war es gut. Man hat zum Lehrer hingehen können und die fragen können. Aber voriges Schuljahr nicht so.*“) Immerhin wird deutlich, dass auch er die Möglichkeit des stärkeren persönlichen Kontaktes und Gesprächs mit den Lehrern im BVJ hervorhebt. Er betont weiter den guten Kontakt in der Klassengemeinschaft und die Möglichkeit Bewerbungsgespräche üben zu können.

Erfahrungen mit der Schule

Lakonisch, wie in allen anderen Passagen des Interviews, äußert sich Sebastian über seine Schulzeit. Besondere Bemühungen der Schule im Zusammenhang mit dem Übergang zum Beruf sind ihm nicht in Erinnerung geblieben. Lediglich einige Übungen zum Thema „Bewerbungsschreiben“ kann er hier benennen. („*Sonst so Unterstützung gab es nicht von den Lehrern.*“) Ob es in diesem Zusammenhang auch Aktivitäten von Schulsozialarbeitern oder Berufsberatern des Arbeitsamtes gab, weiß Sebastian ebenfalls nicht mehr. („*Keine Ahnung, sorry, weiß ich*

nicht mehr.“) Es liegt die Interpretation nahe, dass es sich hier weniger um hand-feste Mängel oder Versäumnisse der Schule handelt, auch nicht um einfache Erinnerungslücken. Vielleicht hat Sebastian die berufsbezogenen Bemühungen und den orientierenden Unterricht schon in den betreffenden Situationen selbst gar nicht richtig wahrgenommen. Es wirkt, als seien all diese Dinge fast spurlos an ihm vorbeigegangen. Andere können sich an die einzelnen Aktivitäten der Schule vielleicht nicht mehr im Detail erinnern, sie beschreiben aber wenigstens die persönliche Stimmung und den konkreten Nutzen, den sie hiervon beziehen oder nicht beziehen konnten. Für sie stellt sich ein Kontrast her, eine Vergleichsmöglichkeit zu den Leistungen des BVJ. Eine solche Einordnung kann Sebastian nicht leisten, weil zu vieles an ihm vorbeigeht, ohne sein Erinnerungsvermögen und damit seine Reflexionsfähigkeit weiter zu streifen.

Die Sichtweise der Mutter (Frau Sahle)

Das Interview mit Frau Sahle wurde ca. eine Woche nach dem Interview mit Sebastian und an einem anderen Ort aufgezeichnet.

Bewertung der Bewerbungszeit

Ein Grundproblem ihres Sohnes sieht Frau Sahle in dessen Lernmotivation. Sie schätzt Sebastian als isoliertes Kind, das über wenig eigenen Antrieb verfügt und ohne äußeren Anstoss, wenig Bewegung zustande bringt.

„Der Sebastian hat von sich aus so eine Motivationsschwäche, also wenn es so von sich aus geht, würde er nur die ganze Zeit eben mit dem Computer spielen - wirklich das ist so, das ist extrem. Und das ist auch so der Anlass gewesen, weshalb in der Hauptschule und überhaupt im Lernen es wenig ist. Das ist aber die Problematik der allein erziehenden Mutter mit Kind, dass sie da nicht kontrollieren kann. Gut - man muss die Sachen oft so nehmen, wie sie sind - ich muss die Brötchen verdienen für uns beide - und er ist alleine daheim. Und ja, die Motivation bei ihm ist etwas, was er noch lernen muss, wo er selber draufkommen muss. Dass, bevor er keine Initiative oder bevor er nicht in Gang kommt und was macht - und auch an ihm selber - dass dann auch nichts geht.“ (F9, 2)

Frau Sahle sieht die Zukunft ihres Sohnes im Verkauf und misst ihm vor allem im Computer- und Elektrohandel einige Chancen zu. Der Grund dafür besteht weniger darin, dass sich Sebastian ihrer Ansicht nach stark für Computer interessiert, als in der Möglichkeit im Verkauf Selbstbewusstsein zu erlernen. Der ständige Kontakt mit Kunden führt, so Frau Sahle, in hohem Maße zur Persönlichkeitsbildung.

„Sebastian braucht Selbstvertrauen, und das ist der Bereich, wo er das gut lernen kann - im Verkauf.“ (F9, 1)

Dass Sebastian in diesem Bereich keine Lehrstelle bekommen hat, findet sie zwar betrüblich, aufgrund der Marktlage aber auch verständlich. Dennoch sieht sie die

persönlichen Voraussetzungen ihres Sohnes nicht unbedingt positiv, denn sie benennt einige Probleme, die sich auch schon im Interview mit ihm selbst angedeutet hatten. Sebastian hat, wie andere, sich auf mehrere Ausbildungsstellen beworben und durchweg Absagen erhalten. Frau Sahle erwähnt, dass die Ablehnungsschreiben durchweg in allgemeinen Floskeln gehalten waren, nirgendwo sei als Grund die schlechte Zensurenlage ihres Sohnes genannt worden. Mit diesem Hinweis teilt sie mit, dass sie den wesentlichen Grund für das bisherige Scheitern ihres Sohnes vorwiegend dem schlechten Leistungsstand geschuldet sieht.

Erfahrungen mit dem Arbeitsamt

Über die Arbeit des Arbeitsamtes kann sich Frau Sahle nicht beschweren, obwohl sich die Vermittlung ihres Sohnes bei schlechten Noten unmittelbar nach der Hauptschule und auch jetzt mit seiner als unmotiviert erscheinenden verstockten Haltung als schwierig erweist. Das Engagement des zuständigen Vermittlers, den Frau Sahle beim Namen nennt, was auf intensiveren Kontakt schließen lässt, lobt sie in hohen Tönen. Er hat Sebastian beraten, ihn intensiv bei Bewerbungen unterstützt, ihn mit Adressen versorgt und auch jetzt da noch keine Lehrstelle gefunden wurde, zeigt er sich von einer für Frau Sahle vorbildlichen Weise. Er hat einen Kontakt zur gemeinnützigen Beschäftigungs-GmbH der Stadt vermittelt, und ihn dort, nach Absprache mit dem Sozialpädagogen der Stadt, durch seine Fürsprache in eine weitere Maßnahme gebracht.

Erfahrungen mit dem Berufsvorbereitungsjahr

Der schlechte Leistungsstand, mit dem Sebastian die Hauptschule beendet hat, wird noch einmal deutlich, als Frau Sahle auf den Lernfortschritt Sebastians im Berufsvorbereitungsjahr zu sprechen kommt. Die Noten dort seien erheblich verbessert. Frau Sahle hebt die gute Klassengemeinschaft im BVJ hervor, sowie die gute Begleitung durch die Lehrer. „... und auch vom Stoff her - muss ich sagen - hat ihm schon von der Leistung her viel gebracht. Da konnte er sich verbessern.“ Auf die Frage, wie wichtig ihrem Sohn die guten sozialen Beziehungen zu Lehrern sind, antwortet Frau Sahle: „*Absolut, absolut. Da steht's und fällt's, das merke ich in den einzelnen Fächern. Er hat in Buchführung jetzt einen Einser und da hat er in der Hauptschule einen Vierer gehabt. Bezug ist das A und O.*“ (F9, 4)

Das Jahr nach der Hauptschule diente nicht nur Sebastians intellektueller Entwicklung, sondern wesentlich auch der Prävention massiver Langeweile mit einer starken Gefährdung seines gesamten Bildungsanschlusses.

„Ich hatte Angst, dass wenn Sebastian aus der Schule rauskommt und den ganzen Tag - er hätte nichts anderes gemacht - ... - als vor dem Computer - er wäre dann in eine Schiene reingerutscht und das wäre jetzt genauso der Fall, wo ich sage, er hat ja jetzt durch diese Computerisierung einen falschen Rhythmus. Die Jugendlichen spielen abends, spielen nachts und die pennen am Tag. Wissen Sie, wann die aufstehen? Am Nachmittag um zwei oder drei. Und wenn er dann mal in diese Schiene reinkommt, er hätte den Anschluss an die Bildung verloren, also so

was kommt nicht infrage. Selbst wenn er jetzt nichts findet, dann muss er auf die Schule gehen.“ (F9, 4/5)

Frau Sahle weiß aus eigener Erfahrung, wie sehr eine Beschäftigung motivieren kann und wie schnell jemand ins Abseits gerät, dem keine Erfolgserlebnisse beschieden sind.

„Ja. Ich finde, bei keinem Menschen ist es gut, dass die dann daheim irgendwie herumlungern. Und ich finde es momentan unheimlich traurig, dass es für so viele Jugendliche keine Perspektive gibt. Ich habe mich da an meine eigene Schulzeit erinnert. Ich habe mich mit dem Abschlusszeugnis der neunten Klasse beworben, auch aus einer gewissen Angst heraus, dass - wozu mache ich das eigentlich, für was gebe ich mir Mühe, wenn ich jetzt nichts finde. Ich habe das Glück, dass ich gleich die erste Stelle gekriegt habe, auf die ich mich beworben habe. Das war Glück für mich und das hat mich auch unheimlich motiviert. (F9, 8)

Den Lernerfolg Sebastians im Vorbereitungsjahr kann Frau Sahle durchaus positiv bewerten. Im Nachhinein, da ihr Sohn jedoch noch immer keinen Ausbildungsplatz gefunden hat, sieht sie das Jahr aber eher als sozialpädagogische Betreuung, um ein völliges „abrutschen“ zu vermeiden. Das Innenleben Sebastians ist ihr dabei aber verschlossen. Da sie selber, wie auch der Sohn bereits im Interview andeutete, mit ihm erhebliche Kommunikationsprobleme hat und seine Deutung der Situation nur vermittels eines Mitarbeiters des allgemeinen Sozialdienstes der Stadt kennt, der sich in der Zeit der größten Krise um Sebastian gekümmert hat, scheint sie den Einfluss auf ihn weitgehend verloren zu haben. Der Gedanke der Prävention eines größeren Unglücks steht für Frau Sahle stärker im Mittelpunkt ihrer Gedanken, als das Gespräch auf die nächsten Zukunftsaussichten ihres Sohnes zu sprechen kommt.

„Und für die Zukunft wünsche ich ihm einen Ausbildungsplatz, damit er einfach auch - ich sage das jetzt einfach mal - nicht auf dumme Gedanken kommt. Wobei ich das nicht glaube, aber das weiß man als Eltern nie so genau. Und dass er - wenn es nach mir ginge, würde der Sebastian erst mal den qualifizierenden Hauptschulabschluss nachholen, das will er nicht. Dazu hat er im Moment keinen Bock, in die Schule zu gehen. Und dann eben, was ich ihm auch wünsche, dass der Sebastian weiterreift durch einen Ausbildungsplatz. Sebastian ist ein wenig so ein schwerer Typ, der schwer mit Argumenten zu überzeugen ist, der muss in der Praxis überzeugt werden. Und Praxis ist für seine Persönlichkeit ganz, ganz wichtig. Und das wünsche ich ihm. Ausbildung und das persönliche Weiterkommen an seiner Person, das persönliche Weiterkommen.“ (F9, 5/6)

Die Bewertung der eigenen Rolle als Mutter beim Übergang des Sohnes von der Schule zum Beruf

Derzeit, da Sebastian ein Praktikum absolviert, rechnet sie noch nicht mit einem Ausbildungsvertrag. Die Noten aus der Hauptschule sind schlecht, obgleich sich der Leistungsstand im Berufsvorbereitungsjahr verbessert hat. Sebastian wirkt

versteckt, was von Außenstehenden leicht als unmotivierte Haltung interpretiert werden kann. Frau Sahle sieht ihre eigene Rolle in diesem Zusammenhang als sehr unglücklich an. Sie sieht sich in einer passiven Rolle, als jemand, der sich bei einer wichtigen Frage hat „bedienen“ lassen. Frau Sahle macht sich im Gespräch keinen unmittelbaren Vorwurf, sich zu wenig um ihren Sohn zu kümmern, allerdings betont sie mehrfach, dass ihr dies aufgrund ihrer Geschäftstätigkeit und ihrer Abwesenheit bis spät in den Abend hinein gar nicht möglich sei, sich den täglichen Angelegenheiten ihres Sohnes zuzuwenden. Man kann sich die Stimmung vorstellen, wenn sie müde und selber der Erholung bedürftig am Abend nach Hause kommt und dort ihren Sohn bei Computerspielen antrifft, wenn kein Gespräch zustande kommt und die Dinge für Sebastian mal wieder nicht vorangekommen sind. In dieser grundsätzlich schwierigen Lage ist es für sie eine Entlastung, wenn Sebastian auf professionelle Helfer zurückgreifen kann. Dass er auf sie auch zurückgreifen musste, ist ihr für die Zeit, da die Kommunikationsstörungen die Beziehung zwischen Mutter und Sohn stark belastet hatten, völlig klar. Frau Sahle ist dankbar, dass es einem Sozialpädagogen gelungen ist, Sebastian wieder stärker zum Gespräch zu befähigen und sich der Realität zu stellen.

Frau Sahle ist davon überzeugt, dass ein Teil der Krise des Sohnes und der mangelnden Leistungen auf ihre Berufstätigkeit zurückzuführen ist. Sie ist aber auch davon überzeugt, dass sie die Krise immer noch genau abmessen und darauf reagieren kann. Sie kann professionelle Hilfe organisieren und Rahmenbedingungen schaffen, um aus der Not herauszukommen. Sie sieht sich in einer parteilichen und manchmal anwaltschaftlichen Rolle für ihren Sohn. Steht in einem Zeugnis eine in ihren Augen ungerechtfertigte Beurteilung, so versucht sie durch eine engagierte Intervention bei Lehrern den Makel rückgängig zu machen und zu verhindern, dass ihrem Sohn nicht auch noch ein stigmatisierendes Zeugnis auferlegt wird. Das Argument, dass die klare Aussage in einem Zeugnis, ein Schüler sei „faul“, motivierenden Charakter habe, kann sie nicht akzeptieren. Eine unterstützende Schule müsse es den Schülern, welche nicht von vorneherein die geforderten Leistungen erbringen können, nicht noch unnötig schwer machen, sondern sollte eher Ressourcen anlegen und nicht Schwächen betonen. So werde nicht nur das nur ungenügend ausgeprägte Selbstbewusstsein noch mehr beschädigt, es würden auch die geringen Chancen verknappt:

„Nicht motivierend, ich meine das hat sich der Schüler sicherlich selbst zuzuschreiben, dass es so weit gekommen ist, weil er nichts getan hat, das sehe ich schon auch. Das soll man nicht beschönigen, aber dann eben nur den Eltern sagen. Und ich glaube, sie machen es jetzt nicht mehr. Also das ist jetzt, was mir aufgefallen ist und ich habe da auch reden können. Der Direktor hat sich da auf die Hinterfüße gestellt, er wollte erst seine Position verteidigen, dass er sagte, nein, das ist ja eigentlich motivierend. Und - das muss raus, die haben es eh schon schwerer, qualifizierte Hauptschüler wie normale Realschulabgänger, die mit der Mittleren Reife - das ist eh schon eine bestimmte Kategorie, wo sie sich nur bewerben können. Und da brauchen die schon so etwas nicht auch noch rein. Das sollte einfach nicht sein.“ (F9, 8)

Getragen wird diese Sichtweise von einem grundsätzlich positiven Bild, das die Mutter vom Sohn hat, und der aufgrund seiner schwierigen Lebensumstände nicht eine noch größere Minderung seiner Chancen hinnehmen soll.

Ihre eigene Rolle als allein erziehende Mutter sieht Frau Sahle im Wesentlichen darin, zu vermitteln, zu unterstützen, anzuregen, nicht aber darin ihren Sohn in seinem Alltag zu begleiten und grundlegend seine Tätigkeiten und seinen Lernprozess begleiten zu können. Ihre Existenzform als Geschäftsfrau kann sie nicht in Frage stellen, da dies die Einkommenssituation grundlegend in Frage stellen würde. Dass darin ein Problem liegt, ist ihr durchaus bewusst. Beruhigen kann sie sich in dem Gedanken, dass sie ihrem Sohn eigentlich sehr viel zu traut und nur darauf zu warten scheint, dass bei ihm der Knoten einmal platzen möge, um seine Begabung freizulegen.

„Und ja, ich denke einfach, wenn ich die Möglichkeit gehabt hätte, zu Hause zu bleiben und dahinter zu sein, dass ich sage, du lernst das jetzt, du gehst jetzt weg vom Computer, das wäre ein Wahnsinnskampf gewesen, aber er hätte es machen müssen. Und das ist eben auch, ich sage mal, das ist auch ein gesellschaftliches Problem, es gibt immer mehr, die allein Erziehenden werden immer mehr, die allein erziehenden Mütter - und ich sehe uns beide zum Beispiel nicht im Abseits oder ich halte meinen Sohn für absolut intelligent. Der ist intelligent, der ist manchmal nur stur, er legt sich manchmal selber die Knüppel zwischen die Beine. Und der Sebastian könnte mehr daraus machen, aus sich. Aber der ist irgendwie für das Leben noch ein wenig zu weich. Er ist ein Kämpfer eigentlich, aber das traut er sich manchmal nicht zu. Und das wünsche ich mir eben, dass er da im Berufsleben seine Meinung ändert. Und irgendwann einmal den Hebel umschaltet, dass er sagt, ich komme durch Leistung weiter. (F9, 8)

Der eigene berufsbiografische Werdegang ist der Hintergrund dieser Hoffnung, dass es eines Tages auch bei ihrem Sohn so kommen werde, dass er seinen Weg und sein Ziel erkennt, die notwendigen Entscheidungen trifft und das für ihn Passende und Optimale realisiert. Es ist ein Weg der zutiefst die Merkmale eines individualisierten berufsbiografischen Weges geht, der sich nicht an Normalbiografien orientiert, sondern das Mögliche mit dem Eigenen verknüpft, auch wenn dieser Prozess erst sehr spät in Gang kommt.

„Ich finde auch eigentlich, sich nicht festzulegen fürs Leben, aber man muss einen Einstieg haben. Das ist schon klar. Aber ich sage immer, wenn ich jetzt nach der Schule eher gewusst hätte, wo mein Weg langgeht, bewusst die Entscheidung für mich getroffen habe - ich habe da einfach zu wenig Ahnung gehabt, was das heißt, den ganzen Tag im Beruf zu sein. Und meine persönliche Entwicklung war die, ich bin über eine Negativschiene auf das gekommen, was ich heute mache. Ich würde nie mehr - ich bin als Bankkauffrau ausgebildet, habe auch meinen Bankkaufmannsbrief gemacht - ich bin dann, habe die Bank gewechselt, weil ich von vornherein wusste, dass ich da nicht bleiben möchte - bin dann ins Büro - bin dann überhaupt weg von der Bank - war jahrelang im Büro - und nach der Geburt meines Kindes, wie das wieder soweit war, dass ich wieder zurück wollte, habe mir vorher ganz bewusst Gedanken gemacht, was könnte mir im Leben Spaß machen. Ja. Und dann unter anderem auch dieser Beruf und dann bin ich mit 30 in die Schule gegangen. Habe mir das selber finanziert und dann ist eben der

Werdegang losgegangen. Aber mit 30 - kann ich bei mir sagen - ist in meinem Leben erst der Werdegang losgegangen. Lieber zu spät als nie, oder?“ (F9, 9)

Aus einer solchen eigenen Erfahrung heraus kann Frau Sahle also Hoffnung beziehen, dass es für ihren Sohn nicht zu spät ist, dass auch er trotz aller Widrigkeiten des Anfangs noch einen stabilen Werdegang einschlagen können wird. Aber Hoffnung hegen zu können, bedeutet nicht, dass sie gegenwärtig in Sorglosigkeit verfallen kann. Frau Sahle weiß, dass ihr Sohn auf einem schmalen Grad wandert und vielleicht den Ernst der Situation noch nicht begriffen hat.

„Und die Situation insgesamt momentan ist wirklich schon katastrophal mit den Ausbildungslehrstellen. Und er wird mit Sicherheit von mir nicht noch mehr Druck kriegen. Ich finde es sehr wichtig, dass er an sich berufsmäßig arbeitet, aber ich beruhige ihn da mehr, weil ich schon seinen Frust spüre, nicht unbedingt höre, aber spüre und sage, „Sebastian, jetzt pass auf, momentan sind wir in einer guten Lage, ich rede von dir - weil ich bin da, ich kann dich jetzt unterstützen, finanziell, du bist jetzt nicht irgendwo - wir können ...“ - das sage ich jetzt erst einmal auch wegen mir, dass ich mich auch beruhige, denn ich bin jemand, der sagt, nicht so in so Sachen reinhängen, dass man gleich die Panik schiebt. Und er wird aber weiterhin etwas tun müssen dafür. Das zu Hause Herumlungern kommt überhaupt nicht infrage. Und er hat jetzt am Montag schon etwas geschluckt, dass er jetzt am Montag gehört hat, dass er am Dienstag antreten muss. Er war ja eigentlich innerlich eingestellt auf Ferien. Dann habe ich gesagt, „Sebastian, du weiß, um was es geht - wenn die einen Ausbildungsplatz zu vergeben haben - dann gibt es keine Diskussion, da gibt es keine Frage, da gehst du hin!“ Und da gibt es keine Probleme. Sebastian geht hin.“ (F9, 10)

Zusammenfassung

Das schleppend verlaufende Gespräch mit Sebastian Sahle sowie seine äußerst lakonischen Antworten deuten darauf hin, dass sich der Jugendliche insgesamt sehr schwer tut, sich in kompetitiven Situationen darzustellen und durchzusetzen. Nachdem er bereits nach der Hauptschule keine Lehrstelle finden konnte, ist ihm das auch jetzt, nach einem Jahr weiterer Berufsvorbereitung, immer noch nicht gelungen. Seine eigenen Vorstellungen, wie es weitergehen soll, sind unpräzise. Ob das Praktikum, das er nun in der nächsten Zeit in einem Großmarkt absolvieren wird, zu einem regulären Ausbildungsvertrag führt, ist offen. Seine Mutter drückt einerseits große Wertschätzung für ihren Sohn aus, bezeichnet aber ohne Umschweife sein Kommunikations- und Motivationsproblem. Als allein erziehende, berufstätige Mutter konnte sie in ihren Augen der Verantwortung nicht gerecht werden, Sebastian stärker zu fördern und seinen Alltag zu kontrollieren. Frau Sahle findet es unter diesen Bedingungen einen glücklichen Umstand, dass ihr Sohn derzeit durch eine sozialpädagogische Fachkraft beraten und unterstützt wird.

Anja Majowski, 18

Ursprünglicher Berufswunsch und gegenwärtige Situation

Anja Majowski ist als Russlanddeutsche vor 5 Jahren gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrer jüngeren Schwester nach Deutschland gekommen und lebt jetzt mit der Familie in R.weiler, einem Vorort von Nürnberg. Das Interview findet gemeinsam mit Mutter und Tochter statt. Letztere spricht bereits fließend deutsch, während die Mutter noch wenig Fortschritte gemacht hat und der Übersetzungshilfe bedarf, so dass das Gespräch nur mit der Tochter ergiebig ist. Frau Majowski wünscht ihrer Tochter, in gebrochenen unbeholfenen Sätzen, alles Gute und dass sie das finden möge, was sie sich selber vorstellt. Sie selber hat derzeit keine Arbeit und bedauert, dass in Deutschland wenig einfache Arbeiten zu finden sind.

Anjas ursprünglicher Berufswunsch ist „Kosmetikerin“. Da es hierfür aber keine duale Ausbildung gibt, hat sie von diesem Wunsch wieder Abstand genommen und sich in ihren Bewerbungen nach der Hauptschulzeit auf Anraten des Arbeitsamtes auf den Beruf des „Einzelhandelskaufmanns“ ausgerichtet. Da sie bei ca. 23-30 Bewerbungen nicht fündig geworden ist, hat sie nun ebenfalls auf Rat des Arbeitsamtes ein Berufsvorbereitungsjahr im selben Genre absolviert. Eine Lehrstelle konnte bis heute nicht gefunden werden. Mittlerweile werden die Bewerbungen auf den Beruf der „Arzthelferin“ ausgedehnt, da Anja hier die größere Erfüllung ihrer Träume finden würde als im Bereich des Einzelhandels. Auch „Kosmetikerin“ zu werden, kann sie sich trotz der widrigen Ausbildungs-umstände heute wieder sehr gut vorstellen. Der Beruf der „Friseurin“ wäre ebenfalls eine Option, die Anja nun verfolgen möchte, nachdem sie in diesem Metier ein interessantes Praktikum absolviert hat.

Auf die Frage, was sie an der „Kosmetikerin“ besonders fasziniert, stellt sie den menschlichen Kontakt mit den Kundinnen heraus, das gleiche gilt auch für die „Arzthelferin“, weniger für die „Kauffrau“, einen Beruf, den Anja von formellen Kontakten geprägt sieht, jedenfalls von weniger persönlichem Charakter. Auf die Frage, wie lange sie diesen Berufswunsch schon hegt, antwortet Anja:

„Seit ich in der siebten Klasse bin. Bei mir, immer wenn Bekannte oder Verwandte vorbeikommen, dann sagen die immer, mache mir die Augenbrauen oder Maniküre usw. Ich finde das schon gut, wenn ich das auch kann und ich bin immer so begeistert davon gewesen, das zu machen.“ (F21, 6)

Mit der „Kosmetikerin“ würde Anja, folgt man einschlägigen Studien über die Berufswahl von Migrantinnen (vgl. Forum Bildung und Beschäftigung der Koordinationsstelle für Weiterbildung Universität Bern, Hrsg., o. J, S. 196), ganz ähnlich der „Friseurin“, eine typische Berufswahl treffen. Diesen Beruf zeichnet zunächst, ganz so wie dies Anja auch selbst hervorhebt, „Beziehung“ aus, eine personenbezogene Dienstleistung, welche zudem mit weiblicher Dekorationslust zusammenhängt. Ob diese zweite Komponente von Anja gesehen und angestrebt wird, muss offen bleiben. Die Ähnlichkeiten zwischen dem Beruf der „Arzthelferin“ und der „Kosmetikerin“ oder „Friseurin“ liegt indessen auf einer

anderen Ebene. Sucht man den Unterschied zwischen dem „Einzelhandelskaufmann“ und den vorgenannten Dienstleistungsberufen, so sind diese zumeist in einem eher familiären Kontext angesiedelt. Man hat hier intensiven, persönlichen Kontakt zum Arzt, zur Meisterin, zur Chefin, meist auch Inhaberin eines Betriebes, ganz anders als dies in der anonymen Sphäre des Supermarktes oder Handelsgeschäftes der Fall ist. Es mag die kleinteilige und persönliche Welt des kleinen personenbezogenen Dienstleistungsbetriebes sein, die der adoleszenten Migrantin die Möglichkeit gibt, in einem doch immer noch fremden kulturellen Kontext sich anpassen zu lernen und nicht von den anonymen und hierarchischen Strukturen eines Großbetriebes verunsichert zu werden (vgl. Forum Bildung und Beschäftigung der Koordinationsstelle für Weiterbildung Universität Bern, Hrsg., o. J, S. 196). Man kann sich in solchen Berufen noch einmal als Tochter bewähren und zugleich einen Beruf erlernen, der einem die Möglichkeit gibt, den Lebensunterhalt als Frau selbstständig zu verdienen. Sicherheit und Perspektive verbinden sich. Auf diesem Hintergrund muss Anja den Kaufmannsberuf, wenn nicht beängstigend, dann doch als befremdlich für ihre eigene Orientierung und Bedürfnislage empfinden. Von daher versteht sich vielleicht die Veränderung der Optionen in den neueren Bewerbungen.

Die Entscheidung für ein Berufsvorbereitungsjahr sieht Anja positiv, da sie in dieser Zeit glaubt, viel gelernt zu haben, und nun für ihre weitere Zukunft besser gerüstet zu sein. Dass es mit einer Ausbildungsstelle noch nicht geklappt hat, sieht sie nicht als tragisch an, konnte sie bei anderen erkennen, dass aus den Praktika heraus sich immer wieder Chancen ergeben.

*„Ja, mein Berufsberater hat mich darauf angesprochen, ob ich das machen will, damit ich die Zeit nicht vergeude, das Jahr und so, damit ich das dann auch so sehe, wie das da so ist da. Und ich habe mich dann mit meiner Freundin entschieden, da hinzugehen. Meine Freundin hat dann ein Praktikum gemacht beim Br. - glaube ich - ja. Und die haben sich dann nach dem Praktikum entschieden, sie zu nehmen, nach einem halben Jahr, nachdem sie da reingegangen ist.“
(F21, 3)*

Erfahrungen mit der Schule

Anjas Erinnerung an die Unterstützung durch die Lehrer in der Hauptschule ist positiv, wobei die Erinnerung sich auf eher auf Stimmungen und Episoden bezieht, weniger aber systematisch zu rekapitulieren vermag, worin die Vorbereitungen auf den Übergang von der Schule zum Beruf im Detail bestanden haben und wie der Lerngewinn dieser Unterrichtseinheiten genauer zu bewerten ist.

„Ja, wegen den Bewerbungen jetzt. Ja, wir hatten da auch spezielle Nachmittage zum Beispiel. Dass wir zum Beispiel geprobt haben, wie man ein Bewerbungsgespräch macht. Wir sind da auch zur AOK gegangen, die hatten da so ein Einstellungsgespräch gehabt. Dann haben wir denen auch geschrieben und die haben auch zurückgeschickt, ob wir gut waren oder nicht. Das war eigentlich auch o.k. (F21, 4)

Anja ahnt, dass hier wichtige Erfahrungen vermittelt werden sollten, Erfahrungen, die den Ernst des Übergangs verdeutlichen, indem man in eine richtige Arbeitsorganisation geht, um dort an ernsthaftem Material, d.h. an einer wirklichen Ausschreibung, zu üben. Dass sie hierbei nicht die richtigen Begriffe einsetzt, wie zum Beispiel „Planspiel“, worum es sich hier wahrscheinlich gehandelt hat, ist weniger entscheidend als die Tatsache, dass sie das ganze noch als schulische Veranstaltung darstellt und weniger im Hinblick auf ihre persönlichen Lernerfahrungen reflektiert („*ob wir gut waren, oder nicht*“, F21,4). Dass es eigentlich um ihre Person geht, um Unterstützung für ihren eigenen beruflichen Werdegang wird Anja erst so richtig im Berufsvorbereitungsjahr deutlich, wo sie sieht, wie ihre Mitschüler und Mitschülerinnen durch Praktika entscheidende betriebliche Kontakte herstellen können. Und für die Zeit des Berufsvorbereitungsjahres findet sie dann auch die richtigen Begriffe für die Übungen und Verfahren, die bei den Bewerbungstrainings angewendet worden sind (z.B. „Assessmentcenter“ (F21, 4) aus der Retrospektive kann sie sagen, dass mit den bewerbungsbezogenen Übungen und Informationen, überhaupt mit der Vermittlung grundlegender berufspraktischer Fertigkeiten (wie zum Beispiel dem Maschinenschreiben), bereits viel früher in der Hauptschule begonnen werden müsste.

Erwartungen an die Zukunft

Anja kann für sich in Anspruch nehmen, dass sie die bisherigen Möglichkeiten sich zu bewerben, genutzt hat. Sie braucht sich keine Vorwürfe zu machen, leichtfertig Chancen verspielt zu haben. Im Berufsvorbereitungsjahr hat sie, nachdem sie direkt nach der Hauptschule viele Bewerbungen vergeblich geschrieben hat, einiges Neues gelernt, das ihr für die Zukunft Optimismus verleiht. Sie hofft, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Im Notfall wird sie jobben, aber sie weiß, dass dies „*nicht auf die Dauer gut*“ gehen kann, da sie ansonsten befürchtet den Anschluss zu verlieren. Sie wird sich also weiter bemühen.

Klaus Fuhrmann, 17

Bisheriger Werdegang und derzeitige Situation

Klaus Fuhrmann hat nach einem zwischenzeitlichen Aufenthalt am Gymnasium in der neunten Klasse der Hauptschule über einen so guten Notendurchschnitt verfügt, dass er auf Anraten seiner Eltern und seines Klassenlehrers die sogenannte M-Stufe durchlaufen und dort mit der „Mittleren Reife“ abgeschlossen hat. Jetzt unmittelbar nach diesem Abschluss tritt er eine Lehrstelle in der Versicherungswirtschaft an, die er gegen die große Konkurrenz von Mitwerbern erungen hat, die zumeist das Abitur abgelegt haben. Er weiß, dass ihm seine Eltern, die über einschlägige Beziehungen verfügen, ihn dabei unterstützt haben, dennoch ist er der Überzeugung, die Stelle aufgrund seiner eigenen Leistung erhalten zu haben. Da sich dieser Weg für ihn bereits in der neunten Klasse der

Hauptschule deutlich abzeichnete, gab es auch keine weiteren Bewerbungsbemühungen.

„Seit Mitte des letzten Schuljahres, also in der neunten Klasse, wo ich meinen Notendurchschnitt ja schon gewusst habe, war es schon mein Ziel, die M-Stufe, also die M-10 zu machen, weil ich gewusst habe ... also ich habe nicht gedacht, dass es in der neunten alles so leicht ging. Und wo ich gesehen hab, dass es mit dem Notendurchschnitt, da hat mich auch der Lehrer drauf angesprochen, ob ich halt dann - Ziel war erst die M-10 erst einmal.“ (F11, 9)

Jetzt da die Aufnahme einer Lehrstelle als „Versicherungskaufmann“ in einem bedeutenden Versicherungsunternehmen ansteht, ist er sich darüber im Klaren, dass er sich gegenüber seinen Mitschülern in der Hauptschule in einer privilegierten Situation befindet. Dennoch ist er sich über die nun an ihn herangetragenen Anforderungen nicht ganz schlüssig, was ihm ein gewisses Gefühl der Unsicherheit verleiht. Das Praktikum, das er vor einiger Zeit in dem künftigen Metier absolviert hat, ist ihm dabei keine sichere Orientierung:

„Ich bin ganz gut weggekommen, mit dem ganzen Zeug. Ich war jetzt nicht in der Situation, dass ich jetzt 20 Bewerbungen schreiben musste. Zwar - ich hab da ziemlich Glück gehabt - mir wurde das ziemlich in den Schoß geworfen, in dem Fall. Gut, ich war da auf dem Vorstellungsgespräch und habe den Einstellungstest schon mitgemacht, aber wie gesagt, ich habe in dem Fall Glück gehabt, dadurch dass halt meine Mutter da so Leute kennt. Ja, aber wie ich mich fühle? Ich gehe da mit etwas gemischten Gefühlen rein. Ich weiß nicht, wie ich jetzt in der Arbeit und so - wie gesagt - ich war ja mal eine Woche da, aber das kannst du nicht vergleichen, wenn man dann wirklich richtig drinsteckt. Wird komplett anders sein.“ (F11, 15)

Erfahrungen mit der Schule

Obwohl Klaus Fuhrmann sich bereits früh in der privilegierten Situation befand, zu wissen wie es nach dem neunten Schuljahr für ihn weitergehen würde, hat er den arbeitsbezogenen Unterricht und die Bemühungen der Lehrer, die Schüler beim Übergang von der Schule zum Beruf zu unterstützen, bis in die Details registriert und kann darüber weit besser berichten, als wir dies in all den anderen Fallportraits bisher beobachten konnten. Er berichtet von vielfältigen Übungen zu Bewerbungen, Vorstellungsgesprächen und Leistungstests, von Besuchen beim Arbeitsamt, von Praktika, von den Inhalten des Faches Arbeitslehre, von verschiedenen Expertenbesuchen in der Schule, bei denen Informationen zum Stellenmarkt vermittelt wurden. Klaus kann nicht einschätzen, inwiefern dieser Unterricht durch den Lehrplan vorgeschrieben ist; er ist jedoch der Überzeugung, dass dies alles in der gegebenen Dichte und Ernsthaftigkeit ohne das besondere Engagement seines Lehrers nicht stattgefunden hätte.

„Ich habe das Glück gehabt, dass es meiner Meinung nach ... von der Einstellung her ... und von der Arbeitsmoral her - dass ich den besten Lehrer gehabt habe. Weil er einfach noch ein bisschen jünger ist und der ist ehrgeizig und der hat am Ende auch den besten Schnitt gehabt und so. Aber der war einfach, was das be-

trifft, der war immer sehr praxisnah. Also hat er nicht nur Theorie oder so was gemacht, na ja viel über Arbeitslehre, über Arbeitsverträge ... und was haben wir für Rechte. Und er konnte nicht auf den Beruf direkt eingehen, weil ja jeder was anderes machte ... oder auch vorhatte zu machen. Das war so das ganze, es war viel Vorbereitung, um den Job überhaupt zu kriegen. Mit den Vorstellungsgesprächen und dem ganzen Zeug. Es waren auch oft welche von den Krankenkassen, die haben uns dann halt gezeigt ... wie das auf dem Arbeitsmarkt so abläuft zur Zeit.“ (F11, 10)

Ohne Mühe kann Klaus die verschiedenen in der neunten Klasse absolvierten Praktika und Betriebserkundungen unterscheiden und benennen. Er kann auch die damit verbundenen Lernziele für die Schüler bezeichnen und den Erfolg dieser Maßnahmen für die Schüler einschätzen. Er weiß, dass es vorwiegend darum geht, berufliche Orientierungen zu vermitteln und Kontakte zu Betrieben anzubahnen. Lehrreich und notwendig wie Klaus die gesamten Bemühungen seines Lehrers aus dem neunten Hauptschuljahr findet, ist er davon überzeugt, dass mit all den berufsbezogenen Unterstützungsmaßnahmen und Informationen schon früher begonnen werden müsste. Als Schüler mit einer weitergehenden Schulperspektive hat ihn die Thematik nicht unmittelbar berührt, dennoch ist es wenig verwunderlich, wie klar und reflektiert sein Kommentar dazu ausfällt. Zum einen ist es die sichere Position desjenigen, der eine klare Perspektive hat und sich gelassen all den Übungen ohne Angst stellen kann und von daher mehr aufnehmen in der Lage ist, als jemand der aus der subalternen Position des Suchenden und Unsicheren heraus den Übergang von der Schule zum Beruf bewältigen muss. Zum anderen scheint es so zu sein, dass er bereits im neunten Schuljahr über die kognitiven Fähigkeiten verfügte, um einschätzen zu können, wie die angespannte Arbeitsmarktlage für Schulabgänger aussieht und was notwendig ist, um hier Erfolge zu erzielen. Klaus Fuhrmann erwähnt, dass auch seine Eltern, wie wir auch im Interview mit der Mutter bestätigt sehen werden, ihn hier frühzeitig gefördert und unterstützt haben.

Die Sichtweise der Mutter (Frau Fuhrmann)

Erinnerungen an die Bewerbungszeit

Frau Fuhrmann wirkt erleichtert, dass ihr Sohn einen attraktiven Ausbildungsplatz erhalten hat und demnächst seine Lehre zum Versicherungskaufmann in einer renommierten Firma antreten kann. Ohne zu zögern antwortet sie auf die Frage, wie dieser Platz gefunden worden sei:

„Nur über Vitamin B. Das kann ich auch ganz laut sagen. Weil die nehmen nur 55 und die nehmen wahrscheinlich nur Abiturienten, das ist ein Drama, aber das ist so.“ (F10, 1)

Bei dieser Bewerbung hat sie ihren Sohn intensiv unterstützt, von der Beratung über das Berufsbild und die Firma bis zum eigentlichen Bewerbungsverfahren.

Sie hat ihm geholfen das Bewerbungsschreiben zu verfassen und ihren Sohn auch beim Vorstellungsgespräch begleitet. Als gelernte Versicherungskauffrau und als Betreiberin einer eigenen Agentur kommt sie aus dem gleichen Metier, verfügt über Kontakte und kennt die schwierigen Passagen in einem Bewerbungsverfahren. Dass sie ihren Sohn protegiert hat, findet Frau Fuhrmann eine Selbstverständlichkeit. Es gehört für sie zu den grundlegenden Aufgaben von Eltern überhaupt, ihren Kindern beim Übergang von der Schule zum Beruf nicht nur moralischen Beistand zu leisten, sondern auch, soweit als möglich, praktische Hilfe zu geben. Frau Fuhrmann weiß, wie außergewöhnlich eine Bewerbungssituation sein kann, und wie verstockt ein ansonsten lebendiger, intelligenter junger Mensch werden kann, sitzt er erst einmal in einer derart ernsten und wichtigen Situation. Denn genau dies konnte sie bei ihrem Sohn beobachten und findet es von daher äußerst wichtig, ihn dabei nicht alleine gelassen zu haben.

„... weil er hat ja bei dem Gespräch überhaupt nichts rausgebracht, kein Wort ... sie glauben das nicht, weil ich habe das selber nicht glauben können ...Ich finde das sehr interessant, ich kriege ja auch viele Bewerbungen mit, bilde selber aus. Und ich dachte immer, er wäre nicht schüchtern und verklemmt, aber er hat tatsächlich kein Wort herausgebracht. Der war total unter Druck. Dem war schon bewusst, wenn er da nichts kriegt, dass er ganz blöd aus der Wäsche schaut. ... ich habe ihn nicht mehr wiedererkannt, er war total verschüchtert.“ (F10,6)

Erfahrungen mit der Schule

Die Beurteilung der Institution Schule und der Rolle der Lehrer durch Frau Fuhrmann fällt im allgemeinen hart, aber auch klar aus. Da ihr Sohn seinen schulischen Werdegang teilweise auch über einige Jahre am Gymnasium nahm, versetzt sie in die Lage, auch diese Institution mit einzubeziehen:

„... auf dem Gymnasium. Das hat mein Sohn sogar gefilmt. Das ist eine Schande, was da abgeht. Das sage ich euch. Und es ist eine Schande, dass die Lehrer nicht darauf eingehen, wenn die Jungs, 12, 13 sind und wirklich in der Pubertät sind. Die haben null Bock. Und das ist denen wurst. Die lassen die brutal reinlaufen. Das hat es früher nicht gegeben. Und das ist das Drama, warum viele einfach auf eine andere Schule gehen und tatsächlich wirklich und wahrscheinlich - meiner Meinung nach - wenn die keine Eltern haben, die ihnen helfen können, auf die schiefe Bahn geraten. Und da mangelt es an unseren Schulen, an dem Desinteresse der Lehrer.“ (F10, 4)

Der Wechsel ihres Sohnes an die Hauptschule trifft im allgemeinen auf keine nennenswert andere Situation, da ihrer Ansicht nach auch hier die meisten Lehrer ihren Beruf nicht ernst nehmen. Klaus jedoch hat Glück, indem er auf einen Lehrer trifft, den Frau Fuhrmann nur in den höchsten Tönen loben kann:

... „das (Engagement) ist super. Von seinem Lehrer kann ich nur sagen: super. Solche Lehrer, wie den er jetzt hatte, müsste es aus meiner Sicht mehr geben.“ (F10,3)

Die besondere Qualität eines Lehrers liegt für Frau Fuhrmann in der Bereitschaft sich für seine Schüler einzusetzen und ein persönliches Verhältnis zu ihnen zu gestalten. In der Individualisierung des Erziehungsprozesses scheint für sie das Geheimnis zu liegen, warum ein Lehrer den Bezug zu einem Schüler herstellen kann und dabei dann auch Forderungen stellen darf, die der Schüler gerne erfüllt. Er erfüllt sie gerne, weil er sich grundlegend verstanden und akzeptiert fühlt. So kann Frau Fuhrmann manch inhaltlichen Aspekt des schulischen Unterrichts in ihrer Würdigung der Schule vernachlässigen, wenn das Engagement der Lehrer stimmt. Persönlichkeitsbildung, Verhaltensförderung sowie die Vorbereitung auf die bedeutenden Fragen des Lebens:

„Ja, die müsstest mit denen vielmehr lernen, worauf es ankommt im Leben - leider.“ (F10, 4)

Frau Fuhrmann weist Lehrern dabei eine eher konservative bzw. traditionelle Erziehungsfunktion zu. Die partnerschaftliche Abstimmung mit den Eltern sieht sie als überflüssig an, als Ausweichen vor der eigentlichen verantwortungsvollen Rolle als Erzieher.

„Ich sehe das anders als mein Mann. Ich sehe es mehr eigenverantwortlich. Ich finde die Lehrer fragen viel zu viel, was die Eltern drüber denken. Früher war ein Lehrer ein Lehrer - Ende. Eine Respektsperson.“ (F10, 8)

Erwartungen an die Zukunft

Frau Fuhrmann erwartet schlicht, dass ihr Sohn, die jetzt anstehende Chance ergreift und die Lehre zum Versicherungskaufmann erfolgreich absolviert. Danach sieht sie seine Bestimmung in der eigenen Versicherungsagentur, die Klaus später einmal übernehmen und weiterführen soll. Sie sieht in ihrem Sohn viele Begabungen, eine sichere Perspektive auch wahrzunehmen. Klar, wie für sie diese Perspektive für ihren Sohn von Anfang an gewesen war, hat sie sich auch entsprechend stark für seinen Werdegang interessiert, ihren Sohn motiviert die Schule zu wechseln, als es dort nicht mehr nach den Erwartungen lief. Mit dem Besuch und dem erfolgreichen Abschluss des M-Zuges der Hauptschule hat ihr Sohn das Beste aus der Situation gemacht. Die Klarheit seiner Perspektiven hat es weder für Klaus noch für seine Mutter opportun erscheinen lassen sich um Alternativen zu bemühen. Da der Weg vorgezeichnet war und nun die Weichen auch entsprechend gestellt sind, hatte die Informationsrecherche nach Alternativen, etwa beim Arbeitsamt, wenig Sinn und wurde demzufolge auch gänzlich unterlassen.

Zusammenfassung

Klaus Fuhrmann und seine Mutter sehen seine berufliche Zukunft im Versicherungsgewerbe in der eigenen Firma. Demnächst beginnt er in einem renommierten Unternehmen seine Lehre als Versicherungskaufmann und wird dann, wenn alles glatt läuft, in das eigene Geschäft eintreten. Eine Alternative bei der unsicheren, von massiver Konkurrenz auf dem Lehrstellenmarkt geprägten Situation wurde nicht in Erwägung gezogen. Von daher können Klaus und Mutter

Fuhrmann auch keine Detailkritik an den Bemühungen der Schule um die Unterstützung von Schülern beim Übergang von der Schule zum Beruf vornehmen. Das gleiche gilt für die Bemühungen mit dem Arbeitsamt. In den Interviews von Mutter und Sohn wird in diesem Zusammenhang dennoch die Bedeutung der Schule für die Persönlichkeitsbildung und die allgemeine Lebensvorbereitung betont. Dabei heben beide die persönliche Leistung von Lehrern heraus, die sich für die individuellen Belange von Schülern ganz besonders interessieren und einsetzen. Dass der Übergang von der Schule zum Beruf für Klaus Fuhrmann so glatt und klar verlaufen kann, ist, so die Bilanz aus beiden Interviews, maßgeblich den vortrefflichen eigenen Ressourcen geschuldet, gleichsam dem „sozialen Kapital“ der Familie.

Hans-Peter Leutenbach, 17

Erfahrungen mit Bewerbungen und gegenwärtige Situation

Hans Peter hat nach neun Klassen mit „schlechten Noten“ die Hauptschule verlassen. Die letzte Klasse wurde vergeblich wiederholt, um den qualifizierten Hauptschulabschluss zu erreichen. Nach ca. 5 Bewerbungen und genauso vielen Absagen hat er auf Anraten des Arbeitsamtes ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert. Er wollte entweder Installateur werden oder Einzelhandelskaufmann. In beiden Ausbildungsbereichen hat man ihm mit Hinweis auf seine schlechte Zensurenlage keinen Ausbildungsplatz gegeben. Jetzt, nach dem Berufsvorbereitungsjahr, hat er eine Lehrstelle (Einzelhandelskaufmann) bei einem Lebensmittel-discounter gefunden, die er demnächst antreten kann. Auch eine zweite Bewerbung in einem Installationsbetrieb (Gas/Wasser-Installateur) war erfolgreich, er hat sich jedoch für den „Einzelhandelskaufmann“ entschieden.

Die Ausbildungsstelle im Lebensmittelhandel hat er aufgrund eines dort absolvierten Praktikums bekommen, indem er sich dort mit seinen Fähigkeiten bewähren und empfehlen konnte, so dass der Geschäftsleiter, der ihn schließlich auch als Auszubildenden akzeptiert hat, kein Risiko eingehen musste, da sich Hans Peter aufgrund seiner schlechten Noten auch hier in einer schwierigen Ausgangsposition sah. Ein intrinsisches Motiv für beide Wunschberufe kann Hans-Peter nicht nennen, entscheidend für die erste Orientierung an den Berufen Einzelhandelskaufmann und Installateur waren Bekannte bzw. Verwandte, die in diesen Metiers arbeiten und entsprechende Empfehlungen aussprachen, diese Berufe aufgrund der guten Perspektiven anzustreben.

Erfahrungen mit der Schule

Hans-Peters Erfahrung mit der Schule sind wesentlich von seinem gescheiterten Versuch geprägt, durch die Wiederholung der neunten Klasse den qualifizierten Hauptschulabschluss zu erhalten. Nach dem Scheitern dieses Versuchs muss er die Schule mit schlechten Noten im Zeugnis verlassen und sieht seine Chancen im Vergleich zu den qualifizierten Mitschülern als nur gering an. Von 34 Mit-

schülern, welche ebenfalls keinen „Quali“ geschafft haben, bekommen nach seinen Angaben unmittelbar nach Abschluss der neunten Klasse nur sechs eine Lehrstelle. Die anderen suchen weiter bzw. gehen in Maßnahmen des Arbeitsamtes. Dabei kann Hans-Peter über die Arbeit der Schule selber wenig Positives mitteilen. Die Vorbereitung der Schüler für den Übergang von der Schule zum Beruf ist in seinen Augen nicht zufriedenstellend gewesen. Die Lehrer haben sich zwar schon in der achten Klasse bemüht, den Schülern durch ein Bewerbungstraining frühzeitige Hilfestellungen zu geben. In der neunten seien die Lehrer aber nur noch auf den „Quali“ ausgerichtet gewesen, Fragen der Bewerbung oder beruflichen Orientierung hätten da kaum noch eine Rolle gespielt.

„Hauptschule, da war hauptsächlich alles in der achten Klasse. In der Neunten war kaum was, da war nur die Konzentration auf den Quali. Und in der achten Klasse war es so mit Bewerbungen, lernen, wie man das so schreibt und so. Und alles Mögliche. Und Praktikum kam halt der Lehrer einmal in der Woche und hat in den Betrieb geschaut, wie man sich macht. Das war alles in der achten Klasse. Und in der neunten muss man dann eigentlich alles selbstständig machen, der Lehrer schaut vielleicht mal die Bewerbung, wie sie so ist oder so. Aber so speziell im Unterricht wird nichts mehr gemacht“ (F12, 6)

Hans-Peter spürt das Bemühen der Lehrer um die einzelne Bewerbung; er kann aber keine besonderen Lerneffekte benennen, die ihm in dieser Zeit entscheidend weitergeholfen hätten.

Die Sichtweise des Vaters (Herr Leutenbach)

Der während des Gesprächs mit Hans-Peter anwesende Vater wurde parallel mit befragt. Seine Sichtweise der aktuellen Situation und der Bewerbungsgeschichte vermag der Darstellung Hans-Peters noch einige wesentliche Akzente beizusteuern.

Erfahrungen mit dem Arbeitsamt

Herr Leutenbach hat die Hilfen des Arbeitsamtes als eher „formalistisch“ in Erinnerung. Man bekommt relativ schnell einen Termin, man wird darüber informiert, welche Möglichkeiten es gibt. Man erhält einige Hinweise, wo man sich bewerben kann. Darüber hinaus ist wenig Bemühen zu erkennen, dem einzelnen gerecht zu werden und vor allem auch „*dranzubleiben*“.

Herr Leutenbach geht sogar so weit, dem Arbeitsamt zu unterstellen, bei der Vermittlung von Lehrstellen gehe es „*nicht mit rechten Dingen zu*.“ (F12b, 4).

„Wir haben nur die Erfahrung gemacht, dass sie gut beraten. Aber Ausbildungsstellen, kannst du das Arbeitsamt vergessenWeil die keine haben. Oder es bekommen nur bestimmte. Ich habe schon gehört, dass die Stellen haben, dass es

aber nicht so mit rechten Dingen zugeht. Dass die unter der Hand verschieben. Ich habe gehört, dass die eigentlich schon Ausbildungsplätze haben, aber es geht halt nicht mit rechten Dingen zu.“ (F12b, 4)

Die wenigen Hinweise, die der Bewerber vom Arbeitsamt erhält, entpuppen sich relativ schnell als wertlos, weil die betreffenden Stellen meist schon vergeben sind, wenn die eigene Bewerbung eintrifft.

Erfahrungen mit Bewerbungen

Herr Leutenbach hat die Ausbildung des Berufswunsches seines Sohnes bereits frühzeitig angeregt und unterstützt. Die geschah bereits in der Schulzeit durch den Versuch mit dem qualifizierten Hauptschulabschluss ein gutes Fundament zu legen. Als dies nicht in dem erwarteten Sinne eingelöst werden konnte, verlegte sich der Vater bereits früh auf praktische Ratschläge und vor allem die begleitende Fürsorge:

„Wir haben uns nur unterhalten, was er gerne machen würde, und dann haben wir auf das, was er gesagt hat, das würde ihm gefallen, versucht was zu kriegen. Natürlich auch Alternativen gesucht, wenn es nicht geht, dann muss er was machen, er braucht eine Lehrstelle, dann muss er halt auch was lernen, was ihm gerade vielleicht nicht so gefällt.“ (F12b, 9)

Angesichts der Schwierigkeiten auf dem gegenwärtigen Ausbildungsmarkt kann Herr Leutenbach insgesamt immer noch eine positive Bilanz ziehen, wenn sein Sohn jetzt eine konkrete Perspektive gefunden hat. Letztendlich kann Herr Leutenbach die Ausbildungsplatzzusage bei der Filiale des großen Lebensmittel-discounters nur als „als Sechser im Lotto“ bezeichnen, wenn er die Konkurrenzsituation für seinen Sohn bewertet.

„Alle Mittlere Reife gehabt, ja und Bewerbungen von 30 - das waren 30 Auszubildende, da waren welche da von Würzburg, von Bamberg, von Bayreuth, also der ganz fränkische oder nordfränkische Raum gewesen sein. 400. Und dann haben die halt mal 25 ausgewählt oder 30. Und so viel nehmen die aber gar nicht. Und dann werden vielleicht die Hälfte davon genommen.“ (F12b, 11)

Den Erfolg bei dieser Konkurrenz mit schlechten Hauptschulnoten zum Zuge zu kommen, schreibt er sich auch wenig selber zu, indem er Hans-Peter, nachdem er auch schon die betreffende Annonce in der Zeitung entdeckt hat, den entscheidenden Rat gibt, sich bei dem Lebensmitteldiscounter nicht direkt zu bewerben, sondern erst einmal nach einem Praktikumsplatz zu fragen. Ein Praktikumsplatz vermag dem späteren Bewerber um eine reguläre Ausbildungsstelle die Gelegenheit zu geben, sich umfassend als Person einzuführen und zu bewähren, womit das Risiko einer Bewerbung mit schlechter Notenlage im Hauptschulzeugnis abgemildert würde.

„In der Zeitung war eine Annonce gestanden. Auszubildender im Einzelhandel. Das habe ich dann gesehen. Dann habe ich gesagt: „Hans-Peter, komm!“ Dann hat er sich beworben. Und wie gesagt, dann habe ich einfach mal nachgefragt, weil die müssen ja von der Schule aus ein Praktikum machen, ob sie beim L. auch

ein Praktikum, ob man ein Praktikum machen kann. Und dann haben die gesagt „Ja“ und es hat keine zwei, drei Tage gedauert, dann ist schon der Antrag gekommen von der Filiale in F.. Er kann zum Praktikum kommen und er hat dann Praktikum dort gemacht.“ (F12b, 4)

Einfach wie dieser Weg klingt, hat ihn Herr Leutenbach aber keineswegs als problemlos in Erinnerung:

„Nein, nicht problemlos. Das war schon ein Kampf. Zu verdanken haben wir das eigentlich dem Filialleiter von der Stelle, wo er eigentlich auch das Praktikum gemacht hat, weil der wollte ihn unbedingt haben. Im Normalfall hätte er bei der Firma L. keine Chance gehabt. Von den Noten her, vom Zeugnis her.“ (F12b, 5)

So sieht Herr Leutenbach die Noten im Abschlusszeugnis seines Sohnes als entscheidendes Handicap an, auf dem üblichen Wege einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Nur die persönliche Präsentation im Praktikum und dem hierdurch ermöglichten Nachweis der Kompetenzen, welche auch zu einer regulären Ausbildung befähigen, nicht aber in Zeugnisnoten ersichtlich werden, hat die gegenwärtige Perspektive eröffnet. Dies hat der Filialleiter, in dessen Obhut Hans-Peter sein Praktikum gemacht hat, genauso gesehen:

„Weil von der Schule her, hätte es nicht gelangt, das haben die uns klipp und klar gesagt bei der Hauptverwaltung. Wir waren da mit oben. Ich bin dann auch noch mit rein und dann hat er gesagt, dass er nur auf gute Zusprache von Herrn K., das ist der Filialleiter da gewesen. Und er will ihn haben und nach langer Beratung haben sie sich doch entschlossen, den Hans-Peter zu nehmen. ... Und die haben ja gesagt, das Zeugnis ist bei ihnen nicht unbedingt das Entscheidende, nicht so entscheidend wie der persönliche Charakter und wie der Mensch ist. Da hat er wahrscheinlich die Woche seines Lebens gemacht.“ (F12b, 5)

Erfahrungen mit der Schule

Die Erfahrungen von Herrn Leutenbach mit der Schulausbildung seines Sohnes sind von einer tiefen Skepsis über den Nutzen und die Qualität des regulären Hauptschulabschlusses geprägt. Der Hauptschulabschluss ist in seinen Augen entwertet. Er ist entwertet aufgrund des mangelhaften Leistungsprofils der Schüler und er ist entwertet aufgrund des schlechten Rufs, den er in Industrie, Handwerk und Handel mittlerweile genießt. Auf die Frage, ob er Hauptschüler generell im Nachteil sieht, antwortet er ohne Umschweife:

„Sicher. Freilich ist das eine Benachteiligung, na gut, ob es eine Benachteiligung ist, weiß ich nicht. Aber der, der lernt, hat Chancen und der, der nicht lernt, der nicht so gut ist oder der zwar lernt, aber das einfach nicht so kann - meiner Meinung kriegt der in ein paar Jahren überhaupt nichts mehr, weil die Leute, die Firmen, die nehmen doch nur - früher war es - vielleicht noch mit Beziehungen - gilt sicher heute auch noch - aber heute, dadurch dass es so viele gibt, die lernen und lernen und immer mehr lernen - es ist ja statistisch erwiesen, es gehen immer mehr auf Hochschulen und weiterbildenden Schulen - es gibt immer mehr Studierende wie andere und da haben die Firmen natürlich die Auswahl. Und wenn sie

die Leute nicht kennen, dann gehen die nach dem Zeugnis und nach dem, was sie können. Und da nimmt man halt die Besten. Ohne Quali hast ja ohne Straßenkehrer - ich sage jetzt mal - Fabrikarbeiter oder - da hat man sonst überhaupt keine Chance mehr - mit Lehrstellen ganz schlecht. Ohne Quali - ganz, ganz schlecht. Man sieht es doch an den Annoncen in der Zeitung. Heut brauchst doch schon - früher war ein Automechaniker z. B., war ein Beruf, den konnte jeder lernen. Heute braucht man als Automechaniker einen sehr guten Quali bis Mittlere Reife.“ (12b, 10)

Diese Sichtweise scheint Herrn Leutenbach schon früh bewogen zu haben, seinem Sohn anzuraten, den qualifizierten Hauptschulabschluss anzustreben.

„Man kann den Jungen nur raten, lernen, lernen, lernen und zumindest Quali schaffen. Quali ist das Mindeste. Quali ist das, was früher ein normaler Hauptschulabschluss war. Und der Hauptschulabschluss - meiner Meinung nach - ganz wenig Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Oder das zumindest, was einem gefällt. Muss man sich mal überlegen und das wissen sie selber von der Schule her, sie wissen genau, was die da draußen verlangen. Was man - man muss sich mal überlegen - ich weiß nicht, was es noch gibt, aber man müsste sich überhaupt noch überlegen, was gibt es noch mit einem Hauptschulabschluss. Was kann man mit einem Hauptschulabschluss überhaupt noch machen. Viel nicht mehr.“ (12b, 10)

Dass sich die Lehrer an Hauptschulen in den neunten Klassen vorwiegend darum kümmern, die guten Schüler zu fördern und den „Quali“ zu erreichen, kann Herr Leutenbach aus dieser Perspektive verstehen, wenn er aber nun wiederum bedenkt, dass sein eigener Sohn nicht zu den besten gehörte und eine besondere eigene Zuwendung benötigt hätte, muss er relativieren:

„Und dann fallen die anderen Schüler meiner Meinung nach zurück. Die den Quali nicht schaffen, die sind auf verlorenem Posten, wenn die entlassen werden, weil die Lehrer kümmern sich um die ein wenig, die den Quali haben, und die anderen müssen halt schauen, wie sie zurecht kommen“ (F12b, 7)

Die Ausbildung in der Hauptschule leidet, Herrn Leutenbach zufolge, jedoch nicht nur am starken Selektions- und Leistungsdruck, sondern auch an anderen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Zum ersten ist dies der hohe Stundenausfall, zum zweiten der große Bedarf an elterlicher Unterstützung, den nicht alle Haushalte zu leisten fähig sind und zum dritten die große ethnische Heterogenität der Klassen. Bei seinem eigenen Sohn waren im Verlauf der Schuljahre Mitschüler aus ca. 20 verschiedenen Nationen in den Klassengemeinschaften.

Ausdrückliches Lob findet Herr Leutenbach für die Qualität der Ausbildung im Berufsvorbereitungsjahr. Neben der Qualität der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts ist es vor allem die Einsatzbereitschaft der Lehrer für die Belange jedes einzelnen Schülers, was Herr Leutenbach hier hervorheben kann. Dies kann er feststellen, obwohl die Hilfen der Lehrer im Berufsvorbereitungsjahr im Falle seines Sohnes weniger gegriffen haben. Herr Leutenbach vermag am Verhalten dieser Lehrer, die sich bis in ihre Freizeit hinein um Stellen für ihre Schüler be-

müht hätten, ein Modell für vorbildliches Lehrerverhalten überhaupt erkennen und empfindet dafür die größte Achtung.

Zusammenfassung

Das Praktikum als „Woche des Lebens“ zu bezeichnen, ist vielleicht in diesem Fall so wenig unrealistisch wie in all den anderen Fällen, wo dieser Zugang zum Beruf sich als der entscheidende Punkt erwiesen hat und wo sich die einstellenden Betriebe nicht mehr oder nicht mehr alleine auf die prognostische Qualität eines Zeugnisses verlassen, sondern die Eignung durch eine Art Praxistest feststellen. Einem Praktikum stellt, wie auch an anderer Stelle bereits erwähnt wurde, in vielen solcher schwierigen Bewerbungslagen oft die einzige Chance für die Jugendlichen dar. Wenn es nun auch im Falle von Hans-Peter Leutenbach so gewesen ist, dann auch deswegen weil es einen weiteren wichtigen Vermittler und Ratgeber im Hintergrund gegeben hat, der entscheidende Impulse beisteuern konnte: der Vater. Ohne dessen Unterstützung hätte Hans-Peter wohl keinen Ausbildungsplatz finden können. Eine wichtige Rolle für den Erfolg scheint aber auch das zwischenzeitlich eingeschaltete Berufsvorbereitungsjahr gespielt zu haben, über dessen Qualität ein weiteres mal uneingeschränkt Positives mitgeteilt wird. Es ist ein Jahr der zusätzlichen Reife von Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen, welche sich dann in der konkreten Vorstellungen positiv auszuwirken scheinen, auch dann, wenn, wie auch in diesem Fall, die Ausgangsbedingungen mit einem schlechten Schulzeugnis nicht besonderes gut aussehen und die Zahl der mit höheren Schulabschlüssen versehenen Mitbewerber hoch ist.

Christian Siefert, 16

Erfahrungen mit Bewerbungen und derzeitige Situation

Christian lebt mit seiner Mutter und deren Lebenspartner in einem kleinen Dorf in der Nähe einer thüringischen Kleinstadt. Seit kurzem hat er seine Lehre als „Konstruktionsmechaniker“, einem Beruf im Metallbau, angetreten. Wenn er mitteilt: *„ich habe mir gedacht, ich kriege überhaupt keine Lehrstelle“*, so gibt er damit keine grundlegende Interpretation darüber, wie bei ihm der Übergang von der Schule zum Beruf verlaufen ist, sondern lediglich eine Kennzeichnung seiner Erwartungen am Ende der Schulzeit. Letztlich hat es sich doch relativ schnell und ohne zeitliche Unterbrechung gefügt, dass Christian fündig wurde. Mit Hilfe seiner Mutter hat er gegen Ende der Schulzeit einige Firmen in der Nähe seines Wohnortes aufgesucht und direkt vorgesprochen.

Nach einigen Versuchen erhält er dann eine Zusage, obwohl es bis zu seinem Hauptschulabschluss noch ein halbes Jahr dauern wird. Der Betriebsleiter teilt ihm mit, dass es ihm auf Tugenden, wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit ankomme, weniger auf Schulnoten. Nun hat Christian genau diese Ausbildungsstelle angetreten und ist über seine weitere Zukunft beruhigt. Außer wenigen

schriftlichen Bewerbungen, die parallel zu den direkten Vorsprachen vorgenommen wurden, aus denen aber alles nichts wurde, hat er keine weiteren Bewerbungsanstrengungen mehr unternommen.

Seinen ursprünglichen Berufswunsch, „Kfz-Mechaniker“ hat er schon in der Hauptschule wieder fallen lassen, nachdem ihm deutlich wurde, dass er hierfür mustergültige Noten benötigen würde, die er sich aber nicht zutraute.

Erfahrungen mit der Schule

Die Schulzeit hat Christian eher als „dumpfe“ Veranstaltung erlebt, bei der sich die Mitschüler in ihren Leistungen wechselseitig „heruntergezogen“ hätten. Auch die Lehrer seien nicht übermäßig engagiert gewesen. Was Christian vor allem vermisste, war die persönliche Ansprache. Zu seinen Lehrern habe er keinen besonderen Kontakt gehabt. Im übrigen hat er versucht, die Leistungsanforderungen zu erfüllen und in den verschiedenen Fächern halbwegs gute Noten zu erzielen. Kurz: er bezeichnet seine Schulzeit als „durchschnittlich“, ohne Höhepunkte, ohne nennenswerte Beziehungen zu seinen Lehrern. Im Fall seiner Berufswahl habe er sich alleine auf sich selbst verlassen. Die Berufsberatung des Arbeitsamtes wurde nicht in Anspruch genommen. Auch die Praktika in der achten Klasse hat Christian, ohne weiteren Gewinn für sich, pflichtgemäß hinter sich gebracht.

Die Sichtweise der Mutter, Frau Siefert

Die Mutter Christians war während des gesamten Interviews anwesend und zog dabei das Gespräch in dominanter Weise an sich, um ihren Beitrag bei der Berufs- und Lehrstellensuche ihres Sohnes herauszustellen. Der Anteil, den ihre Beiträge im Interview einnehmen, ihre prägnanten Einschätzungen aller wesentlichen Details, lässt auf ihre starke Rolle beim Übergang des Sohnes von der Schule zum Beruf schließen.

Erfahrungen mit Bewerbungen

Frau Siefert bestätigt zunächst die Art und Weise, wie ihr Sohn an eine Lehrstelle gekommen ist,

„Also, wir haben es so gekriegt, dass wir selber los sind in die Betriebe, haben uns erst einmal erkundigt und dass wir dann eben gefragt haben, ob sie Lehrlinge nehmen und dann haben sie gesagt, „ja, würden schon - eventuell“ - weil so richtig zusagen tun sie ja auch nicht. So richtig sagen kann ja keiner, was in einem halben Jahr ist. Gerade so die Privaten. Schnell ist einer bankrott oder irgendetwas. Und dann sind wir halt rumgefahren. ...

Wir haben halt Glück gehabt, wir sind in einen Betrieb, haben gefragt, der Zuständige war dann nicht da - dann sind wir halt nochmals rein - und dann haben wir halt gefragt. Den hat es auch gar nicht interessiert, ob Hauptschüler oder Qualifizierenden Abschluss. Er hat gesagt, er soll sein Zeug machen und gut ma-

chen seine Arbeit und in der Schule auch halbwegs - die dürfen halt nicht schwänzen oder was weiß ich - ihre Hausaufgaben machen“.(F18b, 2)

Frau Siefert hebt dabei jedoch hervor, dass es auch darum gegangen sei, etwas in der unmittelbaren Nähe zu finden, um eine Unterbringung in einem Internat zu vermeiden.

„Das war auch günstig. Er kann mit dem Bus nach L. Wir können ihn auch mal abholen, wenn er mal länger macht. Oder wenn Schule ist in S. Ist ja auch kein Thema. Auch von den Fahrtkosten her. Wenn man die da irgendwo hinschickst. Musst eine Wohnung besorgen - ist ja sehr aufwändig für die ganze Familie. ... Das ist ja auch so ein Problem. Die Hauptschüler sind ja erst 15. Die können noch kein Moped fahren. Du bist dann halt hier ein wenig gehandicapt in der Provinz. ... Ja. Und das ist ja eine unwahrscheinliche Belastung für die Eltern, wenn die da dauernd da hinfahren müssen. Und dann haben sie eine Wohnung dort und die sind ja mit 15 ½ auch noch nicht so selbstständig.“ (F18b 3,4,5)

Als Mutter glaubt sich Frau Siefert in der Verantwortung, bei der Suche nach einem angemessenen Ausbildungsplatz für ihren Sohn mitwirken zu müssen, zum einen weil sie generell die Eltern bei dieser Frage in der Verantwortung sieht, zum anderen weil sie ihren Sohn als zu antriebsschwach ansieht, sich selbstständig zu kümmern.

„Eigentlich haben wir uns mehr einen Kopf gemacht. Das war aber schon immer so beim Christian. Weil er halt auch so ein bisschen ... „ja und“. Es ist halt nicht immer so der Ehrgeiz da. Du musst halt immer Druck ausüben, aber ich kenne es nicht anders, so war es halt schon immer gewesen in der Schule. Und wenn ich da etwas nachgelassen hätte, da wären wir nicht weit gekommen. Aber das kannst du einfach nicht machen. Sicher, es ist viel schleifen gegangen, was du dann auch bei seinen Leistungen gemerkt hast. Was willst du machen, wenn du abends heimkommst Es wird nichts am Abend. Du hast, du musst dich halt auch mal hinsetzen und Hausaufgaben machen oder mal kontrollieren. Du hast selber so einen Kopf, wenn du zehn Stunden auf Arbeit warst - dann so einen Leistungsjob. Und wenn die mal abschalten, die sind ja auch mal überfordert mit ihrem eigenen Zeug. Das spielt auch viel eine Rolle mit, dass die Kinder gar keinen Nerv mehr haben sich für die Probleme auch ... da wird mal gar nicht mehr geredet oder so. Dass die da hinkommen und wenn dann einer noch arbeitslos ist, weiß du. Oder wenn einer das Trinken anfängt oder was weiß ich“.(F 18b, 6)

Erfahrungen mit dem Arbeitsamt

Das Arbeitsamt hat bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, so Frau Siefert, keinerlei Rolle gespielt, nachdem man sich entschlossen hatte, selbst aktiv zu werden. Auf die Frage, ob das Arbeitsamt in Anspruch genommen wurde, antwortet Frau Siefert:

„Nein, bei uns zu Hause überhaupt nicht. Ich sage ja, ich habe mich da auf keinen verlassen, als das Zeugnis da war, da sind wir gleich los und haben uns drum gekümmert.“ (F18b, 10)

„Ich habe mich da auf keinen verlassen“ sagt, dass Frau Siefert selber völlig unabhängig von anderen das Heft des Handelns in die Hand genommen hat und ihren Sohn gleichsam im Alleingang in eine Lehrstelle gebracht hat. Dennoch lässt sie erkennen, dass sie die Kompetenzen des Arbeitsamtes durchaus anzuerkennen vermag, indem sie dort prophylaktisch Erkundigungen einholt, zu erfahren, was im Falle des Scheiterns der Suche unternommen werden kann, um Christian nicht ganz ohne Beschäftigung oder weitere Förderung zu lassen.

„Ich war einmal dort wegen dieser - wo ich mich halt erkundigt habe, was wir machen, wenn wir keine Lehrstelle kriegen. Wo die mir das gesagt haben. Ich weiß nicht mehr, wie die heißt. Und dass es halt dieses BVJ gibt, dieses berufsvorbereitende Jahr und dann diese zwei Fachrichtungen, Metalltechnik und Holztechnik. Und wenn sie das halbwegs gut abschließen, dann kriegen sie die zehnte Klasse gutgeschrieben, so hat die mir das erklärt.“ (F18b, 11)

Erfahrungen mit der Schule

Hauptschulabsolventen sieht Frau Siefert generell im Nachteil, aufgrund dessen, dass sie aufgrund ihrer spezifischen Leistungsschwäche überhaupt in der Hauptschule verblieben sind. Dies sieht sie so auch für ihren Sohn. Hauptschüler hätten immer schlechtere Noten gehabt und deswegen sei ihnen der Weg in weiterführende Bildungsabschlüsse immer schon verbaut gewesen.

„Es ist ja hauptsächlich so, dass die Hauptschüler schlechtere Noten haben als die anderen. Das ist ja meistens so, die ich so kenne. Deshalb haben sie die ja in die Hauptschule gestuft. Ich denke so, sonst wäre das ja nicht so.“ (F18b, 13)

Den Schulen selber sei hieraus kein Vorwurf zu machen. Allerdings kann sich Frau Siefert bei den Lehrern deutlich höheres Engagement für die Belange des einzelnen vorstellen. Was in ihren Augen jedoch am meisten fehlt, sind Lehrer, die als „**Respektspersonen**“ für die Jugendlichen das entsprechende männliche Vorbild und Modell abgeben können.

„Meine Meinung dazu ist, das habe ich ja schon gesagt, dass es einfach jemand gefehlt hat, der richtig für die Klasse da war. Und das war halt damals die Frau L., da hat das gepasst, in der Grundschule. Ja? Die konnte mit denen umgehen, die hat die auch gerne gehabt. Und dann die Frau T., ich habe die dann mal getroffen, wo sie dann wieder da war, kam sie nach S. und hat gesagt „Was? Der Christian, der macht jetzt Hauptschule? Und ...“ Das hat der so leid getan, weil auch so viele aus der Klasse so viele Hauptschüler waren. Aber wenn die Lehrer andauernd wechseln und so eine Jungsklasse wirklich hart rangenommen werden muss - und da steht dann eine Lehrerin vorne, die schon halb leiert.

Ach! Es gibt in jedem Beruf fähige Leute und unfähige oder weniger fähige. Ich möchte niemanden - die ist sicher von vorneherein eine gute Lehrerin gewesen - aber es hat einfach die nötige Respektsperson gefehlt. Weißt du, ein richtiger Mann da rein, der auch mal sagt „Passt auf!“ Und die mal rannimmt.“ (F18b,6,7)

Bewertung der eigenen Rolle

Die mangelnde Selbstständigkeit und Eigeninitiative Christians stellt für Frau Siefert den entscheidenden Grund dar, sich selber um dessen Übergang von der Schule in den Beruf zu kümmern und dabei auch soziale Kontakte auszuspielen.

„Weil beim Christian, da geht es ja auch manchmal da rein und da raus. Ich sage ja, solange du ein Kind hast, das mitzieht und ein bisschen aufnahmefähig ist - so wussten wir oft ja gar nicht so richtig bescheid. Mit den Ohren war er dann oft schon in der Pause und alles andere war wichtiger. Ist ja jetzt auch noch so. ...Ich denke, dass sehr viel über die Eltern läuft. Viel halt rumhören und fragen, über Bekannte, und kennt ihr nicht jemanden, wo mein Kind vielleicht hinkönnte und ich möchte gerne das und das machen - ich denke schon, dass das schon viel über die Eltern geht, viel über Beziehungen. Dass man halt jemanden kennt und so. Ich denke schon, dass das eine sehr große Rolle spielt.“ (F18b, 11,12)

Über die konkrete Sorge hinaus, dass ihr Sohn einen angemessenen Ausbildungsplatz findet, geht es Frau Siefert darum, ihrer allgemeinen Erziehungsverantwortung für ihren Sohn gerecht zu werden. Sie ermuntert ihn zur Offenheit, zu Respekt und stellt damit Persönlichkeitseigenschaften in den Vordergrund, die ihrem Sohn unabhängig vom konkreten Arbeitsplatz und dessen Anforderungen nutzen können, die ihm Flexibilität für seine Lebensgestaltung überhaupt vermitteln können.

„Dass er zugänglich ist, vor allem auch freundlich, auch Erwachsenen gegenüber Respekt hat. Gerade jetzt zu den Lehrern und dass er sich auf der anderen Seite auch nicht alles gefallen lassen wird, wenn er ungerecht behandelt wird, dass er dann auch mal was sagt. Aber immer wie - ich habe immer zu ihm gesagt „Der Lehrer hat einen längeren Arm!“ Klär das ordentlich, ich kann es auch nicht anders zu meinem Chef sagen. Ich muss auch immer versuchen, eine gewisse Ebene zu finden, dass das halt auch rüberkommt in einem gewissen Ton.“ F18b, 13)

Zusammenfassung

Christian Siefert stellt seinen Übergang von der Schule zum Beruf als glücklich dar, weil es ihm gelungen ist, unmittelbar im Anschluss an die Hauptschule eine Lehrstelle in seinem Wunschberuf zu finden. Dass ihm dies so reibungslos gelungen ist, liegt daran, dass er auf die starke Unterstützung seiner Mutter bauen konnte. Aber auch daran, dass in einer ländlichen Region die persönliche Vorsprache vielleicht noch mehr gilt, als nur gute Schulzeugnisse oder gar perfekte Bewerbungsschreiben. Die Tatsache, dass sich bei den jeweiligen Stellen Christian stets in Begleitung seiner Mutter befand, dürfte auf die potenziellen Ausbilder Eindruck gemacht haben. Wenn die Familie dahinter steht, so darf man die betreffende Einstellung wohl interpretieren, dann bietet sie gleichsam auch die Gewähr für eine ernsthafte Bewerbung und das Bemühen um Zuverlässigkeit. Wenn Frau Siefert im Interview immer wieder von Respekt und in diesem Zusammenhang von Respektspersonen spricht, dann wird sie mit einer solchen eher wertkonservativen Haltung auch einen Ausbildungsleiter beeindrucken. Der regionale

Bezug, das unmittelbare und direkte Anfragen in den Betrieben selber, die Präsentation von Verlässlichkeit durch die Begleitung eines Elternteils - all dies stellt hier neben dem qualifizierten Hauptschulabschluss ein hohes Maß an Garantie für einen Erfolg versprechenden Bewerbungsgang dar, jedenfalls bedeutend größer als wir dies in der Anonymität der Großstadt und unter Bedingungen, bei der die Jugendlichen allein auf sich selbst gestellt handeln, erkennen konnten.

Corinna Keil, 18

Gegenwärtige Situation und Vorgeschichte

Corinna wird im nächsten Monat die Eingangsklasse einer Fachakademie für Erzieherinnen besuchen. Die anstehende Ausbildung stellt für sie bereits den zweiten Anlauf in diesem Beruf dar. Sie hat nach dem qualifizierten Hauptschulabschluss erfolgreich die M-Klasse durchlaufen und dort die Mittlere Reife erworben. Nachdem sie genau wusste, welchen Beruf sie erlernen möchte, hat sie sich nach einem entsprechenden Vorpraktikum zielstrebig an einer konfessionell geprägten Fachakademie für Erzieherinnen beworben und wurde aufgenommen. Zwar ist sie von der praktischen Seite dieses Berufes angetan, bricht die Ausbildung nach einer Woche jedoch wieder ab, weil ihr der Unterricht an der Schule selber nicht zusagt.

„Ja, und während der ganzen Zeit ist es mir schon etwas bewusst gewesen, das mit der Schule hat mir irgendwie nicht so gefallen. Also, ich bin zwar gern in den Kindergarten und auch in den Kinderhort gegangen, aber mit der Schule habe ich schon immer so ein komisches Gefühl gehabt. Dann haben die zu mir gesagt, ich soll halt die Schule wechseln, aber das wollte ich damals auch nicht, weil die ganzen Freunde und so waren auch dabei. und letztes Jahr dann im September, da hätte ich dann ja zwei Jahre durchgehend an die Fachakademie müssen und nach der ersten Woche ist dann für mich festgestanden, dass ich aufhören will, weil es mir absolut nicht gefallen hat. ...Ich bin mit denen ihre Einstellung auch nicht klar gekommen.“ (F16, 1)

Einen Schulwechsel lehnt sie ab, weil ihr ein damit verbundenen Ortswechsel als unbequem erscheint. Bei einer Vorsprache auf dem Arbeitsamt wird sie an das örtliche BFZ verwiesen, wo sie die Möglichkeit bekommt, in einen laufenden Lehrgang für Industriekaufleute einzusteigen. Aus dieser Situation bewirbt sie sich um eine entsprechende Lehrstelle. Diese Lehrstelle findet sie relativ schnell, tritt sie an, um sie nach kurzer Zeit ebenfalls wieder zu beenden. Der Hintergrund hierfür ist, so Corinna, das nagende Gewissen, vorzeitig aus der Ausbildung zum Wunschberuf Erzieherinnen ausgestiegen zu sein.

Als Grund für den Abbruch gibt Corinna den restriktiven Charakter der Schule an, deren Lehrkörper sich aus Ordensschwestern rekrutierte, die nicht nur das Curriculum in apodiktischer Weise gestaltet, sondern auch in die Lebensführung der Schülerinnen eingegriffen haben.

„Dass man viel lernen muss oder viel machen muss, das war mir ja immer klar und das hätte ich auch gerne gemacht. Aber die haben einem alles nur aufgesagt. Die wollten alles haben - die haben das Leben so beeinträchtigt. Die haben gesagt, das darfst du machen und darfst du nicht machen. Rauchen hat man nicht dürfen - also ich rauche jetzt selber nicht, das ist nicht der Grund, aber die haben sich einfach so eingemischt.“ (F16, 5)

So bricht Corinna, ungestützt und ohne weiteren Widerstand, die Ausbildung gegen jeden Rat ihrer Umgebung einfach ab.

„Ich habe dann immer gesagt, ich will nicht mehr Erzieherin machen, auf keinen Fall, obwohl mir das der Berufsberater, Frau M. (Kursleiterin im BFZ), haben alle damals gesagt, mache halt weiter und so - Mama und Papa haben es gesagt, eigentlich jeder - aber ich habe da so dicht gemacht irgendwie, ich habe da nichts mehr an mich rangelassen. Ich wollte davon eigentlich nichts mehr hören und nichts mehr sehen. Obwohl ich von der ersten Klasse an gesagt habe, ich will den Beruf eigentlich machen.“ (F16, 1,2)

An den Rat ihrer ‚berufsbiografischen Sachwalter‘ scheint sie sich wieder schmerzlich zu erinnern, als ihr zu Beginn der Ausbildung zur Industriekauffrau dämmert, dass auch dieses nicht die richtige Entscheidung war und diese Entscheidung der Korrektur bedarf.

„Und total war irgendwie alles überstürzt. Ich habe das einfach angenommen. Ich habe da - ehrlich gesagt - nicht viel darüber nachgedacht. Ich habe das genommen und bis ich geschaut habe, war ich schon drin gehockt als Lehrling. Und dann war das so doof mit der Berufsschule, weil ich bin ja mitten unterm Jahr gekommen und das war auch ein Durcheinander und das habe ich mir auch etwas leichter vorgestellt - denke ich mir - denn ich habe noch nie irgendwie Buchführung gehabt oder so - und da waren welche von der FOS da dringesessen, die das gehabt haben und ich war da halt vier oder sechs Wochen und irgendwie bin ich nicht glücklich gewesen und die letzten zwei Wochen ist mir dann immer mehr in den Sinn gekommen, was ich als Praktikantin im Vorpraktikum gemacht habe und halt der Beruf Erzieherin wieder.“ (F16, 2)

Nun also der zweite Ausbildungsabbruch in kurzer Zeit. Corinna verbleibt zwar zunächst im BFZ-Lehrgang, bewirbt sich jedoch in einer nahe gelegenen Großstadt auf Fachakademien für die Erzieherausbildung und erhält eine Zusage.

„Ja und dann habe ich wieder hin und her überlegt und irgendwann war ich mir dann ganz sicher, dass ich das weitermachen will, aber dann war ich ja schon wieder für die Schulen zu spät dran, dann habe ich erst einmal kündigen müssen als Industriekauffrau, dann habe ich geschaut, dass ich wieder in den Grundausbildungslehrgang reinkommen kann, das war ja auch nicht so einfach. Die haben ja damals gesagt, sie können keinen mehr aufnehmen, weil das zu kostspielig ist. Ich habe dann aber trotzdem Glück gehabt und bin trotzdem wieder reingekommen ins BFZ. Und dann war gleich wieder Praktikum und da bin ich in den Kindergarten gegangen und da hat es mir wieder ganz gut gefallen und dann

habe ich wieder gewusst, dass das eigentlich immer war, was ich wollte. Und dann ist mir erst bewusst geworden, dass ich die falsche Schule gehabt habe. Ja, dann habe ich mich wieder überall beworben an den Fachakademien. Und irgendwann dann habe ich dann halt den Bescheid von N. dann gekriegt, dass ich ein Vorstellungsgespräch habe. Und da sind wir dann auch hingefahren und das war mir eigentlich ziemlich sympathisch, weil das war im Gegensatz zu der Schule, wo ich vorher war, so weltoffen. Irgendwie weltlicher und da waren Jungen und Mädchen gemischt und das hätte es bei uns nie gegeben. Und das war alles so steif irgendwie und weil es staatlich war, war es mir schon sehr sympathischer.“ (F16, 2.

Folgt man diesen Darstellungen der verschiedenen berufsbiografischen Mäander, so könnte man leicht an Launen oder an eine konzeptionslose, flatterhaftige Einstellung denken, doch wird auch deutlich, wie klar und schnell Corinna Irrtümer zu korrigieren vermag. Das Risiko, durch mehrere abgebrochene Ausbildungen ihren beruflichen Werdegang zu verunstalten und sich damit bei zukünftigen Bewerbungen als wenig zuverlässig auszuweisen, kommt ihr gar nicht erst in den Sinn. Für sie ist wesentlich, dass sie mit einem Beruf gleichsam verschmelzen kann, dass Inhalte, mit denen sie es zu tun hat, mit ihren inneren Einstellungen, mit ihren Bedürfnissen zusammentreffen. Erste Signale, dass eine Ausbildung nicht zu ihr passt, sind bereits Impuls genug für eine radikale Umkehr. Im Falle des ersten Abbruchs hat sie in den Augen ihrer Eltern und ihrer Umgebung, und aus heutiger Sicht auch in ihren eigenen Augen, zu schnell reagiert und sich nicht um einen Schulwechsel bemüht. Doch man wird ihr zugute halten, dass sie die erste Panikreaktion korrigiert hat, indem sie den ihr fremden, kaufmännischen Ausbildungsberuf ebenso schnell verlässt, wie sie ihn begonnen hat und nicht noch größeren Schaden anrichtet, indem sie eine zu lange Zeit benötigt, um den Irrtum gerade zu rücken und doch noch den ursprünglichen Wunschberuf zu realisieren.

Bewertung der Schulzeit

Eine allgemeine Bewertung der Schulzeit wird durch Corinna in einer Weise vorgenommen, die am Verhalten ihrer Lehrer kaum Gutes lässt. Die Devise, nach der die Lehrer gegenüber den Schülern verfahren seien, lautete ihrer Einschätzung nach: „*Vogel friss oder stirb*“ (F16,. Damit war sie selber mit ihren Leistungen zwar immer noch auf der sicheren Seite der Gewinner, weil ihr der Stoff „zufiel“, für die schwächeren Schüler bedeutete dies, noch weiter zurückgesetzt zu werden. Entscheidend hierfür war für Corinna die fehlende Motivation der Lehrer:

„Gerade an unserer Schule, mir ist es gerade aufgefallen, das ist natürlich sicherlich nicht überall so, aber bei uns war es wirklich so, dass nur noch alte Lehrer waren, die, auf deutsch gesagt, keine Lust mehr hatten, das überhaupt noch zu machen und das merkt man halt dann.“ (F16, 7)

Corinna erinnert sich an das übliche Programm, das in der Schule als Hilfe für den Übergang zum Beruf angeboten wurde: das Üben von Bewerbungsschreiben, das Absolvieren von Praktika zur beruflichen Orientierung und zum Kennenlernen von Betrieben, die Organisation von Besuchen durch Berufsberater in der

Schule. Aus ihrer heutigen Sicht und nach dem, was sie von Bekannten über den Unterricht heute hört, bewertet sie diese Maßnahmen als nicht ausreichend. Konkret vermisste sie einen deutlicheren Praxisbezug, eine größere Breite der Informationen und eine geringere geschlechtsspezifische Zuspitzung der Beratung. Im Grunde sei es zu häufig um Büroberufe gegangen. Informationen über das weiterführende Schulsystem seien überhaupt nicht gegeben worden.

„Also ich kann mich schon noch erinnern, gerade in der neunten Klasse, dass wir Bewerbungsschreiben gelernt haben und wir haben dann auch mal die Möglichkeit gehabt, zwei Wochen Praktikum zu machen, aber das waren zwei Wochen und ich finde, dass müsste länger sein. Und ich finde es ganz wichtig, weil das macht man das ganze Leben lang und ich glaube, ich höre jetzt von meiner Cousine, dass das schon noch etwas in manchen Klassen besser gemacht wird, aber dass das insgesamt noch viel zu wenig ist und dass man viel mehr die Möglichkeit hat mehr Einblick jetzt zu bekommen. Und das finde ich schon wichtig. Wir haben zwar einen Berufsberater an der Schule gehabt, mit dem haben wir dann immer Gespräche führen können, aber - ja, ich finde, nur Gespräche nützen auch nichts. Ich finde, man muss dann mehr in die Praxis schauen können, damit man sich entscheiden kann.

Und in der zehnten Klasse dann - ich habe ja gewusst, was ich dann machen will und von dem her war es für mich kein Problem, aber für die, die es nicht gemacht haben, so viel haben wir auch nicht gemacht - wir haben zwar dann schon von einer Firma mal einen Mann da gehabt, der uns erklärt hat, auf was bei einem Vorstellungsgespräch Wert gelegt wird und so etwas, aber so ganz extrem. Es war halt immer spezialisiert auf mehr Büroberufe. Es war immer Mädchen und Büroberufe irgendwie. Aber so andere Möglichkeiten oder so oder dass es einem mal ganz gut erklärt wird oder dass man weitergeht auf die FOS und was man dann noch machen kann oder so, so etwas war überhaupt nicht. Ich habe mich da überhaupt nicht ausgekannt, muss ich sagen.“ (F16, 5,6)

Die Sichtweise der Mutter, Frau Keil

Das Interview mit Corinna und ihrer Mutter, Frau Keil, wurde gleichzeitig geführt.

Der Berufswunsch der Tochter und der kurzfristige Ausbildungsabbruch

Frau Keil kann sich an keinen anderen Berufswunsch ihrer Tochter erinnern als an den der „Erzieherin“. Dabei bewundert Frau Keil die Konsequenz mit der Corinna diesen Wunsch pflegt, sich dabei nachdem der schulische Werdegang die reelle Möglichkeit eröffnet, auch für eine ganz bestimmte Schule entscheidet.

„Für sie war schon immer klar, sie wird Erzieherin. Als sie klein war, habe ich es noch nicht so ernst genommen, aber dann hat sie - nachdem den Quali hatte und auch die guten Noten hatte, Schulbeste - und in der F10 hat sie wieder einen super Abschluss gemacht. Immer auf das Ziel hin, sie will Erzieherin machen. Und das ist alles optimal gelaufen und dann hat sie sich beworben an der Fachakademie. Und sie hat da andere Vorstellungsgespräche gehabt, hat sofort ge-

sagt, sie geht nach E. Und sie hat sich nur die eine Schule angeschaut und sie war dann ganz begeistert. Und auch die Klosterschwestern und so.“ (F16b, 3)

Frau Keil kann der Schulwahl ihrer Tochter nicht folgen, sie aber auch nicht davon abhalten, dort die Ausbildung zu beginnen, was für die Festigkeit der Entscheidung zu sprechen scheint. Im Nachhinein erscheint diese Festigkeit eher als eine fixe Idee.

„Ich habe mir schon dabei gedacht, wo sie das wohl her hat. Also für mich wäre das nichts. Also sie war völlig überzeugt, das ist die einzige Schule, wo sie hin will. Dann habe ich mir gedacht, na ja, ich meine, das muss sie entscheiden. ... Und dann habe ich schon mal gesagt, ob sie nicht schauen soll, ob sie nicht einen anderen Schulplatz kriegen würde. Aber das wollte sie auch nicht. Na ja, dann haben wir das laufen lassen.“ (F16b, 3)

Die Schilderung des Unbehagens ihrer Tochter für die Zeit, als die Ausbildung begann, beschreibt Frau Keil auf eindringliche Weise. Ihre eigene Skepsis fand sogleich Bestätigung und ihre Bereitschaft, die schnelle Abbruchentscheidung ihrer Tochter zu akzeptieren, musste nicht erst herbeigeführt werden.

„Und ich habe im Sommer schon immer bemerkt, sie war so nervös und auf nichts hat sie Lust gehabt, nichts hat gepasst. Ich habe mir schon immer gedacht, irgendetwas stimmt nicht. Ich habe öfter mit meinem Mann gesprochen, der hat dann gesagt, das legt sich schon, wenn man das mal gewohnt ist und so. Und dann ist sie am ersten Tag runter und ist so schon zurückgekommen und ich habe mir gedacht, ob das wohl gut geht. Und mein Mann hat gesagt, das wird schon, sie muss sich eingewöhnen und so. Am zweiten Tag ist sie dann gekommen und die erste Woche überhaupt und hat dann gesagt: „Also Mama, ich weiß nicht, ich glaub, ich will nicht da unten bleiben. Das halte ich nicht aus da unten, da gehe ich kaputt da unten, das ist nichts für mich.“ Dann habe ich gesagt, ja, das können wir uns ja überlegen, aber jetzt probiere es erst einmal und dann schauen wir mal. Dann musst halt aufhören, weil so geht es ja auch nicht. Und so war es dann. Irgendwann ist sie dann nach Hause gekommen und hat gesagt: „Mama, ich höre auf!“. Na ja, und dann sind wir dagestanden“ (F16b, 3,4)

Dass für Corinna die Erfahrungen in der ersten Ausbildungswoche einer Art Schock gleichkamen, davon ist Frau Keil überzeugt. Jeder Rat musste deswegen verpuffen und auf energische Ablehnung stoßen, nur so ist es zu erklären, dass bei Corinna jedes Bemühen um eine Schulalternative, um doch wenigstens bei ihrem Berufswunsch zu bleiben, ins Leere laufen musste.

„Und dann habe ich gesagt, jetzt schauen wir, dass wir einen anderen Schulplatz bekommen so kurzfristig. Dann sind wir nach N. gefahren, haben geschaut nach A., aber wir sind nicht einmal dort hingefahren. Die hat total dicht gemacht. Total dicht mit dem ganzen Beruf. Immer wenn ich wieder probiert habe, dass das auf die Schiene kommt. Nicht mehr. Sie will nichts mehr mit dem zu tun haben.“ (F16 b, 4)

Bewertung der Schulzeit

Was die Bewertung der schulischen Bemühungen um die berufliche Orientierung und Vorbereitung ihrer Tochter angeht, kann Frau Keil wenig sagen. Zu stark war ihre Tochter schon während der ganzen späten Schuljahre auf ihren Wunschberuf fixiert gewesen, so dass Frau Keil die Bewerbungsübungen und Praktika zwar wahrgenommen haben muss, sich jedoch nie in der Situation sah, für den Weg der Tochter eigene Schlussfolgerungen ziehen zu sollen. Was sie zu diesem Thema beizusteuern vermag, besteht dann auch lediglich in der Befürchtung, dass Berufsberatung in der Schule mehr Angst erzeugt als Nutzen bringt.

„Von uns aus gesehen, muss ich sagen, haben wir da nichts angenommen. Wir haben - sie hat das eigentlich immer. Sie hat ihren Weg gewusst und sie hat immer gewusst, was sie machen muss und hat alles selbstständig gemacht, muss ich sagen Ich sie zwar unterstützt, das machen wir ja immer und aber sie hat das alles selber gemacht, muss ich sagen. Und was ich noch dazu sagen muss, wenn da jemand in die Schule kommt und irgendwie Vorträge macht - das geht immer so auf das Negative raus und das finde ich ganz schlecht.“ (F16b,6).

Bei der allgemeinen Bewertung der Schule schließt sich Frau Keil ganz dem Tenor an, den schon ihre Tochter angeschlagen hatte. Alles sei nur auf „Druck“ geschehen. Die Lehrer seien unmotiviert gewesen und ohne Verständnis für den individuellen Förderungsbedarf.

„So für neue Ideen oder neue Sachen, da hat einfach die Lust gefehlt und das überträgt sich irgendwie, wenn dann wer kommen würde, der mehr Verständnis oder so hätte, dann wird vielleicht für die, die alles etwas schlechter haben, dann würde es für die vielleicht etwas besser laufen.“ (F16b, 7)

Zusammenfassung

Corinna und ihre Mutter sind sich in der Retrospektive einig: Der Verlauf der beruflichen Entwicklung verlief nicht schnörkellos, aber dennoch konsequent. Der ursprüngliche, lange gehegte Berufswunsch, Erzieherin, wurde umgesetzt, nach ersten Enttäuschungen an der Fachakademie vielleicht zu schnell und ohne Abwägung der Alternativen wieder verworfen, dann aber nach wenigen Wochen der Irritation und Gehversuchen im kaufmännischen Gewerbe wieder aufgenommen. Dass diese Mäander möglich waren, ohne zeitweilig ganz aus der Richtung zu kommen, verdankt Corinna ihrem sehr guten Hauptschulabschluss, der ihr ein gewisses Maß an Flexibilität verleiht. Die Mutter unterstützte ihre Tochter zwischenzeitlich zwar mit einer gewissen Skepsis, praktisch jedoch ohne jedes Zögern. Der Einstieg Corinnas in die Ausbildung kann von daher als gelungen betrachtet werden. Gerade die zwischenzeitliche Unterbrechung, der Wechsel des Ausbildungsberufes und die erneute Rückkehr zum Wunschberuf, vermag vielleicht Corinnas Beharren, in diesem Beruf ihren Weg zu machen, nun endgültig zu festigen.

6. Zusammenfassende Betrachtungen, Schlussfolgerungen und Vorschläge

6.1 Hauptschüler im grundsätzlichen Einverständnis mit ihrer Lebenssituation

Entgegen der leicht „panischen“ Stimmung in Veröffentlichungen der Medien oder auch in manchem Expertenurteil über die Verfassung von Hauptschülern stellt sich nach unserer Schüler- und Elternbefragung diese Gruppe im Großen und Ganzen zunächst als zwar heterogene, aber ansonsten mit ihrer Lebenssituation im Einverständnis lebende Gruppe dar. Im Einverständnis mit ihrer Lebenssituation heißt,

- dass die Jugendlichen nach wie vor mit Optimismus an die Frage des Übergangs herangehen und in überwältigender Mehrheit eine Berufsausbildung anstreben;
- dass sie also ausbildungswillig sind und dafür auch eine beeindruckende geographische Mobilitätsbereitschaft aufbringen;
- dass sie überwiegend eine Vorstellung von „Traumberufen“ haben, über deren Realisierungschance sie sich zum Teil zwar illusorische Gedanken machen, was aber zunächst eine positiv zu sehende Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst bedeutet;
- dass die Jugendlichen nach wie vor in ihrer Familie, bei Eltern und Geschwistern einen starken Rückhalt sehen, den sie bei der Frage des Übergangs auch aktivieren und nutzen;
- dass sie eigentlich gerne in die Schule gehen und dort, zumindest in ihren Lieblingsfächern mit Interesse und Engagement, dem Unterricht folgen, im Grunde auch gute Beziehungen zu Lehrern unterhalten und in ihren Klassen einen guten Zusammenhalt sehen;
dass sie sich unter ihren Freunden wohlfühlen, dort vielfach Unterstützung erfahren und gemeinsam ihre Freizeit verbringen können;
- dass sich immerhin die Hälfte der Befragten als Hauptschüler nicht benachteiligt sieht und auch die Hauptschule als besonderen Zweig des Bildungssystems nicht ablehnt;
- dass sie auch nicht Suchtmitteln, gefährlichen politischen Denkweisen oder anderweitigen normensprengenden Orientierungen zuneigen.

Diese Ergebnisse sind das Resultat zusammengefasster Daten und ihrer Grundauszählung. Insoweit zeigen sie einen statistischen Trend. Über den Einzelfall können sie nichts aussagen. Aussagen von einzelnen Schülern können diesem Gesamtbefund diametral entgegen stehen. Wenn sich in den einzelnen Schülerstatements im Fragebogen (vgl. Exkurs am Ende von Kap.4) daher manchmal destruktive und von skeptischen Selbstbildern strotzende Bemerkungen finden, dann ist dies auch ein beachtenswerter Teil der Wirklichkeit der Schüler, der zwar an den großen statistischen Trends nichts ändert, aber zeigt, dass sich hinter diesen im Einzelfall durchaus abweichende Vorstellungen befinden. Von daher ist

die Gruppe der Hauptschüler, trotz des beeindruckenden Meinungstrends, als heterogene Gruppe zu betrachten.

Hinsichtlich der Feststellung, Hauptschüler seien eine heterogene Gruppe ist an noch einen anderen wichtigen Befund dieser Studie zu erinnern. Entgegen der in der Einleitung formulierten Thesen zur Homogenisierung der sozialen Zusammensetzung der Hauptschule, dass sich hier in besonderer Weise sozial Deprivierte konzentrieren („Entmischung“), haben wir in der Schüler- und Elternbefragung ein differenzierteres Ergebnis erhalten. Die Schüler der Hauptschule sind, nicht in der Großstadt und schon gar nicht in ländlichen Regionen, keine sozial homogene oder im ganzen sozial deprivierte Gruppe. Zwar ist der Trend unübersehbar, dass sich in der Hauptschule in überproportionaler Weise Kinder unterprivilegierter und bildungsferner Sozialschichten befinden, aber es ist keineswegs so, dass die Milieus, aus denen sie kommen, sozial außergewöhnlich belastet sind. Die Väter haben zum überwiegenden Teil mindestens einen Hauptschulabschluss, sind mit abgeschlossener Ausbildung berufstätig und verfügen also über reguläres Einkommen. Mit einigen Abstrichen gilt dies auch für die Mütter. Die Familiensituation wird von den meisten Jugendlichen als gut beschrieben. Wie in Kap. 3.5 dargestellt finden sich in unserer Stichprobe auch sozial benachteiligte Jugendliche. Bei ihnen trifft die Annahme sozialer Deprivation schon eher zu. Für sie gilt, dass die ökonomische Situation und das Bildungsniveau der Familie zu schwierigen Sozialisationsbedingungen führen. Diese Jugendlichen sind in struktureller Weise sozial benachteiligt. Sozial benachteiligt sind aber auch Jugendliche, die aufgrund individueller Entwicklungshemmnisse oder persönlichkeitsbedingter Lernbeeinträchtigungen auffallen. Bei ihnen muss das Herkunftsmilieu keinesfalls sozial besonders belastet sein. All diese Befunde mahnen zur Differenzierung, aber auch zur Vorsicht, Hauptschüler über den Kamm der prinzipiellen sozialen Benachteiligung oder der sozialen Deprivation zu scheren. Die Befunde dieser Studie geben hierfür keinen Anlass.

Allerdings ergibt sich im Vergleich zwischen Schüler- und Elternbefragung und den Experteninterviews eine teilweise auffällige Diskrepanz. Im Expertenurteil scheint manches, das in der Schüler- und Elternbefragung undramatisch klingt, eher zugespitzt und im Hinblick auf die Probleme pointierter formuliert worden zu sein. Vor allem Lehrer und Schulsozialpädagogen sehen die Lebenssituation und die Übergangsprobleme deutlich kritischer als die Schüler und ihre Eltern selber.

6.2 Veränderte Prämissen des Übergangs von der Hauptschule in den Beruf

Seit einigen Jahren zeichnen sich bei der Ausbildungsplatzwahl von Hauptschülern zwei wesentliche Probleme ab.

Die Veränderung des Ausbildungsmarktes für Hauptschüler

Die Zahl der verfügbaren Ausbildungsstellen sinkt und die Anforderungen an die Qualifikation der Hauptschüler steigen. Immer weniger Betriebe sind bereit, Ausbildungsplätze für Hauptschüler zur Verfügung zu stellen. Bei mangelnder Flexibilität der beruflichen Orientierungen und mangelnder geographischer Mobilität kann es in einigen Arbeitsamtsbezirken für einen ganzen Jahrgang wesentlich enger werden, als es die aggregierten Zahlen von Angebot und Nachfrage auf den ersten Blick erkennen lassen. Das bedeutet bei einer weitgehenden Konstanz der Bewerberzahlen einen größer werdenden objektiven Engpass für den einzelnen, wenn dabei auch die Auswahlkriterien der ausbildenden Betriebe strenger werden. Fast unmöglich ohne Schulabschluss, reicht auch der reguläre Hauptschulabschluss zunehmend weniger, um eine Lehrstelle allein auf dieser Basis zu erhalten. Die ausbildenden Betriebe scheinen, nach dem was auch in der Expertenstudie mehrfach hervorgehoben wurde, sowohl auf Leistungen (Noten) als auch auf persönlichkeitspezifische Merkmale und auf die Ausprägung von Schlüsselqualifikationen zu achten. Am besten stellt sich noch die Situation für Hauptschüler mit einem qualifizierten Abschluss dar oder für diejenigen, welche die Möglichkeit genutzt haben, über den Besuch einer M-Klasse, die Mittlere Reife zu erwerben.

Die Begrenzung traditioneller Unterstützung durch das Elternhaus und die Notwendigkeit professioneller Beratung und Unterrichtung

In einem der Fallportraits (Christian) war zu sehen, wie die Unterstützung der Jugendlichen durch einen Elternteil unter Nutzung des Netzes sozialer Beziehungen in einer eher ländlichen Region und durch persönliche Vorsprache in Ausbildungsbetrieben den Übergang von der Schule in den Beruf nicht nur objektiv erleichtert, sondern darüber hinaus auch noch zu einer weitgehenden Entlastung des Jugendlichen selber führt. Derartige Vermittlungshilfen durch Eltern oder Verwandte sind nicht völlig singulär, sie stellen heute jedoch, zumal in der Anonymität der Großstadt, nicht die Regel dar. In anderen Fallportraits war zu sehen und auch die Hauptbefragung bestätigt dies, dass oft viele vergebliche Bewerbungen notwendig sind, um an einen Ausbildungsplatz zu gelangen und dann ist es manchmal nicht einmal der Wunschberuf, für den man einen Ausbildungsplatz findet. Das traditionelle Unterstützungssystem der Jugendlichen, nämlich Eltern und Verwandte, aber auch das nähere soziale Umfeld der Nachbarschaft, ist immer weniger in der Lage zu helfen, einen adäquaten Ausbildungsplatz zu finden. Hinter dieser Tatsache steht weniger der Prozess der Individualisierung und der Erosionsprozess traditioneller Lebenswelten, sondern mehr die Verunsicherung der Eltern selber, ihre Ratlosigkeit und fehlende Übersicht über die komplexen Möglichkeiten des heutigen Ausbildungsmarktes. Es

liegt somit nicht am Bemühen der Eltern, an ihrem guten Willen oder an ihrem Verantwortungsgefühl.

In der Einleitung zu dieser Studie wurde behauptet, dass die sogenannte Normalbiographie heute bereits an der Schwelle des Übertritts von der Schule in den Beruf ihre normative Wirkung verfehlt. Aufgrund der Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt sind lebenslange Beschäftigungsverhältnisse auf der Grundlage einer Berufsausbildung schon längere Zeit in Frage gestellt. Der Druck sich ständig neu zu orientieren, auf der Grundlage seiner Schlüsselqualifikationen sich problemorientiert und flexibel zu verhalten und weiter zu bilden, setzt heute bereits an der ersten Schwelle an. Die von Ulrich Beck dargestellte Ambivalenz zwischen Freiheit und Gestaltungszwang trifft auch Hauptschüler an der ersten Schwelle in früherem Alter und teilweise unvorbereitet.

In dieser schwierigen Situation wurden ersatzweise andere Unterstützungssysteme geschaffen.

Die verschiedenen Institutionen versuchen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten Hilfestellungen zu geben: die Schulverwaltung, Schulen, Arbeitsämter und die Jugendhilfe. Sie versuchen ihre eigenen Mittel zu entwickeln, aber auch dadurch an Effektivität zu gewinnen, indem sie untereinander mehr Zusammenarbeit anstreben als bisher. Ein besonderes Augenmerk all dieser Institutionen gilt der Frage, wie die Eltern wieder stärker in das Unterstützungssystem der Jugendlichen einbezogen werden können. Denn die Eltern beeinflussen, ob sie wollen oder nicht, welche Reaktion bei den Jugendlichen nach dem frustrierenden Erlebnis einer vergeblichen Suche nach einem Ausbildungsplatz eintritt. Insofern werden sie auch zur Verarbeitung von Krisensituationen gebraucht, wenn sie nicht überhaupt befähigt werden können, sich so gegenüber ihren Kindern zu verhalten, dass es erst gar nicht zu derartigen Lebenskrisen, wie der eines Scheiterns der frühen Berufsbiographie kommen muss.

6.3 Vorschläge und Perspektiven

Bilanziert man die Sichtweise der Jugendlichen und ihrer Eltern sowie der befragten Experten aus allen drei Bereichen, der Schule, der Jugendhilfe und der Arbeitsverwaltung, so lassen sich einige markante Aspekte heraus arbeiten, die in Zukunft stärker entwickelt werden sollten, um die Begleitung und Unterstützung bei dem schwierigen Übergang von der Schule zum Beruf noch effektiver zu gestalten:

Die weitere Vertiefung der schulischen Leistungsfähigkeit und die Entwicklung der von der PISA-Studie bewerteten Problemlösekompetenzen

Schulen, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung, daneben auch Stimmen aus dem Bereich der Wirtschaft, insbesondere der verschiedenen Kammern, stimmen darin überein, dass die Hauptschule, will sie nicht endgültig sozialer Benachteiligung das Feld bereiten, sich weiter verstärkt um die Anhebung des von ihr zu gestaltenden Bildungsniveaus bemühen muss (vgl. zum Beispiel: Institut der Deutschen Wirtschaft, 2003).

Die Hauptschule steht hier vor einer besonderen Herausforderung, Schüler individuell besonders zu fordern und zu fördern. Die Notwendigkeit zusätzlicher Förderung können wir auf der Grundlage unserer Schüler- und Elternbefragung nur indirekt begründen, denn zur objektiven Leistungsfähigkeit wurden keine Daten erhoben, ebenso wenig zum Thema Leistungsanforderungen der ausbildenden Betriebe. Viele Schüler äußern in der schriftlichen Befragung jedoch einiges Unbehagen am Unterricht. Ein Fünftel von ihnen glaubt, „nicht so gut mitgekommen“ zu sein und teilt ein Gefühl der Überforderung mit. Etwas mehr als 20 % der Befragten ist der Meinung, die Schule solle mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung bei Fächern und Inhalten bieten, mehr Unterricht in Arbeitsgemeinschaften und kleineren Lerngruppen anbieten. Diese Anmerkungen zum Unterricht betreffen atmosphärische Fragen, geben jedoch einen Hinweis, wo die Schüler das Hauptproblem sehen. Es sind die Vermittlungsformen, die manches Fach nicht so ergiebig machen, wie es vom Lehrplan her ausfallen könnte.

Zum Thema Leistungsfähigkeit können wir auch einzelne Statements der Expertenbefragung heranziehen sowie die Ergebnisse der PISA-Studie, die eine Leistungsentwicklung der Hauptschule befürworten. Zu bedenken ist jedoch dabei, dass der Anteil der Schüler, die heute schon aufgrund des für sie zu großen Drucks und mangelnder eigener Konzentrations- und Leistungsbereitschaft (und –fähigkeit) dem Unterricht fernbleiben oder anderweitige Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich der Schule zeigen, schon groß ist, und durch eine bloße Verschärfung der Leistungsanforderungen nicht zurückgewonnen werden kann (vgl. Schreiber-Kittl 2001, S. 35).

Wenn über eine stärkere Förderung schulischer Leistungsfähigkeit bei Hauptschülern zu sprechen ist, dann also nicht in dem Sinne, indem einfach das bisherige Stoffquantum, einschließlich der Prüfungsanforderungen erhöht werden soll. Höhere Leistungsanforderungen können nur in Verbindung mit einer ent-

sprechenden didaktisch-methodischen Weiterentwicklung des Unterrichts eine sinnvolle Anpassung der Hauptschule an das gestiegene Anforderungsprofil der auszubildenden Wirtschaft sein. Deren Vorstellung von einem guten Hauptschulabsolventen allein können jedoch auch nicht das entscheidende Kriterium sein. Die konkreten Anforderungen, die aus dieser Perspektive manchmal genannt werden, wandeln sich schnell und wer immer nur versucht sich anzupassen, wird den Entwicklungen stets hinterherhinken. Die Aufgaben der Schulpolitiker bestehen auch darin, eigene Vorstellungen und ein eigenes Profil zu formulieren, das sie mit der Hauptschule erreichen möchten. Die Hauptschule ist als „Restschule“ eines selektionsorientierten Bildungssystems ohnehin schon in einer schwierigen Lage, indem sie Schüler auffängt, die sich erhoffen, die für sie ansonsten schwer erreichbaren Leistungsanforderungen hier erfüllen zu können. Von daher steht die Schulpolitik in der besonderen Verantwortung, gerade für diese Schüler akzeptable und attraktive Lehrinhalte zu formulieren und über die angemessenen Vermittlungsmethoden nachzudenken. Ein Dilemma der Hauptschulbildung besteht dabei darin, dass sie einerseits auf die Anforderungen der Wirtschaftsentwicklung mit ihrem aktuellen Qualifikationsbedarf eingehen, andererseits aber auch für die offene Zukunft der Schüler ausbilden soll. Dieser zweite Aspekt rührt an die Frage, worin das notwendige Bildungsmaß bestehen soll, im Unterschied zur Ausprägung praktischer Kompetenzen (vgl. hierzu auch Winkler; Kratochwil 2002).

Die Gestaltung der Schule als attraktiver Lernort

Eines der verblüffenden Ergebnisse dieser Studie besteht darin, dass sozialbenachteiligte Jugendliche signifikant häufiger „gerne zur Schule“ gehen, als Jugendliche, die nicht unter diesem Index erfasst werden. Wir haben dieses Ergebnis einerseits als Folge einer Fluchtbewegung weg von den Unbequemlichkeiten und schwierigen sozialen Beziehungen in der häuslichen Umgebung verstanden und andererseits als Hoffnung beschrieben, die die Schüler mit der sozialen Gemeinschaft der Mitschüler verbinden. Sie versuchen in der Schule eine Begegnungsstätte zu finden, die sie teilweise positiv für sich mitgestalten können und sei es auch nur im Rahmen von Aktivitäten ihrer Peer-Group. Die Attraktion, die in diesem Punkt für die sozial benachteiligten Schüler in der Schule gesehen wird, sollte auch von der Institution Schule aufgegriffen und genutzt werden. Möglichkeiten in diesem Zusammenhang sind die Ganztagsbetreuung, die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften oder Projektgruppen sowie attraktive Freizeitangebote. Die Weiterführung vieler mittlerweile in Angriff genommener Vorhaben könnte hier schnell interessante Möglichkeiten schaffen: wie zum Beispiel die Begrünung von Schulhöfen, die Öffnung von Sportplätzen, Turnhallen, Werkräumen etc. sowie die Verstärkung des Einsatzes von Schulsozialpädagogen.

Die verstärkte Ausbildung von Schlüsselqualifikationen

Zu den Aufgaben der Schule gehört es, auch auf anderweitig wichtige Bildungsaspekte zu achten, nämlich auf die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. Die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten setzt eine Motivationslage bei den Schülern voraus, die Schule erzeugen kann, wenn sie die

richtige Form der Ansprache und Einübung dieser Schlüsselqualifikation findet. Die frühzeitige Übergabe von Verantwortung für den Lernerfolg, wie dies zum Beispiel für eine richtig angelegte Projektarbeit wesentlich ist, stellt eine wichtige Voraussetzung für diesen Erfolg dar.

Die Stärkung der Persönlichkeit der Schüler durch die Einübung in eigenverantwortliches Lernen muss dabei verknüpft werden mit dem Erlernen von Rücksichtnahme für andere. In dieser Eigenschaft sehen ausbildende Betriebe eine wichtige Eigenschaft von Teamarbeitern.

Von den verschiedenen Seiten der Experten wurde verdeutlicht, dass in der verstärkten Einrichtung von Lernformen, welche die Schüler fördert und fordert, ein wesentlicher Grundstein zu diesem Lernziel gelegt werden kann. Neben der Projektarbeit sind das Präsentationsübungen, gemeinsame Referate, durch die Schüler selbst vorbereitete oder mitgestaltete Unterrichtseinheiten, aber auch freizeitpädagogische Aktivitäten. Eine besondere Rolle hierbei kann zukünftig die Schulsozialarbeit und die Nachmittagsbetreuung an Schulen spielen.

Die Experten betonen übereinstimmend, dass eine durchgehende Chance auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt nur hat, wer frühzeitig gelernt hat, selbstständig zu agieren und Verantwortung zu übernehmen, dabei aber immer auch die kommunikativen und sozialen Anforderungen der Teams, in die man eingebunden ist, zu erfüllen vermag. Kommunikationstraining und die Pflege des Teamgedankens sind in den Augen der befragten Experten daher eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die berufliche Integration gelingt und die erforderliche Flexibilität der jungen Menschen hergestellt werden kann. Leicht sind solche Vorschläge aber nicht in Unterrichtseinheiten umzusetzen. Denn während es sich bei einigen der von Experten geforderten Schlüsselqualifikationen manchmal schlicht um alte „Sekundärtugenden“ handelt (wie zum Beispiel Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit), bei denen unklar ist, wie Schule diese erzeugen kann, sind andere ziemlich unbestimmt, so dass ihre Operationalisierung für den Unterricht schwer fällt. Was eigentlich bedeutet beispielsweise „Flexibilität“ und wie ist sie von „klaren Orientierungen, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit“ abzugrenzen (vgl. hierzu Winkler; Kratochwil 2002, S. 8). Die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen kann die Schule unserer Ansicht nach auf zwei verschiedenen Wegen verbessern: Zum einen in immanenter, indirekter Form im Rahmen von Unterrichtsformen, die die Selbstbeteiligung und das Engagement der Schüler sehr viel stärker fordern und fördern als der klassische Frontalunterricht; zum anderen explizit und direkt im Rahmen spezieller Kurse zu dieser Thematik. Ein eigenes Modul „Schlüsselqualifikationen“ (vgl. Belz; Siegrist 2000) könnte als Trainingseinheit im achten und neunten Schuljahr zu deutlichen Verbesserungen führen.

Das systematische Bewerbungstraining

Zum Zeitpunkt der Schülerbefragung hatten sich bereits 87 % der Schüler um eine Ausbildungsstelle bemüht. Über die Hälfte von ihnen nahm dabei die Berufsberatung des Arbeitsamtes zu Hilfe, andere versuchten über die direkte Anfrage bei Betrieben oder über Direktbewerbungen aufgrund von Anzeigen zum

Zug zu kommen. Im Schnitt wurden alle diejenigen, die bereits Bewerbungserfahrungen vorzuweisen haben, einmal zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Die meisten Schüler verspüren den Ernst dieser für den Übergang von der Schule in den Beruf so wichtigen Situation. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist unser Befund, dass sich viele Schüler relativ spät bewerben (vgl. Kap.3.2.2).

Aus verschiedenen Indizien ergibt sich die Notwendigkeit, die Selbstpräsentation der Schüler zu verbessern. Am stärksten kommt dies in den qualitativen Interviews zur Nachbefragung der Schüler zum Vorschein, dass viele der ersten Bewerbungsanläufe und Vorstellungsgespräche nicht zum Erfolg führte, weil sie die Anforderungen der ausbildenden Betriebe nicht erfüllen konnten, vielleicht weil das Bewerbungsschreiben zu fehlerhaft und uninteressant war, vielleicht weil sie als Persönlichkeit schlicht zu unreif wirkten. Ihre Selbstpräsentation wurde von ihnen selbst teilweise als verstockt, teilweise als zu unspezifisch beschrieben. Das frühzeitige Bewerbungstraining schätzen die befragten Experten aus allen Bereichen als einen wesentlichen Aspekt der Hilfen beim Übergang von der Schule zum Beruf ein. Dabei ist das Bewerbungstraining zunächst eine Übung, welche den Jugendlichen die Brisanz der anstehenden Übergangsprobleme und den biographischen Ernst des anstehenden Schulendes verdeutlicht. Daneben hat das Bewerbungstraining aber auch einen unmittelbar praktischen Sinn, der vom einzelnen gerade auch deswegen nicht ignoriert werden kann, weil durch das allgemein steigende Bewerbungsniveau die persönlichen Chancen ins Bodenlose fielen, würde man sich nicht selbst mit allem Ernst daran beteiligen. Bewerbungsschreiben zu verfassen, mit Personalchefs zu telefonieren, ein Bewerbungsgespräch zu führen, einen Einstellungstest zu absolvieren ist für die befragten Experten ein ziemlich aussichtsloses Unterfangen, wenn die betreffenden Techniken nicht praktisch geübt und immer wieder korrigiert worden sind. Desto mehr sollte in Hauptschulen die Devise gelten, nicht nur den verschiedenen Bewerbungstechniken, sondern auch dem Fördern der Empathie für diese Thematik einen großen Raum zu geben.

Die Verbesserung der Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten

Ein Augenmerk von Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung muss auch weiterhin der Vermittlung von Informationen zu den Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten gelten. In Zeiten, in denen neue Berufe entstehen, ältere ihre Bedeutung verlieren, oder sich auch neue Ausbildungswege herausbilden, wird es immer wichtiger, die betreffenden Informationen auszuwerten und daraus Optionen für Schüler zu gewinnen. Die Erweiterung der Optionen kann nur gelingen, wenn Schulen auf das Engste mit den Kammern der Wirtschaft und mit der Arbeitsverwaltung zusammenarbeiten. Nur so können die Informationen, weil aus erster Hand, praxisnah und konkret und dadurch überzeugend vermittelt werden. Der Auftritt externer Berater in der Schule, etwa aus der Arbeitsverwaltung oder aus Betrieben, kommt – wie die Befragungsergebnisse zeigen - bei den Schülern dabei derzeit nicht besonders gut an. Hierbei scheint nicht die Bedeutung externer Beratung als solche in Frage zu stehen, als vielmehr die Vermittlungsformen. Vielleicht sollten die entsendenden Stellen mehr auf die

pädagogische Eignung und Fortbildung ihres Personals achten, damit die Schüler nicht nur einschlägig, sondern auch packend und motivierend informiert werden.

Die Information über Ausbildungsmöglichkeiten in den verschiedenen Berufen, ob sie traditionell geprägt oder neu sind, muss dabei beachten, dass sie die positiven Selbstkonzepte der Jugendlichen, so weit vorhanden, unterstützt. Gewiss gründen manche „Traumberufe“ (wie auch die Ergebnisse der Schülerbefragung zeigen) durchaus auf einer unrealistischen Basis, doch wenn die Orientierungen der Jugendlichen greifen, dann sollten sie auch bestärkt werden. Vor allem gilt dies, wenn die persönlichen Vorstellungen der Schüler sich einmal nicht mit den traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenbildern treffen sollten, denn in den geschlechtsspezifischen „Grenzüberschreitungen“ sehen die befragten Experten noch ein größeres und attraktives Ausbildungsreservoir.

In der Schülerbefragungen ist die Angabe der Traumberufe nicht nur in der zu erwartenden geschlechtsspezifischen Weise verzerrt, sondern es finden sich vor allem auch bei den sozial benachteiligten Jugendlichen und hier wieder bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund Berufsvorstellungen, die vergleichsweise unreal anmuten und vermutlich Statuswünsche transportieren. Auf beide Befunde sollte durch die Beratung in der Schule und bei der Arbeitsverwaltung stärker reagiert werden. Berufliche Orientierungshilfen sollten ein Dreieck unterschiedlicher Anforderungen erfüllen.

- Zum ersten sollte es um eine genaue Erkundung persönlicher Neigungen der Schüler gehen und dabei auch darum, mit Respekt vor diesen, mögliche illusorische Vorstellungen korrigieren zu helfen.
- Zum zweiten darum, über die vorhandenen Berufsbilder, die faktischen Ausbildungsmöglichkeiten und Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt objektiv zu informieren und
- drittens darum, geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Rezeptionsmustern der beruflichen Realität entgegenzuwirken.

Für Migrantenjugendliche kommt hinzu, dass sich Lehrer sehr frühzeitig um sprachliche Förderung bemühen müssen, ohne die eine spätere berufliche Beratungssituation möglicherweise nur auf einem Fragment aufbauen kann und von daher jede Empathie für diese Gruppe ins Leere läuft.

Diese komplexe Beratungsaufgabe verlangt eine einschlägige Kompetenz, für die den zuständigen Lehrern aus dem Fach „Arbeitslehre“ besondere und immer wieder den Entwicklungsstand reflektierende Fortbildung angeboten werden sollte. In diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis der Schülerbefragung bemerkenswert. Die Fächer Arbeitslehre (Bayern) bzw. Wirtschaft und Recht oder Wirtschaft und Technik (Thüringen) gehören bei den Schülern zu den unbeliebtesten Fächern. Bei der auch nach Empfinden der Schüler großen Bedeutung dieser Fächer für die berufliche Orientierung ist dieses Ergebnis überraschend. Vielleicht liegt es an den Vermittlungsmethoden und der mangelnden Individualisierung des Stoffes, dem mangelnden Zuschnitt auf die konkreten Bedürfnisse der Schüler und der nicht genau justierten Praxisrelevanz. Hierzu scheinen in den betreffenden Ministerien eine Reihe sinnvoller Änderungen vorbereitet zu werden, in denen u.a. die

Projektmethode größeres Gewicht gewinnt (vgl. zum Beispiel Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2003, S.46ff.).

Die Weiterführung und Vertiefung von Praktika

Durch systematische Begleitung und Auswertung der Praktika kann deren Wert für die Entwicklung beruflicher Orientierung noch bedeutend gesteigert werden. Die befragten Experten sind der Überzeugung, dass Praktika als solche schon einen wesentlichen Beitrag dafür darstellen, dass die Schüler das Feld der Berufe und möglichen Ausbildungen aus eigener Anschauung kennen lernen. Die Schulen sind aufgrund ihrer Erfahrung auf gutem Wege, in enger Kooperation mit der Wirtschaft, dieses Instrument immer besser zu gestalten. Die Begleitung der Praktika durch die Lehrer, Zwischenauswertung und Beratung vermögen vor allem in den Fällen den Wert der Praktika zu steigern, in denen Schüler falsch eingesetzt werden oder in den Betrieben mit ihren Fragen und Problemen alleine gelassen werden. Ermunterung aber auch kontrollierende Begleitung sind hier ebenso wichtig für den Erfolg eines Praktikums zur Entwicklung beruflicher Orientierung wie eine Auswertung, die Bilanz zieht und der Entscheidungsvorbereitung für die Berufswahl dient. In diesen Hinsichten sind die schulischen Bemühungen, wie die Experten mitteilen, durchaus noch verbesserbar.

Auch die Befragung der Schüler und ihrer Eltern sowie die Interviews mit einzelnen Jugendlichen ein Jahr nach Abschluss der Hauptschule betonen den großen Wert der Praktika. 57 % der befragten Schüler erhoffen sich durch ein Praktikum verbesserte Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Und 53 % sind der Meinung, durch die Praktika bei der Ausbildung einer beruflichen Orientierung Unterstützung zu finden. Die befragten Eltern schließen sich mit einem überwältigenden Votum diesen Auffassungen an. In den Fallportraits konnten wir erkennen, dass der Hintergrund dieser Hoffnungen darin besteht, bei den praktischen Tätigkeiten in den Betrieben nicht nur Beziehungen herstellen zu können, sondern die Chance zu erhalten, die eigene Person mit ihren nicht in Noten darstellbaren Vorzügen präsentieren zu können. Die Schüler können sich mit ihren Eigenschaften unabhängig vom schulischen Leistungsbild bewähren. Ersatzweise scheint in diesen Vorstellungen (und wie die Portraits zeigen, wohl auch Tatsachen) das zu stecken, was in eher ländlichen Regionen mit den persönlichen Beziehungen zu Betrieben ohnehin immer noch zu existieren scheint: das „soziale Kapital“ der Person bzw. der Familie (Bourdieu). In Großstädten muss dieses Kapital erst gebildet werden und Praktika stellen hierfür häufig die einzige Möglichkeit dar.

Die Einrichtung eines Fallmanagements, wenn kein Ausbildungsplatz gefunden wird

Noch wenig entwickelt in Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung sind Instrumente, die im Falle des Scheiterns der Schüler, eine individuell zugeschnittene Übergangshilfe und Begleitung anbieten. Die Experten sehen ganz allgemein hierin eine bedeutende Entwicklungsaufgabe für die nächsten Jahre. Das individuelle Fallmanagement kann nämlich Abhilfe schaffen, indem eine geeignete Stelle, die Entwicklung und „Unterbringung“ der Schüler begleitet bzw.

veranlassen hilft und dafür federführend die Verantwortung für diesen Übergangsprozess erhält.

Wie wenig dieser Gedanke bei Lehrern, aber auch bei Sozialarbeitern bekannt ist, zeigte sich in der Befragung in deutlichen Kenntnislücken über das seit 2002 gestartete Modellprogramm der „Kompetenzagenturen“. Die besondere Vermittlungs- und Lotsenarbeit solcher Kompetenzagenturen für besonders benachteiligte Jugendliche stellt den Versuch dar, passgenaue soziale und berufliche Integrationshilfen anzubieten. Je schärfer sich das Problem des Übergangs von der Schule zum Beruf sich in Zeiten der ökonomischen Krise darstellt, desto deutlicher wird, wie stark der persönliche Unterstützungsbedarf ist. Durch ihre enge Einbindung in bestehende Netzwerke und ihre Kenntnisse über die aktuellen Entwicklungen von Angebot und Bedarf auf dem Ausbildungsmarkt, dem System der beruflichen Bildung und der von der Arbeitsverwaltung und den Kommunen entwickelten Übergangsmaßnahmen vermögen Kompetenzagenturen, dem einzelnen Benachteiligten zielgenaue Unterstützungs- und Vermittlungsleistungen anzubieten (vgl. Regiestelle Kompetenzagenturen 2002). Die Förderplangespräche, die in Thüringen im Rahmen des Modellprojektes „Praxisklassen“ zur Erstellung eines individuellen Hilfeplanes vorgesehen sind, liegen auf der Linie dieser Idee.

Stärkung der Rolle der Schulsozialarbeit

Im Expertenurteil ist Schulsozialarbeit ein wesentlicher Aspekt des Unterstützungskonzeptes von Hauptschulen, das hinsichtlich seiner notwendigen Ressourcen bisher keineswegs als voll entwickelt gilt, dessen weiterer Ausbau aber zu den bedeutendsten Hoffnungen gehört, die Bemühungen der Schule selber zu flankieren (vgl. Kap.4). Ein auffälliger Befund der Schülerbefragung besteht allerdings darin, dass die Tätigkeit von Schulsozialpädagogen zwar bekannt ist, aber nur von ca. einem Viertel der Schüler in Anspruch genommen wird. Angesichts des im Expertenurteil für so wichtig erachteten Instruments ist die Schulsozialarbeit in den Augen der Schüler ein anscheinend noch wenig profiliertes Angebot. Ermutigend dabei ist allerdings, dass die sozial benachteiligten Jugendlichen ein wenig stärker als andere auf Schulsozialpädagogen zugehen und deren Angebote nutzen. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Schulsozialarbeit als Angebot für Jugendliche mit verminderten Chancen offensichtlich richtig fokussiert wird. Nicht nur der Ausbau, sondern auch die weitere Profilbildung der Schulsozialarbeit durch sie selbst, auch im Hinblick auf berufsbezogene Orientierungshilfen, scheint aufgrund unserer Befragungsergebnisse notwendig.

Verstärkung der elterlichen Unterstützung

Zur Frage der elterlichen Unterstützung finden sich in unseren Ergebnissen ambivalente Tendenzen. In der Schüler- und Elternbefragung haben wir zunächst feststellen können, dass die überwiegende Mehrzahl der Schüler (93 %) mit den Eltern bereits Gespräche über ihre berufliche Zukunft geführt hat und mindestens die Hälfte der befragten Eltern von Unterstützungen berichten, die sie ihren Kindern bei der Suche nach beruflicher Orientierung zukommen lassen. Diese Be-

fragungen zeigen, dass entgegen einem verbreiteten Vorurteil immer noch ein wesentlicher und entscheidender Teil der Bewältigung der ersten wichtigen Statuspassage der Jugendlichen in den Familien kommuniziert wird. Wenn die befragten schulischen Experten daher hier Probleme sehen, so liegen diese nicht im Bereich der Bemühungen, sondern vielleicht eher in den tatsächlichen Kompetenzen, sachdienliche und wirkungsvolle Unterstützung zu leisten. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Kompetenzen der Eltern zu stärken, indem die Beratungsarbeit von Schule, Arbeitsverwaltung und ggf. auch der Jugendhilfe stärker das familiäre System einbezieht, um dessen Ressourcen zu nutzen. Wenn Experten berichten, dass Eltern kaum auf schulische Gesprächsangebote reagieren, so vielleicht deswegen, weil es eine Reihe von Zugangshemmnissen gibt, Schwellenängste, die durch die traditionellen schulischen Kommunikationsmuster, wie den Ablauf anonymer Elternabende, bedingt sind. Eltern, die selbst bildungsfernen, sozial benachteiligten Gruppen angehören, und/oder als Mitgrantenfamilien oft der deutschen Sprache nur unzureichend mächtig sind, bedürfen andere Formen der Ansprache. Hausbesuche übersteigen das für Beratung verfügbare Zeitbudget von Lehrern, dennoch liegt in der empathischen persönlichen Begegnung der Schlüssel für eine wesentlich höhere Wirksamkeit der Elternarbeit.

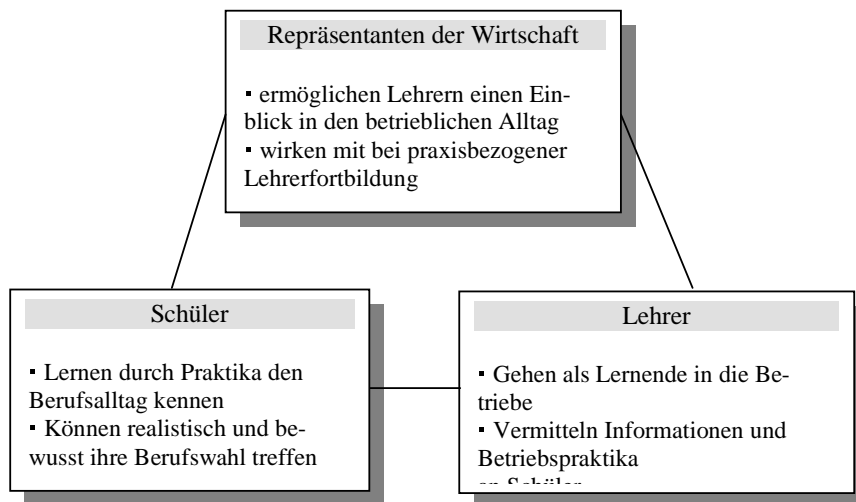
Die Klage über Eltern, die nicht in Sprechstunden kommen, enthebt Lehrer nicht eigener Anstrengungen, von sich aus das Gespräch zu suchen. Das gilt insbesondere für den Kontakt zu Familien mit Migrationshintergrund.

Verstärkte strukturelle Vernetzung der Arbeit der verschiedenen Institutionen

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe verläuft in vielen Fällen, wie in den Experteninterviews zu sehen war, reibungslos und gewinnbringend für die gemeinsame Aufgabe. Ein oft erwähnter Mangel dieser Zusammenarbeit besteht jedoch darin, dass die regulierende, konzeptions-schaffende Zusammenarbeit der „Kopfstellen“ der jeweiligen Institutionen noch der Verbesserung bedarf. Kommunikation von Fall zu Fall ist sinnvoll, kann ihre ganze Wirkung und vor allem verlässliche und gleichförmige Wirkung in allen ähnlich gelagerten Situationen und Fällen, nur dann entfalten, wenn Abläufe, Aufgaben und Zuständigkeiten klar abgesprochen und geregelt sind. Innovationen zur Verbesserung der Integration in Ausbildung und Beschäftigung können heute nicht mehr alleine von einer einzelnen Institution ausgehen, sondern müssen in Form kooperativer Wege gesucht werden, für deren Ausbau und Pflege die Leitungen der beteiligten Behörden zuständig sind, nicht die einzelnen Fachkräfte. Geschieht dies nicht und laufen engagierte, innovative Lehrer, Berufsberater, Sozialpädagogen oder Mitarbeiter der Kammern immer wieder ins Leere, ist ein Absinken ihrer Motivation unausweichlich. Gerade unter den Hauptschullehrern und Schulsozialpädagogen, so unsere Annahme nach den Expertengesprächen, ist die Gefahr des „Ausbrennens“ bei denjenigen am größten, die sich als Einzelkämpfer immer wieder für die Interessen ihrer Schüler engagieren und dabei an die Schranken ihrer und anderer Institutionen geraten. Nur was von „oben“ mitgetragen und gewollt wird, schafft auf Dauer die Kooperationsgewinne, ohne die berufliche und soziale Integration der Hauptschüler nicht gelingen kann.

Einen interessanten Vorschlag zur Verzahnung von Bildungs- und Wirtschaftsbereich wird von Unternehmerseite entwickelt. Dort wird ein Vorschlag zu einer engeren Kooperation entwickelt, der über die bisherige direkte Beziehung zwischen Wirtschaft und Schülern im Kontext von Praktika hinausgeht und auch Lehrer sehr viel stärker einbezieht. Wir geben diesen Vorschlag hier schematisch wieder:

Abb. 89: Kooperationsgewinne - Betriebe, Lehrer, Schüler



In Anlehnung an: Institut der deutschen Wirtschaft 2003, S.1

Besondere Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Jugendliche

Neben den zusätzlichen Anstrengungen zur Förderung leistungsschwächerer Schüler im regulären Hauptschulunterricht und durch geeignete individuelle Betreuung, sind die Praxisklassen in Bayern und in Thüringen allem Anschein nach geeignete Modelle zur besondern Förderung von Schülern, die ansonsten weitgehend chancenlos bleiben würden. In unserer Studie (Expertenbefragung) wird deutlich, dass der Vorteil der Praxisklassen darin besteht, leistungsschwachen und in ihrer Entwicklung beeinträchtigten Schülern ein ihren Fähigkeiten angemessenen Lernrahmen zu bieten und sie auf der Grundlage ihrer Möglichkeiten bestmöglichst auf Ausbildung und Beschäftigung vorzubereiten. Dass diese Schüler Fähigkeiten entwickeln, die sie, wie in anderen Experteninterviews vermutet wird, für manche Betriebe attraktiver erscheinen lassen, als reguläre Hauptschüler, die weniger praktisch disponiert sind, kann unseres Erachtens kein Gegenargument gegen die Praxisklassen darstellen. Diese, wenn sie denn zuträfe, ungeplante Nebenfolge der Praxisklassen müssen durch den regulären Hauptschulunterricht und durch eine gezieltere Vorbereitung der Jugendlichen auf Ausbildung und Beschäftigung selber aufgefangen werden. Allerdings sind die Erfolge der Modellversuche rund um die Praxisklassen derzeit nicht ganz abschätzbar. Grundlage hierfür wäre zunächst eine sorgfältige Evaluation der Praxisklassen, einschließlich einer Studie über den weiteren Weg der dort geförderten Schüler.

Perspektiven der Hauptschule

Die sinkenden Angebote an Ausbildungsstellen für Hauptschulabsolventen, ob mit oder ohne qualifiziertem Abschluss, zeigen nicht alleine einen Wandel des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems an, das immer weniger einfache Arbeiten zur Verfügung hält, sondern auch die Skepsis, ob die Anforderungen komplexer werdender Produktions- oder Dienstleistungsprozesse noch von Hauptschülern erfüllt werden können. Wenn wir auch nicht auf den ökonomischen und technologischen Wandel als Hintergrund zu unserer Thematik eingehen konnten, so handelt unsere gesamte Darstellung letztendlich von diesem Problem und von der Frage, was getan werden kann, um die Stellung der Schüler als Bewerber auf dem Ausbildungsmarkt zu stärken und ihre Chancen zu verbessern. Insofern tragen alle hier dargestellten Empfehlungen pragmatischen Charakter. Deswegen sind sie noch nicht leicht umsetzbar, weil auch pragmatische Vorschläge manchmal den gegebenen Rahmen verfügbarer Mittel sprengen können.

Zunehmende technische Entwicklungen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse führen zu immer höheren Qualifikationsanforderungen für die Beschäftigten. Damit einher gehen Globalisierungsprozesse mit weltweiten wirtschaftlichen Verflechtungen, die Arbeitsmärkte nicht mehr nur national begrenzen. Es kann die Entwicklung eintreten, dass Hauptschulabschlüsse, trotz vieler Bemühungen Verbesserungen herbeizuführen, immer weniger als Berufsvorbereitung funktional sind. Spätestens dann wird die Frage wieder aufgeworfen, ob ein Systemwechsel zu einem durchlässigeren, besser integrierten Bildungssystem, mit sehr viel mehr Aufwand für die Vorbereitung arbeitsweltbezogener Integration nicht sinnvoll wäre. Ein weiteres kommt hinzu. Vielleicht muss sich die Qualität der Hauptschulbildung, gerade in einem föderalen Bildungssystem, das auf Wettbewerb setzt, in Zukunft stärker auch an europäischen Maßstäben und Schulmodellen orientieren. Die Ergebnisse der PISA-Studie können ohnehin kein Ruhekitzen sein.

6.4 Schlussbemerkungen

Von allen Seiten, die sich zur Thematik dieser Untersuchung äußern, ist es unbestritten, dass Schule und Eltern und ggf. auch Jugendhilfe wesentliches Augenmerk auf die Entwicklung von Leistungsbereitschaft und Selbstverantwortung Wert legen müssen, wenn sie die Selbststeuerungskräfte der Jugendlichen als Basis jeder beruflichen Ausbildung und Bewährung insgesamt fördern möchten. Es führt auch kein Weg daran vorbei, dass Schulen die Bereitschaft zum „lebenslangen Lernen“ fördern müssen. Wichtig wie Selbststeuerung, Motivationsbildung, Eigeninitiative oder auch Lern- und Leistungsbereitschaft sind, oder wie immer man die Attribute eines selbstverantwortlichen Individuums bezeichnen möchte, die Gesellschaft ist nicht aus der Verantwortung entlassen, den jungen Menschen adäquate Ausbildungsplätze, denen auch eine gewisse Zukunftsperspektive im regulären Beschäftigungssystem zukommt, anzubieten und ihre eigene Verantwortung für die soziale Integration einer besonders risikobeladenen Gruppe wahrzunehmen.

Vielleicht kann am Ende dieser Betrachtungen eine Vision stehen, die im Grunde banal klingt, der aber eine fundamentale Bedeutung für soziale Integration zukommt. Über allen Anstrengungen im Detail, aus jeder Krise das Beste zu machen, sollte für alle Experten, nicht zuletzt für die Schüler selbst sowie ihre Eltern, das alte Ideal der Normalbiographie stehen: Jedem Schüler einen qualifizierenden Schulabschluss, jedem Bewerber einen Ausbildungsplatz und jedem Absolventen einer Ausbildung eine reguläre Beschäftigung.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J.; Hinz, T. 1998: Bildung. Kap. 7; Materialien und Analysenband zur sozialen Lage in Bayern. In: Bayerische Staatsregierung (Hrsg.)
- Arbeitskreis Schule Wirtschaft Bayern 2001: Broschüre Leitfaden Praxisklassen. <http://www.bildunginBayern.de/jsp/34941.jsp> (28.2.2004)
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) 2000: Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn
- Artelt, C. u. a. (Hrsg.): PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin
- Artelt, C. u. a. 2003: Literacy in der Lehrplanvalidität? - Ländervergleiche auf der Basis lehrplanoptimierter PISA-Tests. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), S. 77-108
- Avenarius, H. u. a. 2003: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen
- Bärsch, W.; Gehrken, K.G.; Janowski, A. 1976: Wechselwirkungen zwischen Schule und Familie. Materialsammlung zur Hamburger Untersuchung. DJI München
- Bandura, A., 1979: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Baumert, J. u. a. 2003: Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), S. 261-331
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.) 2002: PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Baumert, J.; Schümer, G. 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), S. 323-407
- Baumert, J.; Trautwein, U.; Artelt, C. 2003: Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert J. u. a. (Hrsg.), S. 261-331
- Bayerische Staatsregierung (Hrsg.) 1998: Bericht der Staatsregierung zur sozialen Lage in Bayern. München
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2001: Kooperative Wege bei der beruflichen und sozialen Integration Jugendlicher und junger Erwachsener. München
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 2000: Die berufliche Bildung in Deutschland am Beispiel Bayerns. Grundlagen und Organisation. München
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003: <http://www.stmas.bayern.de/familie/sozialarbeit/+jugendsozialarbeit+an+schulen&hl=de&ie=UTF-8> (21.2.2004)
- Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie (Hrsg.) o. J: Investorenatlas. Investieren in Staat und Wirtschaft in Bayern im Überblick
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994: Riskante Freiheiten. Frankfurt

- Becker, P.; Schirp, J. (Hrsg.) 2001: Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster
- Belz, M., Siegrist, M., Kursbuch: 2000, Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm. 2. Aufl., Freiburg
- Blancke, S.; Hedrich, H.; Schmid, J. 2002: Bundesländer - Benchmarking 2002. Wirtschaft und Politik. WIP Occasional Paper Nr. 19-2002. Institut für Politikwissenschaft der Universität Tübingen
- Böhnisch, L. 1994: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim, München
- Böhnisch, L. 1997: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München
- Böllert, K. 2001: Lebensbedingungen von Jugendlichen in problematischen Stadtquartieren. In: Bruhns, K.-H.; Mack, W.: Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. S. 169-184
- Bonifer-Dörr, G.; Vock, R. (Hrsg.) 2003: Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung - Stand - Perspektiven. Festschrift für Jürgen Thiel. Heidelberg
- Bothmer, H. v. 2000: Tradition und Innovation – Zur strukturellen Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung. In Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. S. 27
- Bothmer, H. v.; Fülbier, P. 2002: Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung Benachteiligter. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002a, S. 504-515
- Braun, F. 2000: Vorwort. In: Nicaise, I.; Bollens, J.: Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. S. 5-11
- Braun, F. 2003: Lebenslagen junger Menschen am Übergang zu Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In: Bonifer-Dörr, G.; Vock, R. (Hrsg.), S. 119-136
- Braun, K.-H.; Wetzels, K. 2000: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied
- Brose, H.-G.; Hildenbrand, B. (Hrsg.) 1988: Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen
- Bruhns, K.-H.; Mack, W. 2001: Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen
- Bulmahn, E. 2000: Barrieren überwinden, Chancen eröffnen. In: direkt: Fördern und Qualifizieren. Junge Frauen gezielt fördern. S. 4-5
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf - Benachteiligtenförderung. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2001: Berufsbildungsbericht 2001 Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2002: Berufsbildungsbericht 2002 Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Berufsbildungsbericht 2003 Bonn

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999: Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten. E & C, Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Neue Modellphase „Kompetenzagenturen“. Bonn
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2002: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Deutsche Shell (Hrsg.) 2000: Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie. Opladen
- Deutsche Shell (Hrsg.) 2002: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) 2001: Workshop Zukunft – Arbeit und Leben aktiv gestalten. Vom Traum zum Beruf. Berlin
- DGB-Landesverband Thüringen (Hrsg.) 2001: Thüringen - ein Abwanderungsland. Wirtschaftliche, soziale und regionale Aspekte der Fortzüge in andere Bundesländer. Eine Studie des DGB Thüringen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2003: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Erikson, E. H. 1998: Jugend und Krise. Frankfurt
- Erikson, R.; Goldthorpe, J. H. 1993: The constant flux. A study of class mobility in industrial societies. Oxford
- E&C Newsletter 2001: Leitfaden Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Förderinstrumente nach SGB III Nr. 3, <http://www.eundc.de/> (01.10.2003)
- Fischer, A.; Fritzsche, Y.; Fuchs-Heinritz, W.; Münchmeier, R. 2000: Hauptergebnisse. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. S. 11-23
- Flick, U. u.a. (Hrsg.) 1991: Handbuch qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden. München
- Förster, H.; Kuhnke, R.; Mittag, H.; Reißig, B. 2002: Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr - Bilanz des ersten Jahres. Arbeitspapier 1/2002. München/Leipzig
- Förster, H.; Kuhnke, R.; Mittag, H.; Reißig, B. 2001: Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr. Ergebnisse der Ausgangsanalysen. München/Leipzig
- Förster, H. u. a. (Hrsg.) 2002: Lokale Kooperation bei der beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher. München
- Forum Bildung und Beschäftigung der Koordinationsstelle für Weiterbildung Universität Bern (Hrsg.) o. J.: Nationales Forschungsprogramm 43. S. 192-199, <http://www.kwb.unibe.ch/nfp43/doku/192-199.pdf> (27.12.03)
- Frank, G. 2003: Lebenswelt. Ein Zauberwort moderner Sozialarbeit? In: Deufel, K., Wolf, M. (Hrsg.), Ende der Solidarität. Die Zukunft des Sozialstaates. Freiburg
- Frank, G. 2003: Lernen neben der Schule. Der Beitrag der Schulsozialarbeit. In: Pröhl, R. (Hrsg.), S. 171-179
- Fritzsche, Y. 2000: Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (Hrsg.). Jugend 2000. S. 181-221

- Fritzsche, Y. 2000: Moderne Orientierungsmuster: Inflation am Wertehimmel. In: Deutsche Shell (Hrsg.). Jugend 2000. S. 93-157
- Fülbier, P. 2002a: Jugendberufshilfe - quantitative und qualitative Dimensionen. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), S. 486-503
- Fülbier, P. 2002a: Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), S. 486
- Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.) 2002a: Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. 2. Aufl., Bd. 1, Münster
- Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.) 2002b: Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. 2. Aufl., Bd. 2, Münster
- Gericke, T. u. a. (Hrsg.) 2002: Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Sozialarbeit. Opladen
- Gögercin, S. 1999: Jugendsozialarbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau
- Granato, M. 2001: Wege zur Chancengleichheit. In: direkt: Fördern und Qualifizieren. Integration durch Qualifikation – Bessere Bildungschancen für Migrantinnen und Migranten. S. 26
- Gröbel, U. (Hrsg.) 1982: Was Ausbilder fordern – was Schüler leisten. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Ausbildern und Auszubildenden. Köln
- Hampel, C. 2002: Jugendsozialarbeit und Arbeitsförderungsrecht. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002a, S. 295-310
- Heinz, W. R.; Krüger, H. 1985: Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim, Basel
- Hentig, H. v. 2003: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuauflage (zuerst 1993, München, Wien) Weinheim, Berlin, Basel
- Hermanns, H. 1991: Narratives Interview. In: Flick, U. u.a. 1991. S. 182-185
- Hogeforster, J. 2003: Den Schulen Freiheit geben. Interview in: DIE ZEIT, 41/2003 (Internetausgabe)Hurrelmann, K. 1994: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München
- Institut der Deutschen Wirtschaft in Zusammenarbeit mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (Hrsg.) 2003: Thema: Qualität Schule. In: Wirtschaft und Unterricht. Informationen für Pädagogen in Schule und Betrieb. 29. Jahrgang, Nr. 4
- Jagoda, B. 2000: Vorwort. In: direkt: Fördern und Qualifizieren. Junge Frauen gezielt fördern. S. 2
- Jugendministerkonferenz 2002: TOP 7 Jugendhilfe und Schule (am 6./7. Juni 2002 in Osnabrück)
- Ketter, P. 2002: Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002b, S. 821-826
- Klemm, K. 2004: Pisa. Bayern hat geschummelt. Zit. nach: <http://www.arge.schule-hamburg.de/Archiv/DOK-PISA-Bayernhatgeschummelt.html> (18.2.2004)
- Klostermann, P. 2000: Courage – Mit jungen Frauen neue Wege gehen. In: direkt: Fördern und Qualifizieren. Junge Frauen gezielt fördern. S. 6-8
- Kohli, M. 1988: Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, H.-G.; Hildenbrand, B. (Hrsg.), S. 33-53

- Kohli, M. 1994: Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 219-244
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: Weißbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend Europas. KOM (2001) 681, Brüssel 21.11.2001
- Kraus, J. 2002: PISA. Bayern und deutsche Befindlichkeiten. In: Bayerische Staatszeitung vom 28.6.2002. Zit. nach: <http://www.lehrerverband.de/pibayern.htm> (18.2.2004)
- Lamnek, S. 1995: Qualitative Sozialforschung. 3. Aufl., 2 Bde., Weinheim
- Lappe, L. 1999: Berufliche Chancen Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B26-99 vom 25. Juni 1999, S. 30-39
- Lappe, L. (Hrsg.) 2003: Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München
- Lex, T. 2000: Jugendhilfebetrieb – Jugendhilfe zwischen Arbeitsförderung und Markt-orientierung. Literaturbericht und Bibliographie. München
- Lex, T. 2002: Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002a, S. 469-485
- Linssen R.; Leven I.; Hurrelmann K. 2002: Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. S. 53-90
- Löser, U. 2002: Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit für benachteiligte Jugendliche. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002b, S. 748-757
- Ludewig, J.; Paar, M. 2002: Schulsozialarbeit. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002a, S. 516-533
- Mansel, J.; Klocke, A. (Hrsg.) 1996: Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim, München
- Mansel, J.; Schweins, W.; Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.) 2001: Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung. Weinheim und München
- Münchmeier, R. 2003: Jugendhilfe und Bildung. Zur Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Pröll, R. (Hrsg.), S. 55-63
- Münder, J. u. a. 2003: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe Weinheim, Berlin, Basel
- Nicaise, I.; Bollens, J. 2000: Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapier 5/2000. München
- Olk, T.; Bathke, G.-W.; Hartnuß, B. 2000: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München
- Parsch-Haertel, I. 2003: Berufswahl - der Schlüssel zu mehr Chancengleichheit. Referat Chancengleichheit am Arbeitsmarkt des Landesarbeitsamtes Nord, anlässlich der Fachtagung "Vom Girls' Day zum Traumberufgeschlechtsbewusste Berufsorientierung" am 20.02.03 in Neumünster.

- Pröbß, R. 2003 (Hrsg.): Bildung ist mehr - Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft. Nürnberg
- Preiß, Chr. 1996: Der Übergang von der Schule in den Beruf – theoretische Vorüberlegungen. In: Raab, E. 1996. S. 11-18
- Preiß, Chr. 1996: Strukturen biographischer Übergangsvläufe. In: Raab, E., S. 46-56
- Preiß, Chr. 2003: Jugend ohne Zukunft. Probleme der beruflichen Integration. In: Lappe, L. 2003. S. 51-69
- Proksch, Roland 2002: § 13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002a, S. 213-235
- Raab, E., (Hrsg.) 1996: Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. Zusammen mit C. Reiß, C. Pritzl und H. Rademacker. München
- Raab, E., (Hrsg.) 1996: Sozial benachteiligte Jugendliche und Berufseinstieg. In: Raab 1996, S. 134-143
- Rademacker, Hermann 2002: Schulgesetzgebung und Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002a
- Reh, S.; Schelle, C.: Schule als Lebensbereich der Jugend. In: Sander, U.; Vollbrecht, R.: Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. S. 158-175
- Reinberg, A.; Hummel, M. 2003: Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu? In: IAB Kurzbericht, Ausgabe Nr. 9 vom 07.07.2003
- Richter, I. 2001: Begrüßung zur Tagung. In: Bruhns, K.; Mack, W.: Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen S. 19 24
- Rosenthal, R. 1971: Pygmalion im Unterricht. Weinheim
- Rost, J. u. a. 2003: Naturwissenschaftliche Teilkompetenzen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), S. 109-129
- Roth, R. 2003: Berufswahlvorbereitung an Staatlichen Schulen im Freistaat Thüringen. Evaluation. Bericht. Verfasst im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums, Arbeitsstelle Evaluation. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung und Medien. Bad Berka
- Rützel, J. 2000: Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen
- Rumpf, H. 2001: Am Ende des „Jahrhunderts des Kindes“? Die Modernisierung der Schule und die Reformpädagogik. In: Becker, P.; Schirp, J. (Hrsg.), S.100-108
- Sander, U.; Vollbrecht, R. (Hrsg.) 2000: Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied, Berlin
- Schäfers, B. 1994: Soziologie der Jugendalters. Eine Einführung. Opladen
- Schierholz, H. 2003: Strategien zur Integrationsförderung beim Übergang zu Ausbildung und Beschäftigung: Ein Überblick. In: Bonnifer-Dörr, G., Vock, R. (Hrsg.) 2003, S. 21-48
- Schmidt, M. (Hrsg.) 2002: Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit. München

- Schreiber-Kittl, M. 2001: Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht. München
- Schröder, H. 1995: Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein. Weinheim und München
- Skrobanek, J. 2003: TeilnehmerInnen in BBE-Maßnahmen - Erste Befunde einer bundesweiten Befragung. Forschungsbericht. Arbeitspapier 1/2003 aus dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Deutsches Jugendinstitut München
- Solga, H.; Wagner, S. 2001: Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4. Jg., H.1, S. 107-127
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2003: Arbeitslehre. In: http://www.isb.bayern.de/ghs/lp_2004/pdf/06_kapitel_3_r08.pdf, S. 46ff (27.2.2004)
- Stadt Nürnberg (Hrsg.) 1999: Berufliche Integration junger Menschen. Angebote und Maßnahmen. Jugendamt der Stadt Nürnberg/Abt. Kinder- und Jugendarbeit. Präventive Jugendhilfe, Schul- und berufsbezogene Jugendhilfe Nürnberg
- Stanat, P. u. a. 2003: PISA und PISA-E Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), S. 51-75
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2002: Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Statistisches Bundesamt Deutschland (Hrsg.) o. J.: Elektronische Veröffentlichungen <http://www.destatis.de> (10.02.2004)
- Steiner, C. 2001: Bildungsabsichten und Erwerbserwartungen ostdeutscher Jugendlicher. In: Mansel, J.; Schweins, W.; Ulbrich-Herrmann, M., S. 89-104
- Thiel, J. 2001: Berufsberatung Jugendlicher ausländischer Herkunft. In: Bundesanstalt für Arbeit (BfA): direkt: Fördern und Qualifizieren. Integration durch Qualifikation. Bessere Bildungschancen für Migrantinnen und Migranten. S. 34-35
- Ulrich, G. U.; Troltsch, K. 2003: Stabilisierung des Lehrstellenmarktes unter wirtschaftlich schwierigen Rahmenbedingungen? Aktuelle Analysen der Berufsberatungstatistik auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Bielefeld
- Vestner, B.; Warmuth, S.; Watzl, S. 2004: Erfolg in der Hauptschule - Erfolg im Beruf? Was brauchen Hauptschüler für einen erfolgreichen Start ins Berufsleben? Unveröff. Hausarbeit im Fach „Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen (Wüstendörfer), WS 2003/04
- Walther, A. 2002: Benachteiligte Jugendliche. Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmusters. Anmerkungen aus einer europäisch-vergleichenden Perspektive. In: Soziale Welt, 53. Jg., S. 87-105
- Winkler, M. 2003: Erziehung und Bildung in der Gesellschaft von heute. Hat Pädagogik noch eine Chance? In: Pröbß, R. (Hrsg.), S. 39-53
- Winkler, M., Kratochwil, S. 2002: Ausbildungsfähigkeit von Regelschülern in Thüringen. Unveröffentl. Abschlussbericht zur Studie. Jena (mit freundlicher Genehmigung des Thüringischen Kultusministerium)
- Würfel, W. 2002: Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Fülbiel, P., Münchmeier, R. (Hrsg.), 2002b, S. 923-945

Internetquellen über Lehrpläne und Materialien der bayerischen und thüringischen Kultusministerien

Die Materialien wurden aus den Internetseiten der bayerischen und thüringischen Kultusministerien und den ihnen zugeordneten Instituten entnommen. Ausführliche Lehrpläne u. a. Materialien können unter diesen Adressen ebenfalls eingesehen werden:

a. Bayern

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus:
(<http://www.stmuk.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/hauptschule/index.shtml>)

bietet eine Vielzahl von Informationen über Hauptschulen, u. a. über die Abschlüsse, Lehrpläne, Berufsorientierungen sowie über den M-Zug, Praxisklassen und weiterführenden Schulen.

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München Abteilung Grund- und Hauptschule (<http://www.isb.bayern.de/ghs/index.htm>) informiert über den Entwurf des Lehrplans für die bayerische Hauptschule 2004 und enthält weitere Informationen über Hauptschulen.

Einen Zugang zu den verschiedensten Informationen bietet der Bayerische Schulserver (<http://www.schule.bayern.de/>).

b. Thüringen

Das Thüringer Kultusministerium (www.thueringen.de/tkm/) informiert ebenfalls umfassend über Schulen. Insbesondere die Internetseiten über das Schulwesen in Thüringen geben einen guten Einblick über das Schulsystem, -entwicklung, Gesetzestexte u.a.m.

Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM); <http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/schul.htm>) enthält eine Reihe von weiteren Informationen und Materialien. Insbesondere die Lehrpläne können dort eingesehen werden (<http://www.thillm.th.schule.de/pages/thillm/lehrplan/lp.htm>).