

Peter Rahn

Übergang zur Erwerbstätigkeit

Bewältigungsstrategien
Jugendlicher in benachteiligten
Lebenslagen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Peter Rahn

Übergang zur Erwerbstätigkeit

Peter Rahn

Übergang zur Erwerbstätigkeit

Bewältigungsstrategien
Jugendlicher in benachteiligten
Lebenslagen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

Zugl.: Jena, Univ., Diss. 2003

1. Auflage Mai 2005

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2005

Lektorat: Monika Mülhausen / Bettina Endres

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

ISBN-13:978-3-531-14404-7 e-ISBN-13:978-3-322-83387-7
DOI: 10.1007/978-3-322-83387-7

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Der Übergang von der Schule in den Beruf und das Scheitern von Jugendlichen an der ersten Schwelle	9
1.2	Verortung und Vorgehensweise	13
2	Das Berufsvorbereitungsjahr	17
2.1	Entwicklungslinien des Berufsvorbereitungsjahres	17
2.2	Sozialpädagogisch orientierte außerschulische Maßnahmen	25
2.3	Bildungsperspektiven im Berufsvorbereitungsjahr	28
2.4	Berufsvorbereitungsjahr und sozialpädagogische Kompetenz	31
3	Benachteiligung und Lebenslage von Schülerinnen und Schülern im Berufsvorbereitungsjahr	39
3.1	Marktbenachteiligte Jugendliche	40
3.2	Soziale Merkmale benachteiligter Jugendlicher	43
3.2.1	Bildungsschicksal Schicht	43
3.2.2	Marginalisierungslinie Geschlecht	45
3.2.3	Marginalisierungslinie Migration	47
3.3	Individuelle Defizite oder originäre Benachteiligung	49
3.4	Stigmatisierung und Lebenslage	52
4	Zum Stellenwert der Berufsarbeit im Lebensentwurf aus pädagogischer Perspektive	57
4.1	Vom Wert der Arbeit	57
4.2	Jugendphase und Berufsausbildung	61
4.3	Individualisierung und die Entwicklung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes	68
4.4	Normalbiografie und Lebensentwurf	74
4.5	Balance beruflicher Integration und gesellschaftlicher Teilhabe	80

5	Lebensbewältigung und Berufsperspektive.....	89
5.1	Das psychologische Copingkonzept.....	89
5.1.1	Coping.....	89
5.1.2	Coping in der späten Jugendphase.....	91
5.2	Bewältigung als sozialpädagogisches Paradigma.....	94
5.3	Zum Stellenwert des Wahrnehmens von Belastungen und Bewältigungshandeln.....	99
5.4	Aspekte gelingender Lebensbewältigung.....	100
5.4.1	Geborgenheit: soziales Kapital als Grundlage.....	102
5.4.2	Selbstzuständigkeit: Entschlossenheit zur Integration.....	105
5.4.3	Produktivität: Entwicklung von Kompetenzen.....	107
5.4.4	Sinn: Arbeit als Medium der Sinnstiftung.....	109
5.5	Suchprozesse.....	110
5.5.1	Suchprozesse abseits beruflicher Integration.....	111
5.5.2	Teilhabe trotz riskanter Bewältigungsversuche?.....	113
6	Die Untersuchung.....	119
6.1	Modelltheoretische Annahmen, untersuchungsleitende Fragen und Hypothesen.....	119
6.2	Datenerhebung, Stichprobe, Selbstauskünfte.....	126
6.3	Messinstrumente.....	129
6.3.1	Abhängige Variablen – Facetten der Bewältigung.....	129
6.3.2	Unabhängige Variablen – Indikatoren der Bewältigung.....	137
6.4	Vorgehensweise.....	146
6.5	Das Analysemodell.....	148
7	Die Ergebnisse.....	155
7.1	Bewältigung alltäglicher Problemsituationen.....	155
7.1.1	Aktive Bewältigung.....	158
7.1.2	Problemmeidendes Ausagieren.....	161
7.1.3	Problemmeidender Rückzug.....	163
7.1.4	Fazit.....	165
7.2	Bewältigungsstrategien im schulischen Kontext.....	168
7.2.1	Aktive Mitarbeit.....	171
7.2.2	Mangelnde basale Fähigkeiten und Destruktivität.....	173
7.2.3	Resignierende.....	175
7.2.4	Fazit.....	178

7.3	Bewältigung unter ambivalenten Anforderungen.....	180
7.3.1	Regelübertritt und Ausprobieren	183
7.3.2	Zwischenmenschliche Situationskontrolle.....	185
7.3.3	Klare Strukturen	189
7.3.4	Fazit	192
7.4	Typenbildung.....	193
7.4.1	Die Angepassten	195
7.4.2	Die Schulaktiven.....	196
7.4.3	Die Wagemutigen	198
7.4.4	Die Waghalsigen.....	200
7.4.5	Die Aufgebenden.....	202
7.4.6	Fazit	203
8	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	207
8.1	Die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Modellannahmen	208
8.1.1	Kommunikative Kompetenz in alltäglichen Problemsituationen .	210
8.1.2	Aktiv sein zur Verbesserung des Schulabschlusses.....	213
8.1.3	Konstruktiver Umgang mit ambivalenten Anforderungen	215
8.1.4	Aspekte gelingender Lebensbewältigung von Schülerinnen und Schülern im Berufsvorbereitungsjahr	218
8.2	Sozialpädagogische Handlungsperspektiven im Kontext des Berufsvorbereitungsjahres	222
8.3	Berufsvorbereitungsjahre und Forschungsbedarf	230
8.4	Schlussbetrachtung	232
9	Literatur	235
10	Anhang	255

1 Einleitung

1.1 Der Übergang von der Schule in den Beruf und das Scheitern von Jugendlichen an der ersten Schwelle

Jugendarbeitslosigkeit wird erst an der zweiten Schwelle, also dem Übergang vom Ausbildungs- in den Erwerbsarbeitsmarkt, zu einem statistisch relevanten Problem. Das liegt jedoch allein daran, dass bis dahin bildungs- bzw. arbeitsmarktpolitische Anstrengungen greifen, die Jugendliche, die nach der Schule nicht auf einem als normal geltendem Weg zu einem Ausbildungsabschluss gelangen, stützen und hinsichtlich ihrer beruflichen Integration zu fördern versuchen. (Bylinski 2001, Schneider & Pilz 2001) Eine dieser Maßnahmen stellt das Berufsvorbereitungsjahr dar, in welchem Jugendliche, die nach der allgemein bildenden Schulzeit keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, ein weiteres Schuljahr absolvieren, verbunden mit der Hoffnung, dass sie anschließend die Bedingungen für den Übergang in das Ausbildungssystem erfüllen. Die wenigen Studien, die es zu dieser Problematik gibt, lassen jedoch die Hoffnung, dass mehr als nur ein kleiner Teil von ihnen in den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt integriert wird, als nicht gerechtfertigt erscheinen (Hiller 1997a).

Insgesamt stellt sich das Problem sicherlich viel komplizierter dar, als dass es allein durch eine einjährige Beschulung, die den SchülerInnen die Möglichkeit bietet, einen hauptschuladäquaten Abschluss nachzuholen oder den bestehenden Hauptschulabschluss zu verbessern, gelöst werden könnte. Sämtliche Maßnahmen, die den Jugendlichen angeboten werden, sind mit der Verheißung verbunden, dass durch entsprechende Anstrengung eine normalbiografische Perspektive erreichbar wird. Diese normalbiografische Perspektive, welche die Jugendlichen internalisiert haben, soll sich so gestalten, dass auf eine Berufsausbildung der Wechsel in ein Beschäftigungsverhältnis folgt, das möglichst bis zum Erreichen der Altersgrenze Bestand hat. Allerdings stellt dies für diese Gruppe Jugendlicher eher eine Illusion dar. Grundsätzlich muss die Vorstellung einer allgemein gültigen Normalbiografie in Frage gestellt werden. So kann mit ihr z.B. sicherlich nicht die Realität von Frauen beschrieben werden.

Generell ist es fraglich, ob junge Menschen heutzutage tatsächlich eine so stark am Beruf orientierte Lebensvorstellung haben. Aktuelle Jugendstudien weisen beispielsweise darauf hin, dass sich sowohl junge Frauen als auch junge

Männer wünschen, die Lebensbereiche Beruf und Familie kombinieren zu können (z.B. Münchmeier 2000, Cocard und Horn 2004). Nichtsdestotrotz ist es jedoch auch heute noch so, dass gesellschaftliche Teilhabechancen und persönliche Identität stark mit Erwerbstätigkeit verbunden sind (Maier 2005). Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt lassen aber vor allem die Chance für Menschen ohne Ausbildungsabschluss auf berufliche Integration sowie für junge Menschen mit schlechtem oder ohne Hauptschulabschluss auf einen Ausbildungsplatz zunehmend geringer werden. Der stetige Wandel zur Hochqualifiziertengesellschaft (Enggruber 1997) hat zur Folge, dass die Ansprüche an Jugendliche, die sich auf Ausbildungsplätze bewerben, stetig zunehmen und so der mittlere Bildungsabschluss inzwischen als Markteintrittsbarriere (Storz 1999) angesehen werden kann. Gleichzeitig stehen auf Grund technischer Rationalisierung immer weniger so genannte Einfacharbeitsplätze zur Verfügung. Wenn sich diese Entwicklung im prognostizierten Maße fortsetzt, werden die Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven der an der ersten Schwelle Gescheiterten zunehmend schlechter und der Konkurrenzkampf um die wenigen Ausbildungsplätze immer härter. In den schulischen und außerschulischen Maßnahmen der Benachteiligtenförderung werden die Jugendlichen dann entsprechend unterstützt, um mit den bisher besser Qualifizierten um das knappe Gut der Stellen konkurrieren zu können. So setzt ein Kreislauf ein, mit dem die Individuen zwar mit den besten Absichten qualifiziert werden und mit dem sich eventuell für einen Teil der Jugendlichen die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen deutlich verbessern lassen, der sich aber unter strukturellen Überlegungen als Sackgasse erweist. Insgesamt geht die Entwicklung dahin, dass sich in den Erwerbsperspektiven benachteiligter Jugendlicher Zeiten der Erwerbsarbeit mit Zeiten der Erwerbslosigkeit abwechseln werden.

Von besonderer Bedeutung ist dabei, wie die jungen Frauen und Männer mit kritischen Ereignissen und Zeiträumen in ihrer Erwerbskarriere umgehen, vor allem, wie sie die mehr oder weniger langen Phasen der Erwerbslosigkeit in ihr Selbstkonzept integrieren und trotz der schwierigen Lebenslage als autonom handlungsfähige Subjekte an Gesellschaft partizipieren können (ABJ 1990). Dies gilt auch für den verhinderten Einstieg ins Ausbildungssystem, also der ersten Schwelle, dem Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Ausbildung. Obwohl die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, Erfahrungen des Scheiterns und der Mangelhaftigkeit ihrer Leistungen sicherlich schon in ihrer Schulzeit gemacht haben, erfahren sie spätestens hier, dass ihre Qualifikation als nicht ausreichend bewertet wird, um dem konventionellen Muster eines berufsorientierten Lebensmodells folgen zu können. Wie bewältigen sie diese kritische Lebenssituation?

Viele dieser Jugendlichen müssen ein Berufsvorbereitungsjahr absolvieren, mit dessen Besuch sie einerseits ihrer Schul- bzw. Berufsschulpflicht nachkommen und andererseits vielleicht tatsächlich eine formale Verbesserung ihres Schulabschlusses und damit ihrer Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erreichen können. Ausschließlich das Ziel der Erhöhung der formalen Bildung anzustreben, ist angesichts der gesellschaftlichen Realität und dem damit prognostizierten bruchstückhaften Erwerbsleben eine Zumutung für die betroffenen jungen Menschen. Sicherlich weisen diese jungen Frauen und Männer – wenn auch in ganz unterschiedlichem Maß und in unterschiedlichen Bereichen – schulische Leistungsdefizite auf. Auch genügt ihr Leistungsstand den Anforderungen betrieblicher Ausbildung nicht und es ist daher folgerichtig, sich darum zu bemühen, ihren Wissensstand zu erhöhen. Es darf aber nicht vergessen werden, dass es vor allem strukturelle Vorgaben sind, mit denen die jungen Leute vom Ausbildungsmarkt ferngehalten werden.

Schulische und vor allem außerschulische Bildungsträger reagieren auf die Herausforderung mit einer scheinbar unüberschaubaren Vielfalt differenzierter Maßnahmen. Die modulare duale Qualifizierung ist darunter einer der jüngsten Versuche, Jugendliche beim Erreichen der ersten Schwelle zu unterstützen (Domke 2000, Enggruber 1999a). In Baden-Württemberg wurde neben den klassischen Berufsvorbereitungsklassen im gewerblichen und hauswirtschaftlichen Bereich ein zweijähriges Berufsvorbereitungsjahr eingeführt, das bereits in der neunten Klasse der Hauptschule beginnt und als zehnte Klasse an der Berufsschule fortgeführt wird. Ferner wurde das Berufsvorbereitungsjahr an einigen kaufmännischen Schulen installiert. Mit dieser Öffnung wird ein Stück weit der Entwicklung zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft Rechnung getragen und möglicherweise ein wichtiger Akzent in Richtung der Zukunftsfähigkeit von Qualifikationen gesetzt. Wenn das Berufsvorbereitungsjahr und die anderen berufsvorbereitenden Maßnahmen für die Individuen erfolgreiche Karrierepfade aufzeigen wollen, macht das jedoch nur in solchen Berufen Sinn, die in prosperierenden Wirtschaftssektoren angesiedelt sind (Laur-Ernst 2000). Hierzu zählen Berufe, in denen langfristig Arbeitsplätze entstehen – und Marktbereiche, in denen auf Betriebe Einfluss genommen werden kann, Arbeitsplätze für Jugendliche, welche die Markteintrittsschranke mittlerer Bildungsabschluss nicht erreicht haben bzw. für junge Menschen, die über keinen Ausbildungsabschluss verfügen, anzubieten. Charakteristisch für solche Arbeitsplätze ist, dass das dort erworbene Wissen auf andere Branchen übertragbar ist.

Allerdings wird weder Bildungs- noch Arbeitsmarktoptimismus Jugendlichen in solch einer benachteiligten Lebenslage gerecht. Vielmehr geht es darum, bei jungen Frauen und Männern Prozesse anzuregen, mit denen sie in die Lage versetzt werden, konstruktiv mit den Widersprüchen, die die moderne Gesell-

schaft für sie bereithält, umzugehen. Für eine gelingende gesellschaftliche Integration bedarf es der Bildung neuer Schlüsselqualifikationen, mit denen individuelle Passungs- und Identitätsarbeit leistbar ist (Keupp 2000). Die Individualisierung bringt dies als Aufgabe für jeden Menschen mit sich. In der Risikogesellschaft (Beck 1986) ist es aber vor allem für Menschen in benachteiligten Lebenslagen bedeutsam. Vor allem sie sind es, die angesichts der wirtschaftlichen Umstrukturierungsprozesse auf einem hohen Level von Arbeitslosigkeit und dem steigenden Abbau von Einfacharbeitsplätzen lernen müssen, Abbrüche, Neuanfänge, Neuorientierungen etc. in ihr Leben zu integrieren. Denn letztlich werden nur diejenigen eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben, die solche Phasen unbeschadet überstehen (Krafeld 1998: 420). Das heißt also, dass sie auch in Zeiten der Erwerbsarbeitslosigkeit in der Lage sein müssen, an der Gesellschaft ökonomisch, sozial und kulturell zu partizipieren. Zur Bewältigung dieser schwierigen Lebenssituation sind spezifische Kompetenzen gefragt.

Die Entscheidungsnotwendigkeiten, mit denen die Einzelnen in einer individualisierten Gesellschaft konfrontiert werden, machen zweierlei deutlich. Zum einen gibt es tatsächlich einen Rahmen, den Individuen ausgestalten können; in dem sowohl die Chance zur Selbstverwirklichung als auch das Risiko des Scheiterns beinhaltet ist. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass Orientierungen, wie z.B. die Vermittlung des richtigen und erfolgreichen Lebenswegs von der älteren an die nachwachsende Generation, kaum mehr und perspektivisch wahrscheinlich immer weniger tradiert werden. Als erfolgreich werden sich die Individuen erweisen, die flexibel auf die Anforderungen an ihre biografischen Entscheidungen reagieren können. (Krafeld 1998: 422f.) Diesen Menschen gelingt die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit: Sie werden aktiv, organisieren ihre Interessen und finden ihren gesellschaftlichen Platz (Keupp 2000). Hier zeigt die moderne Gesellschaft ihre Anforderungen: Dass keine vorgefertigten Identitätsgehäuse übernommen werden können, kann als Belastung oder auch als Diffusion und Unübersichtlichkeit empfunden werden (ebd.). Die Ambivalenzen, welche die gesellschaftliche Entwicklung mit sich bringen, scheinen hierbei das größte Problem für die Individuen darzustellen (Mühlum 2000). Gerade benachteiligte Jugendliche orientieren sich an normalbiografischen Vorstellungen, in der Hoffnung, den Widersprüchlichkeiten aus dem Weg gehen zu können. Die Chance jedoch, diese Vorstellung zu realisieren, ist mangels für sie geeigneter Arbeitsplätze sehr gering. Insofern ist nachvollziehbar, dass für benachteiligte Jugendliche der depressive Gehalt der Multioptionsgesellschaft besonders stark erfahrbar ist. Denjenigen, die in Zeiten, in denen berufliche Identität durch Ausbildungs- oder Erwerbsarbeitslosigkeit in Frage gestellt wird, nicht über adäquate Bewältigungsstrategien verfügen, droht ein Rückgriff auf riskante Muster wie Sucht oder Delinquenz. Denn auf die Situation, solche

Phasen im Sinn einer konstruktiven Ausgestaltung der Biografie zu bewältigen, sind gerade marginalisierte Jugendliche schlecht vorbereitet (Schroeder & Storz 1994: 11). Dass aber Bewältigung gelingen kann, steht außer Frage. So verweisen Studien darauf, dass Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr optimistisch in die Zukunft blicken (Badel & Matthäus 2000) und dass Jugendliche, die nach mehrmaligem Scheitern am Ausbildungsmarkt optimistisch ihre Berufskarriere anvisieren, damit Erfolg haben können (Scherr & Stehr 1998).

Hier wird deutlich, dass Bewältigung nicht nur eine Frage formaler Bildung und dem damit einhergehenden Handlungspotenzial ist, sondern in einem präventiven, vorbereitendem Sinn der Umgang mit kritischen Lebensereignissen erlernt werden und die Reflexion dieser Ereignisse unterstützt werden muss. Dafür ist es wichtig, heraus zu finden, wie Belastungen möglichst klein gehalten, umgangen oder gar erfolgreich gemeistert werden können (vgl. Krafeld 1998) und wie es Individuen gelingen kann, Subjekte ihrer eigenen Lebenspraxis zu sein (z.B. Schroeder 2004). Hans Thiersch (1992) argumentiert, dass als Gradmesser dieser Handlungsfähigkeit der Subjekte die Erfahrung von Sinn, Produktivität, Geborgenheit und Selbstständigkeit angesehen werden kann.

In der vorliegenden Arbeit folge ich diesem Argumentationsmuster von Thiersch. Ich werde es theoretisch hinsichtlich der subjektbezogenen Individualisierungsanforderungen reflektieren und bezüglich der Erklärungskraft für die Bewältigungsstrategien Jugendlicher operationalisieren. Schließlich wird dieses Modell am Beispiel von SchülerInnen im kaufmännischen Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg empirisch untersucht. Zu klären sind insbesondere die Fragen nach dem Umgang mit ambivalenten gesellschaftlichen Anforderungen und den Kompetenzen, die sich im Umgang mit der schwierigen Lebenssituation im Berufsvorbereitungsjahr und ihren alltäglichen Belastungen zeigen: die Frage nach der individuellen Passungs- und Identitätsarbeit. Dies muss jeweils vor dem Hintergrund einer möglichen Berufsausbildung oder einer potenziellen Erwerbslosigkeit und der entsprechenden Maßnahmenkarriere gesehen werden. Damit soll gezeigt werden, welche Anforderungen die pädagogischen Institutionen, insbesondere die Berufsschule, neben ihrer klassischen Aufgabe im Berufsvorbereitungsjahr wahrnehmen muss, um eine geeignete Maßnahme zur Bearbeitung der Individualisierungsaufgabe darzustellen.

1.2 Verortung und Vorgehensweise

In der Debatte darüber, welche erzieherischen Anforderungen an Schule und Lehrkräfte gestellt werden können, wird aus der Institution heraus oft darauf verwiesen, dass die Korrektur vermeintlicher jugendlicher Fehlentwicklungen

eigentlich nicht zum Bildungsauftrag gehören und nicht leistbar ist (vgl. Dubs 2002: 1f.). Beispielsweise wird konstatiert, dass die Familien ihrem Erziehungsauftrag nicht gerecht werden und der Schule implizit die eigentlich elterliche Verantwortung aufgebürdet wird. Wie ist dieses Problem zu lösen? Sicherlich bedarf es einer entsprechenden Familien- und Sozialpolitik, die die gesellschaftlichen Probleme, mit denen Familien heutzutage konfrontiert werden, wie beispielsweise Armutsgefährdung oder mangelnde Kinderbetreuung, bearbeitet. Dies hilft aber der Schule kurz- und mittelfristig nicht weiter. Vor allem in den niedrigen Bildungsgängen finden sich Kinder und Jugendliche mit Problemen: Schülerinnen und Schüler, die in problembelasteten Familien mit vergleichsweise geringem sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1983) aufwachsen und deren Bedürftigkeit (Böhnisch 1998a, 2002b) nach mehr als dem Erreichen eines formalen Abschlusses verlangt. Für sie stellt sich – reflektiert oder nicht – die Aufgabe, ihren Alltag sinnvoll zu bewältigen, um eine Perspektive für eine gelingende Zukunft zu erhalten. Die Schule ist hier aufgefordert ein Bildungsangebot zu unterbreiten, das kompensatorisch wirkt und das bei den SchülerInnen das Entstehen entsprechender Fähigkeiten zur Lebensbewältigung fördert (vgl. Killus 2004).

Im kaufmännischen Berufsvorbereitungsjahr kommt es zum einen darauf an, die SchülerInnen auf einen weiteren Werdegang im dualen System vorzubereiten. Zum anderen muss es auf Anforderungen vorbereiten, die die SchülerInnen bewältigen müssen, wenn sie ohne Ausbildungsplatz bleiben bzw. Phasen der Erwerbslosigkeit durchzustehen haben. Was auf den ersten Blick paradox erscheint, ist eine notwendig vom Bildungssystem zu erbringende Integrationsaufgabe. Für die Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr ist die Entwicklungsaufgabe nicht, eine geradlinige und in sich stringente Erwerbsbiografie zu entfalten. Vielmehr zielt die Förderung darauf, trotz einer potenziell bruchhaften Erwerbskarriere, eine subjektiv gelungene und auf Kontinuität ausgerichtete Lebensführung zu entfalten. Dies setzt voraus, dass die Individuen über Qualifikationen verfügen, mit denen sie schwierige Situationen bewältigen können. Sicherlich ist Schule – und insbesondere das Berufsvorbereitungsjahr an der Berufsschule – nicht der einzige Ort, an dem diese Unterstützung und Förderung von Bewältigungskompetenz erfolgen kann.

Außerhalb der Institutionen der Schul- und Berufsbildung verfolgt Soziale Arbeit, und hier insbesondere die Jugendberufshilfe, die Stärkung von Fähigkeiten, mit denen junge Frauen und Männer Integration erreichen können. Dies scheint – zugespitzt – der Einsicht zu folgen, dass Orte, an denen es um formale Zertifikate geht, nur eingeschränkt in der Lage sind, ganzheitliches Wissen zu vermitteln (Treptow 2002, Coelen 2002). In der Tat ist schulische Soziale Arbeit selbst im Berufsvorbereitungsjahr schlecht repräsentiert. Wenn eine Berufs-

schule eine Sozialarbeiterin oder einen Sozialpädagogen beschäftigt, dann meist nach einem sehr ungünstigen Betreuungsschlüssel (Domke 2000). Bereicherung des Unterrichts durch SozialarbeiterInnen ist so nicht möglich. Um sozialpädagogische Sichtweisen und Kompetenzen in den Unterricht integrieren zu können, sind wiederum die Lehrkräfte in aller Regel nicht adäquat aus- bzw. weitergebildet.

Angesichts der Bildungs- und Sozialisationsaufgabe stellt sich jedoch die Frage, ob die SchülerInnen nicht davon profitieren würden, wenn das Berufsvorbereitungsjahr – und das betrifft nicht nur den Unterricht, sondern das gesamte Bildungssetting – durch stärker sozialpädagogische Akzentuierung geprägt wäre.

Deshalb werden in der empirischen Studie dieser Arbeit die Bewältigungsstrategien der BVJ-SchülerInnen nicht nur dahingehend analysiert werden, um Aussagen über deren Strategien machen zu können, sondern auch mit Blick darauf, welche pädagogische Unterstützung den Jugendlichen im BVJ zukommen müsste, um sie für zukünftige Aufgaben im Lebensverlauf zu stärken. In dieser Arbeit wird damit einer originär sozialpädagogischen Fragestellung – der nach Aneignung und Bewältigung – nachgegangen, die in einem wirtschaftspädagogischen Bereich – dem kaufmännischen Berufsvorbereitungsjahr – zur Anwendung und Konkretisierung kommt. Im Berufsvorbereitungsjahr und bezüglich der dort unterrichteten Jugendlichen berühren und überschneiden sich die Ziele von Berufsschule und Sozialpädagogik vor dem Anliegen, die spezifischen Kompetenzen der Jugendlichen zu fördern, die biografischen Erfolg ermöglichen.

Im folgenden Kapitel (2) wird zunächst die Entstehung und Entwicklung der Benachteiligtenförderung und des Berufsvorbereitungsjahres aufgezeigt. Ich werde sowohl auf aktuelle Entwicklungstendenzen als auch auf verschiedene schulische und außerschulische Initiativen der Förderung benachteiligter Jugendlicher hinweisen und so einen Überblick der berufsvorbereitenden Maßnahmen für junge Menschen geben. Darüber hinaus werde ich das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik thematisieren – dies ist insbesondere von Interesse, da dieses Verhältnis als problematisch gilt.

Im dritten Kapitel werde ich die Lebenslagen der an der ersten Schwelle gescheiterten Jugendlichen skizzieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, was Benachteiligung bedeutet und inwieweit Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr als heterogene oder homogene Gruppe verstanden werden können.

Welche Bedeutung die Integration in berufliche Arbeit hat und welche Desintegrationsrisiken dabei zu bearbeiten sind, ist Thema des vierten Kapitels. Vor dem Hintergrund individualisierungstheoretischer Überlegungen, den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und jugendlichen Lebensentwürfen, werde ich zeigen, welche Handlungskompetenzen in der Lebensphase Jugend gefordert werden, um den verschiedenen Integrationsaufgaben gerecht zu werden. Dabei

geht es auch um die Frage, inwieweit berufliche Integration oder gesellschaftliche Teilhabe Ziel schul-, berufs- und sozialpädagogischer Anstrengungen sein müssen.

Die erste Schwelle wurde für SchülerInnen im Berufsvorbereitungsjahr zu einer bzw. zu einer weiteren Bestätigung, an normalbiografischen Vorgaben zu scheitern, da sie aus Gründen, die im Spannungsfeld von Individuum, Markt und Sozialer Lage zu verorten sind, nicht gut darauf vorbereitet sind, den Übergang von allgemein bildender Schule in berufliche Arbeit für sich selbst zufrieden stellend zu gestalten. Die krisenhaften Erfahrungen, die sie in der Übergangsphase machen, müssen sie jedoch so verarbeiten, dass sie perspektivisch handlungsfähig sind. Im fünften Kapitel werde ich dem Rechnung tragend zunächst psychologische und sozialpädagogische Bewältigungstheorie diskutieren, um schließlich über einen subjektorientierten Zugang Aspekte gelingender Lebensbewältigung bezogen auf Jugendliche im BVJ zu konkretisieren.

Im sechsten Kapitel werden die in den vorangegangenen Kapiteln diskutierten Anforderungen an das Bewältigungsverhalten in modelltheoretischen Annahmen, untersuchungsleitenden Fragen und Hypothesen zusammengefasst. Die Datenerhebung und die Stichprobe werden beschrieben. Ich werde die Skalenbildung der Variablen und das Prozedere der Analyse darstellen und abschließend das Analysemodell beschreiben.

Die Ergebnisse der bivariaten Korrelationen, der multiplen hierarchischen Regressionsanalysen und der partitionierenden Clusteranalyse werden der Struktur des Analysemodells folgend im siebten Kapitel berichtet.

Im letzten Kapitel (8) werden neben einem Rückblick auf die gesamte Arbeit zunächst die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammenfassend dargestellt. Darüber hinaus wird diskutiert, wie die Ergebnisse einerseits im Berufsvorbereitungsjahr zur Geltung kommen können und wie sie andererseits mit Blick auf die theoretischen Ausführungen zu bewerten sind. Ferner liegt ein besonderes Augenmerk darauf, abzuleiten, welchen Einfluss die Sozialpädagogik auf die Gestaltung des BVJ haben kann. Schließlich werde ich weiteren Forschungsbedarf im Berufsvorbereitungsjahr bezüglich des Bewältigungsparadigmas skizzieren.

2 Das Berufsvorbereitungsjahr

Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) ist eine Institution in der Übergangsphase von der allgemein bildenden Schule zum Arbeitsmarkt. Es ist ein Angebot an der ersten Schwelle, dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, und in aller Regel an der Berufsschule angesiedelt. Neben dem BVJ gehören zu den wichtigen Institutionen des Übergangs die allgemein bildende Schule, die Berufsberatung, die schulische und die duale Berufsausbildung, die Jugendsozialarbeit und schließlich der Arbeitsmarkt (vgl. Stauber & Walther 2000: 18f.).

In diesem Kapitel wird auf die Entstehung, die Entwicklung und die Kritik am BVJ eingegangen. Außerdem wird hier das kaufmännische BVJ beschrieben, dessen SchülerInnen die Population für den empirischen Teil dieser Arbeit bilden (2.1). Ergänzend wird kurz geschildert, welche anderen Förderinstrumente bzw. über das BVJ hinausgehenden Angebote zur Integration in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt bestehen (2.2). Anschließend soll der Frage nach dem Anspruch von Bildung im BVJ nachgegangen werden. Dies soll nicht als Resümee über bestehende Angebote geschehen, sondern vielmehr im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit und die Möglichkeit der Stärkung von Bewältigungskompetenzen durch Unterricht (2.3). Abschließend wird die Notwendigkeit der Sozialpädagogik im BVJ und ihr möglicher unterstützender Beitrag in diesem Schuljahr diskutiert (2.4).

2.1 Entwicklungslinien des Berufsvorbereitungsjahres

Für viele Jugendliche – jede/r Siebte bleibt ohne Berufsabschluss – erweist sich die erste Schwelle als Stolperstein, durch den viele Heranwachsende ihre beruflichen Qualifizierungsabsichten aufgeben (Davids 1995: 71f.). Das Berufsvorbereitungsjahr gibt als einjährige Maßnahme SchulabgängerInnen ohne Ausbildungsvertrag eine zweite Chance. Sie können ihren Hauptschulabschluss nachholen oder verbessern und so darauf hoffen, den verpassten Einstieg in die betriebliche oder schulische Berufsausbildung im zweiten Anlauf zu realisieren. Das BVJ ist somit die klassische Form der Berufsausbildungsvorbereitung.

Auf der gesetzlichen Grundlage über das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) wurde das BVJ für solche Jugendlichen als Sonderform vorgesehen, die durch

ein BGI nicht ausreichend gefördert werden konnten. Das erste BVJ startete im Schuljahr 1975/76 in Nordrhein-Westfalen für lernbehinderte Jugendliche. Auch in den anderen Bundesländern wurde die BVJ-Einführung mit einer unzureichenden körperlichen oder geistigen Entwicklung der Jugendlichen begründet und auf ihre unzureichende Ausbildungsreife hingewiesen (BMBF 1997: 64f.). Tatsächlich jedoch entstand das BVJ vor allem unter dem Druck der Jugendarbeits- und Ausbildungslosigkeit (ebd.): „Die einschneidende Rezession von 1974/75 führte zu einer allgemeinen Arbeitslosenquote von 4,4% und zu einer Arbeitslosenquote der Jugendlichen unter 20 Jahren (auf ihrem Höchststand vom September 1975) von 6,2%“ (Müller 1983: 46). Das BVJ wurde zur Ergänzung und zur Entlastung für Maßnahmen der Arbeitsverwaltung eingerichtet (Rützel 1995: 112).

Das BVJ steht in einer Tradition von Fördermaßnahmen in Deutschland. Wolfgang Müller (1983) charakterisiert die Einführung des BVJ als vierten Entwicklungsabschnitt vorberuflicher Förderung und hat die historische Abfolge hinsichtlich des Verbreitungs- und des Verpflichtungsgrades systematisiert und beschrieben (ebd.: 36 ff.): In der ersten Phase (1927 - 1954) entstanden nur wenige lokal beschränkte Einrichtungen, die auf freiwilliger Basis „berufsunreife schulentlassene Hilfsschüler“ zur Lehrstellenaufnahme qualifizieren sollten (ebd.: 37ff.)¹. Die zweite Phase (1955 - 1967) war gekennzeichnet durch das Festhalten an der Freiwilligkeit und der Ausweitung lokaler Einzelmaßnahmen zu regionaler Verbreitung. Es entstanden Berufsfindungsjahre als Berufsvorschulklassen, die eine Antwort auf die „innere Berufsnot“ der Jugendlichen – die durch den frühen Eintritt ins Berufsleben mit 14 Jahren entstand – darstellen sollte, die neben der „äußeren Berufsnot“ durch Lehrstellenknappheit und geburtenstarke Schulentlassjahrgänge diagnostiziert wurde. Mit der Schulreform und der Einführung der Hauptschule Mitte der 1960er Jahre sollte der Bildungsnotstand behoben und ein direkter Übergang in die Berufsschule geschaffen werden (ebd.: 39ff.). Entsprechend fand in der dritten Phase (1968 - 1975) kein Ausbau der schulischen Förderung in diesem Bereich statt. Vorberufliche Förderung blieb zudem freiwillig. Es fand nun aber eine überregionale Verbreitung durch Förderlehrgänge der Bundesanstalt für Arbeit statt. Sie wurde notwendig durch die wirtschaftliche Rezession von 1967, durch welche die Jugendarbeitslosigkeit von zunächst 0,4 auf 0,8% anstieg, was vor allem negative Konsequenzen für die berufliche Integration von Haupt- und SonderschülerInnen nach sich zog (ebd.: 42f.). Die vierte Phase (ab 1976) brachte neben der überregionalen Verbreitung deren verstärkten Ausbau und die grundsätzliche Verpflichtung

¹ Müller versucht in seiner Darstellung keine Einordnung der Zeit des Nationalsozialismus. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die Entstehungsgeschichte vorberuflicher Förderung in der Literatur nicht ausreichend behandelt wurde (Müller 1983: 36).

zum Besuch einer solchen Maßnahme für Jugendliche, die nicht in ein Ausbildungsverhältnis traten. Neben dem oben bereits genannten Hauptgrund Jugend Arbeitslosigkeit entstand das BVJ als Sonderform des Berufsgrundbildungsjahres für Jugendliche, die in Letzterem nicht ausreichend gefördert werden konnten, und schließlich als eine Kompromissformel auf die seit den 1950er Jahren anhaltende Diskussion zur Einführung eines 10. Pflichtschuljahres (ebd.: 43ff.).

Spätestens ab dem Ende der 1980er Jahre müsste von einer fünften Phase gesprochen werden. Gekennzeichnet ist ihr Beginn von rapide steigenden AuswieslerInnen- und AsylbewerberInnenzahlen, dem Beitritt der neuen Bundesländer und den Freizügigkeiten in der europäischen Gemeinschaft, die den Strukturwandel in der beruflichen Bildung ebenso beeinflussen wie die Rationalisierungswellen der Betriebe und deren neue Unternehmenskonzepte und Formen der Arbeitsorganisation (Rützel 1995: 117).

Josef Rützel macht auf einen Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung der Ungelernten aufmerksam. Galt ihr Status in den 1970er Jahren als Folge ihrer sozialen Herkunft noch als „vererbt“, werden heute – trotz gegenteiliger Analysen (vgl. Kap. 3) – „fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft, fehlende Persönlichkeitsstärke bzw. Belastbarkeit und psychosoziale Probleme als Hauptursache des Scheiterns angesehen“ (Rützel 1995: 116). Die Zuschreibung betrifft also nicht mehr ein Milieu, eine Schicht oder eine Klasse, sondern nur noch die jeweilig gescheiterten Individuen mit ihren Defiziten.

Von Anfang an stand das BVJ in der Kritik, die Müller (1983: 13) folgendermaßen zusammenfasst:

„Die (...) Kritik richtet sich vor allem auf die Polyvalenz der mit dieser Einrichtung verbundenen Zielsetzung (...), auf das unklare didaktische Zentrum der Maßnahme, auf die mangelhafte Differenzierung der Maßnahmeteilnehmer, auf die fehlende Qualifikationsperspektive (Zertifizierung), auf die Sammelbeckenfunktion der Berufsvorbereitungsjahr-Klassen mit der Folge der Schülerfluktuation über das gesamte Schuljahr hinweg, auf die mangelnde Vorbereitung der Lehrer für die neue Aufgabe sowie auf die gegenüber den Lehrgangsteilnehmern der Arbeitsverwaltungsmaßnahmen erfahrene Benachteiligung der Berufsvorbereitungsjahr-Absolventen.“

Insofern verwundert nicht, dass die KritikerInnen des BVJ in den 1970er und 1980er Jahren vom „Zwischenlagern“, „in Schulklassen unterbringen“ und „von der Straße holen“ sprechen und damit darauf hinweisen, dass die eigentliche Funktion nur in der Bereinigung der Arbeitslosenstatistik liegt (Eckert M. 1989: 3). Eine solche Kritik wäre aus heutiger Sicht immer dann zutreffend, wenn das BVJ nicht eingebettet ist in Vermittlungs- und sozialpädagogische Betreuungsanstrengungen. Die Entwicklungen der letzten 15 bis 20 Jahre zeigen jedoch,

dass – mit Unterschieden in den Bundesländern – Bemühungen existieren, Anschlussperspektiven zu schaffen (vgl. ebd.: 4).

Im Schuljahr 2000/01 besuchten 72.800 Jugendliche ein BVJ – 67.000 an öffentlichen, 5.800 an privaten Schulen. Seit 1992 nimmt die Zahl bundesweit kontinuierlich zu. Die Steigerungsrate gegenüber dem Jahr 1999 beträgt 6,1%, die von 2001 gegenüber 2000 4,2% und die von 2002 gegenüber 2001 4,9%. Im Schuljahr 2002/03 besuchten bereits 79.500 junge Frauen und Männer ein BVJ. Baden-Württemberg verfügt mit 11.900 SchülerInnen, Sachsen mit 9.700 und Berlin mit 7.400 über die höchste Anzahl von Jugendlichen im BVJ. (BMBF 2002: 123, 328, BMBF 2004: 110) In Baden-Württemberg nahmen z.B. im Schuljahr 1980/81 2.200 und 1991/92 6.500 SchülerInnen teil; 1995/96 lag die Anzahl der BVJ SchülerInnen erstmalig über 10.000 (vgl. GEW 1997b: 46).

Heute wird das BVJ in allen Bundesländern – mit Ausnahme Brandenburgs – angeboten. In der Regel dauert es ein Schuljahr. Teilweise wird es als zweijährige Maßnahme ausgestaltet (z.B. Thüringen, Hamburg). Neben Baden-Württemberg ist es in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und dem Saarland für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag verpflichtend (BMBF 1997: 65). Mit dem Besuch wird sowohl die allgemeine Schulpflicht (Vollzeitschulpflicht) als auch die Berufsschulpflicht (Teilzeitschulpflicht) abgegolten. Die Ausgestaltung variiert zwischen den einzelnen Bundesländern stark. Das differenzierteste System findet sich in Hamburg. Dort sind die BVJ-Angebote in der Regel nach Berufen wie Pflege-, Büro-, Hafenberufe etc. aufgeteilt. Jugendliche ohne entsprechendes Berufsziel besuchen ein BVJ mit dem Schwerpunkt Berufsorientierung (BMBF 1999: 45). Darüber hinaus gibt es spezielle zweijährige Angebote sowohl für MigrantInnen (AussiedlerInnen, Asylsuchende, AusländerInnen) als auch für AbgängerInnen aus Förderschulen, Schulen für geistig Behinderte und Integrationsklassen der Gesamtschulen. In Hamburg ist es nicht nur möglich, den Haupt-, sondern auch den Realschulabschluss innerhalb des BVJ nachzuholen.

Vermittelt werden soll den Jugendlichen die Ausbildungsreife (BMBF 1999: 44). Angesichts der Tatsache, dass viele Jugendliche im BVJ mit dem Hauptschulabschluss grundsätzlich bereits über die formelle Ausbildungsreife verfügen, kann als zentrale Aufgabe des BVJ verstanden werden, Nachteile, die die SchülerInnen gegenüber anderen BewerberInnen haben, abzubauen bzw. zu minimieren und ihnen durch die Kompetenzen, die sie sich in einem Berufsfeld erworben haben, einen Vorsprung gegenüber formell besser qualifizierten Jugendlichen zu verschaffen (vgl. Schäfer 1997: 344). Etwas differenzierter beschreibt Ruth Enggruber (1997) die gemeinsamen Ziele der unterschiedlichsten Formen schulischer und außerschulischer Berufs- und Ausbildungsvorbereitung:

- Die Subjektkompetenz und die sozialen Kompetenzen sollen derart gefördert werden, dass die Jugendlichen eine Berufsausbildung beginnen und erfolgreich abschließen können.
- Das gleiche Ziel wird mit dem Ausgleich der Lern- und Bildungsdefizite verfolgt.
- Die Jugendlichen sollen in unterschiedliche Berufsfelder eingeführt werden, um eine angemessene Berufswahl treffen zu können. (Wie in diesem Kapitel dargestellt, ist dies jedoch nicht generell der Fall.)
- In einem ausgewählten Berufsfeld werden sie so auf die Berufsausbildung vorbereitet, dass sie einen Vorsprung an geforderten Fertigkeiten und Kenntnissen besitzen.
- Durch Betriebspraktika soll möglichst ein Betrieb gefunden werden, der die Jugendlichen in die Ausbildung übernimmt.
(ebd.: 209)

Seit 1978/79 existierte das BVJ in Baden-Württemberg als Schulversuch (Müller 1983: 66). 1981/82 löste es als Pflichtschuljahr in Vollzeitform endgültig die *Jungarbeiterklassen* ab, in denen bis zu diesem Zeitpunkt Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis in Teilzeitform einmal pro Woche über drei Jahre hinweg unterrichtet wurden (GEW 1997a: 22). Das BVJ wird für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis hauptsächlich in seiner schulischen Form in den Bereichen gewerblich-technischer und hauswirtschaftlicher Berufe angeboten. Teilweise gibt es spezielle Klassen für AusländerInnen ohne bzw. ohne ausreichend deutsche Sprachkenntnisse und für SchülerInnen mit besonderen Lern- und Leistungsdefiziten. Zum Teil wird der BVJ-Unterricht auch über freie Träger organisiert und wendet sich dann oft an spezielle Gruppen wie MigrantInnen, AbgängerInnen von Förderschulen, Lernbehinderte oder SchulabbrecherInnen. In der Regel soll der theoretische Einblick in ein bis drei Berufsfelder (z.B. Metalltechnik, Nahrungstechnik, Gebäudereinigung, Textiltechnik) gegeben werden. Darüber hinaus müssen die SchülerInnen ein wöchentliches oder geblocktes Berufspraktikum absolvieren. Im schulischen BVJ nehmen jedoch nur durchschnittlich 60% eines Schuljahres erfolgreich die Möglichkeit wahr, einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstand zu erwerben (Conrad 2000).

In den letzten Jahren kam es in Baden-Württemberg zu zwei neuen Entwicklungen im schulischen Bereich. Zum einen wurde ein Schulversuch in der kaufmännischen Fachrichtung ins Leben gerufen, zum andern wurden die Kooperationsklassen Hauptschule-Berufsschule (KOOP) eingeführt. Letztere wenden sich an SchülerInnen, die mit dem traditionellen Hauptschulangebot den Hauptschulabschluss voraussichtlich nicht erreichen können. Prinzipien des Schulversuchs sind folgende:

- Im ersten Schuljahr werden die SchülerInnen an der Hauptschule unterrichtet. In praktisch orientierten Fächern werden BerufsschullehrerInnen eingesetzt.
- Im zweiten Jahr wechselt die gesamte Klasse an die Berufsschule. In einigen theoretischen Fächern (z.B. Deutsch, Mathematik) werden die SchülerInnen weiter von den Lehrkräften der Hauptschule unterrichtet.
- Der Übergang vom ersten ins zweite Schuljahr ist fließend. Statt Zeugnissen erhalten die SchülerInnen ein Feedback durch Berichte und Gespräche. Am Ende des zweiten Schuljahres legen sie die BVJ-Abschlussprüfung ab, mit der sie einen dem Hauptschulabschluss adäquaten Bildungsabschluss erlangen.
- Die Unterrichtsinhalte werden nicht durch einen Lehrplan vorgegeben, sondern können von den jeweils beteiligten Schulen bestimmt werden. (Hainmüller 2001: 307f.)

An 34 Schulen werden in Baden-Württemberg circa 1000 SchülerInnen in solchen KOOP-Klassen beschult (ebd.).

Im Schuljahr 2000/01 wurde das kaufmännische BVJ im zweiten Jahr mit jeweils einer Klasse von 20 SchülerInnen an sechs Berufsschulen Baden-Württembergs als Schulversuch angeboten. Angesichts der Gesamtzahl der BVJ-SchülerInnen des Bundeslandes handelt es sich hierbei um ein relativ kleines Versuchsangebot. Die freiwillige Teilnahmemöglichkeit der kaufmännischen Berufsschulen förderte nicht ihre breite Beteiligung, zumal insgesamt eher Vorbehalte gegenüber den SchülerInnen des BVJ gepflegt werden und kaufmännische Berufe als für diese Zielgruppe als nicht erreichbar gelten. Mag die Zielgruppe schwierig sein, das Argument eines fehlenden Leistungsniveaus ist gegen ein entsprechendes BVJ-Angebot wenig überzeugend, da es gegenteilige Erfahrungen mit überbetrieblicher Ausbildung beispielsweise in den Berufen Kauffrau für Bürokommunikation oder Bürokaufmann gibt (BMBW 1993). Selbst wenn das Leistungsniveau im kaufmännischen BVJ höher sein muss als in den traditionellen BVJ-Bildungsgängen der technisch-gewerblichen bzw. hauswirtschaftlichen Richtung, werden im BVJ SchülerInnen unterrichtet, die zumindest in der Lage sind, kaufmännische Ausbildungen niedriger Niveaus zu absolvieren. Dazu kommt, dass Dienstleistungsberufe einen möglichen prosperierenden Markt darstellen, die schulische Qualifizierung für die Ausbildung in solchen Berufen also durchaus geboten erscheint. Innerhalb der beteiligten Schulen sind – entsprechend der Niveaudiskussion – unterschiedliche Aufnahmeverfahren in das kaufmännische BVJ zu absolvieren. Zwei der drei Berufsschulen, die auch das hauswirtschaftliche und gewerblich-technische BVJ anbieten, tendieren dazu, eine Selektion nach Leistung zu treffen: leistungsstärker eingeschätzte Schü-

lerInnen kommen in die kaufmännische, schwächere Schülerinnen in die hauswirtschaftliche und schwächere Schüler in die gewerblich-technische Klasse. Nur in einer Schule wird die Wahl zwischen den drei Bereichen den SchülerInnen frei gestellt. An den drei kaufmännischen Schulen erfolgt die Auswahl nach einem Bewerbungsgespräch zum Teil auch nach Einschätzung der Leistungsstärke, sodass nicht alle BewerberInnen angenommen werden – auch wenn damit nicht alle bereitstehenden Plätze vergeben wurden. Im kaufmännischen BVJ sind die SchülerInnen an drei Tagen an der Berufsschule (zu den Bildungsinhalten s. Kap. 2.3) und an zwei Tagen im betrieblichen Praktikum. Das Praktikum findet nicht per se im kaufmännischen Bereich statt, sodass nicht sicher gestellt werden kann, dass die schulischen Inhalte im Praktikum zur Anwendung kommen. Teilweise wird in Frage gestellt, ob im Betrieb mit dem Praktikum überhaupt eine Vorbereitung auf eine Ausbildung verfolgt wird. Allerdings stellt das Praktikum eine Chance zur beruflichen Integration dar, wie es das Beispiel der Berufsschule Waiblingen zeigt, in der im Schuljahr 1999/2000 8 Schülerinnen und Schüler des BVJ einen Ausbildungsvertrag, zum Großteil im Praktikumsbetrieb, erhalten haben (vgl. Lenk 2000).

KritikerInnen werfen allen Varianten des BVJ vor, eine rein kompensatorische Maßnahme zu sein, die zwar das Nachholen oder Verbessern des Hauptschulabschlusses ermöglicht, die jedoch keinerlei zusätzliche Abschlüsse bietet und die beruflichen Vermittlungschancen nicht erhöht. Es sei daher nicht mehr als eine unproduktive Warteschleife ohne Ernstcharakter, die durch den Charakter der „Zwangsbeschulung“ (Walther 2000) demotivierend und stigmatisierend wirkt. Den Orientierungsprozessen im BVJ mangle es an Erfahrungsvielfalt, Subjektorientierung und Ganzheitlichkeit, unter anderem auch wegen der geschlechtshomogenen Aufteilung auf hauswirtschaftliche und gewerblich-technische Berufsschulen. Außerdem wird in Frage gestellt, ob es sinnvoll sei, schulfrustrierte junge Leute, die lieber ihre Kräfte produktiv einsetzen und Geld verdienen wollen, mit dem System Schule zu konfrontieren. (z.B. BMBF 1999, Schäfer 1997: 344, Stauber & Walther 2000, Walther 2000)

Diese Kritik ist sicherlich in vielen Punkten berechtigt und nachvollziehbar. Sie ist jedoch nicht empirisch belegt, denn es existieren keine zuverlässigen Verbleibstudien (Hiller 1999, BMBF 1997). Das Argument der niedrigen Vermittlungsquoten hinkt, da die Angaben schwanken zwischen 10% (Stauber & Walther 2000: 21) und – bezogen auf den nahe liegenden Fall der kaufmännischen Berufsschulen in Baden-Württemberg – von zum Teil über 50% Vermittlung in reguläre Verhältnisse. Diese Zahlen sagen allerdings nichts darüber aus, ob oder wie lange die Ausbildung durchgehalten wird. Sie geben außerdem keine Information über die weitere Berufsbiografie der jungen Leute. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob mit diesen Zahlen überhaupt Qualität be-

geschrieben werden kann, wenn das Ziel nicht ausschließlich als berufliche Integration, sondern als gesellschaftliche Teilhabe formuliert wird, was bedeutet, dass „über das reine ‚Unterkommen‘ hinaus, der Übergang Optionen auf ein subjektiv bedeutungsvolles und zufrieden stellendes Leben eröffnen muss“ (Stauber & Walther 2000: 17). Eine Verbleibstudie mit 91 Männern, die ein BVJ in Baden-Württemberg besucht haben, beschreibt ein relativ positives Ergebnis:

„In den ersten Jahren aus der Entlassung aus allgemein bildenden Schulen durchlaufen fünf von zehn dieser jungen Männer erfolgreich eine Ausbildungskarriere, drei gelingt eine Jobberkarriere und je einer bleibt in einer Maßnahmenkarriere stecken bzw. gerät in die Illegalität und langdauernde Phasen des Nichterwerbs. Je eine Ausbildungs- und eine Jobberkarriere verlaufen prekär, die Übrigen münden in stabile Beschäftigungsverhältnisse.“ (Hiller 2002: 328)

Ute Hennige und Beate Steinhilber (2000) berichten in einer ersten deskriptiven Auswertung einer auf vier Jahre angelegten qualitativen Längsschnittstudie über „chancengeminderte Frauen nach Abschluss des Berufsvorbereitungsjahres“ (ebd.: 61), dass die jungen Frauen das BVJ als eine Lebensphase erleben, deren Freiräume sie genießen (z.B. habe Schule schwänzen keine Konsequenzen) (ebd.: 79). Außerdem hatten sie nach vielen Erfahrungen des Scheiterns Erfolgsergebnisse hinsichtlich guter Noten, kamen zu Wort, trauten sich, Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstanden hatten, erlebten eine solidarische Klassengemeinschaft und fühlten sich von ihren LehrerInnen ernst genommen (ebd.: 80). Die Urteile fallen jedoch nicht immer so positiv aus: In einer Verbleibstudie von Jörg Bickmann und Ruth Enggruber (2001: 49) gaben alle Befragten an, im BVJ nichts zur Bewältigung problemhafter Alltagssituationen gelernt zu haben, und häufig wurde die Forderung geäußert, die LehrerInnen hätten mehr als Vertrauenspersonen zur Verfügung stehen sollen.

Diese Beispiele können nicht wirklich dazu dienen, die Kritik zu widerlegen. Zwei Dinge sind aber bemerkenswert: (1) Im Anschluss an das BVJ sind gelungene Lebensläufe möglich. (2) Das BVJ kann eine psychosoziale Entlastungsfunktion haben, was den Aspekt der „Wartraumfunktion“ (Badel & Matthäus 2000) in einem positiven Licht erscheinen lässt. Daraus kann gefolgert werden, dass für die Bewertung des BVJ also nicht nur strukturelle Kategorien berücksichtigt werden können, sondern bei der Reflexion über die Maßnahme der Subjektebene ein Stellenwert eingeräumt werden muss.

Damit schließt sich die Frage an, ob es nicht sinnvoll wäre, das schulische BVJ als einen Baustein der berufsorientierten Förderung junger Menschen in benachteiligten Lebenslagen anzuerkennen und die strukturellen Möglichkeiten des schulischen Angebots – die z.B. in der Weiterentwicklung des zweijährigen BVJ (KOOP) liegen könnten – im präventiven Sinn (vgl. DJI 1998) zu nutzen,

um den stigmatisierenden Effekt der Maßnahmen möglichst klein zu halten. Die bereits betonten Stärken des BVJ sind nämlich bei aller Kritik nicht von der Hand zu weisen: Als relativ kurze Maßnahme gelingt eine Intervention, die für einen Teil der SchülerInnen den Übergang in eine betriebliche Ausbildung ermöglicht. Mit einem wöchentlich über zwei Tage stattfindenden Betriebspraktikum, wie es im kaufmännischen BVJ verpflichtend ist, bekommen die jungen Frauen und Männer nicht nur die Chance, betriebliche Abläufe kennen zu lernen, sondern sie können darüber hinaus in den Betrieben ihre Fähigkeiten präsentieren. Hindernisse, die zu keiner Einstellung geführt haben, können also in diesem Schuljahr ausgeglichen werden. Wenn mit der Art der Gestaltung des BVJ dann noch eine psychosoziale Entlastung bei einem Teil der Jugendlichen erreicht wird, sind mit dem Bildungsgang produktive Entwicklungen für die Individuen möglich. Dies gilt vor allem dann, wenn es gelingt, Übergänge in betriebliche Ausbildungen in prosperierenden Beschäftigungszweigen zu schaffen. Die Jugendlichen hätten dann nämlich durch das BVJ einen Vorteil im Konkurrenzkampf um Ausbildungsplätze erhalten.

Da es neben dem schulischen BVJ eine Reihe weiterer Anstrengungen gibt, Jugendliche und junge Erwachsene darin zu unterstützen, die erste und die zweite Schwelle zu überwinden, und ihnen vor, zwischen und nach den Schwellen hilfreich zur Seite zu stehen, wird im Folgenden ein kurzer Blick auf die sozialpädagogisch orientierten Maßnahmen der Berufsvorbereitung und –ausbildung geworfen.

2.2 Sozialpädagogisch orientierte außerschulische Maßnahmen

Als wichtiger Teilbereich der Jugendsozialarbeit hat die Jugendberufshilfe ab Mitte der 1970er Jahre ein ausdifferenziertes Maßnahmespektrum entwickelt, welches Michael Galuske (2001) in vier Bereiche gliedert: (1) Die Beratung von arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, (2) die Berufsvorbereitung, (3) die außerbetriebliche Berufsausbildung und ausbildungsbegleitende Hilfen sowie (4) Beschäftigung (z.B. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Arbeit statt Sozialhilfe) (ebd.: 888)². In allen Bereichen wird das Ziel verfolgt, bildungs- und sozial benachteiligte Jugendliche für die Teilhabe ab der Arbeitswelt zu befähigen, in dem durch die Beseitigung

² In dieser Gliederung fallen Aufgaben der Jugendberufshilfe und Maßnahmen der Arbeitsverwaltung zusammen. Der wesentliche Unterschied liegt im idealtypischen Blickwinkel: „Auftragsgemäß betrachtet die Arbeitsverwaltung Jugendliche aus dem Blickwinkel des Arbeitsmarktes. Die Jugendhilfe betrachtet den Arbeitsmarkt aus der Perspektive der Jugendlichen“ (BMBF 1999: 46).

von Qualifikations- und Sozialisationsdefiziten die individuellen Integrationschancen erhöht werden (ebd.).

Die Maßnahmen der außerschulischen Ausbildungsvorbereitung und der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher sind vielfältig und kaum zu überblicken, sodass durchaus von einem Maßnahmenchungel gesprochen werden kann (BMBF 1999)³. Die Differenziertheit der Angebote ergibt sich dadurch, dass möglichst für alle sich ergebenden Probleme der Berufsausbildung ein adäquates Unterstützungsangebot vorliegen soll. Die Angebotsstruktur folgt also dem Prinzip des richtigen Angebots zur richtigen Zeit für von problematischen Situationen betroffene Einzelne oder relativ homogene Gruppen. Die Angebote setzen entsprechend sowohl in unterschiedlichen biografischen Stationen der Heranwachsenden als auch an unterschiedlichen Problemkonstellationen an. So existieren neben der außerschulischen Berufsvorbereitung (z.B. Will 2001) Präventionsangebote für Jugendliche im Schulalter, Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekte, Jugendwohnprojekte (z.B. Wohnung durch Arbeit) oder spezielle Angebote für junge Frauen (DJI 1998). Es bestehen Schulprojekte, Beratungsangebote und Beschäftigungsprojekte für MigrantInnen (Schaub 2000a), Praxismodelle mit internationalen Jugendbegegnungen und Auslandsexkursionen sowie Berufsausbildungsprojekte in ausländischen Unternehmen (Schreiber & Schreier 2001). Angeboten werden Programme mit erfolgsversprechenden Ausrichtungen, wie das Freiwillige Soziale Trainingsjahr als niedrigschwelliges Angebot zur Vermittlung beruflicher und sozialer Schlüsselqualifikationen (Kupferschmid 2000, Förster u.a. 2002) – und eher in der Kritik stehende Maßnahmen wie das Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit JUMP (Fialka 1999). Schließlich umfassen die Angebote eine Spannweite von niedrigschwelligen, aufsuchenden Angeboten (Schaub 2000b) bis zu Angeboten mit hohen Anforderungen an benachteiligte Jugendliche, z.B. der sozialpädagogisch betreuten Ausbildung in Betrieben (Gericke 2001a) oder der betriebsnahen Ausbildung (Stahmer 2000).

Auch die Maßnahmen der Jugendberufshilfe stehen in der Kritik. Beispielsweise wird angemerkt, dass Mangel an Koordination zwischen zuständigen Instanzen eher zu Maßnahmekarrieren⁴ als zu beruflicher Integration der Jugendlichen führt (DJI 1998: 12). Die Differenziertheit der Angebote führt zu einer weiteren Selektion zwischen denen, die in weitere Maßnahmen münden, und

³ Die Maßnahmekategorien der Arbeitsverwaltung stellt Thomas Geßner (2003: 12ff.) ausführlich vor.

⁴ In Einzelfällen sei es möglich, dass Jugendliche bis zu fünf Jahre durch Maßnahmen der Berufsschule, der Arbeitsverwaltung und außerbetrieblicher Ausbildung vom regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ferngehalten werden. Die Chancen für eine Integration in den Arbeitsmarkt sind dann mehr als fraglich. (Hiller 1997a: 10)

denen, die eher eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt versprechen (Stauber & Walther 2000: 21). Grundsätzlich sei eine Verbesserung des Berufsstarts durch berufsvorbereitende Maßnahmen nicht klar erkennbar (Lex 1997: 62). Strukturell stoßen Versuche zur Integration in den Arbeitsmarkt auf die Grenze der Massenarbeitslosigkeit, sodass es sich bei Maßnahmen der Jugendhilfe und der Arbeitsverwaltung „um Warteschleifen und Verschiebebahnhöfe handele, die nicht einlösen können, was sie versprechen: den Zugang zu existenzsichernder Arbeit zu verschaffen“ (Scherr 2002: 9). Auch die Jugendberufshilfe muss sich sowohl mit ihrer Selektionsfunktion und der Produktion von „Restkategorien“ auseinandersetzen als auch damit, dass sie eine Kontrolllücke schließt („Jugendliche von der Straße holen“) (Galuske 1998: 549f.). Weniger als Kritik denn als ernüchternde Einschätzung muss bezweifelt werden, dass selbst dann, wenn alle Benachteiligten zu einer anerkannten Berufsausbildung kommen würden, die zweite Schwelle, der Schritt ins Beschäftigungssystem, von ihnen mit Sicherheit zu bewältigen wäre (vgl. Enggruber 1997: 217).

Aus der Sicht beruflicher Bildung lassen sich Maßnahmen der außerbetrieblichen Ausbildung, bei der die Trennung der Lernorte durch Kooperation von SozialpädagogInnen, Lehrkräften und AusbilderInnen überwunden werden soll, kritisieren. So relativiert Horst Biermann (1996: 84f.) solche Maßnahmen unter den folgenden Gesichtspunkten: (1) Die Abschottung von Entwicklungen der beruflichen Bildung führt zu einem Verlust von Normalität und Innovation. (2) Die Arbeitsteilung verschiedener pädagogischer Professionen führt in der Projektwirklichkeit zu Bürokratisierung, anstatt zum gewünschten Effekt. (3) Ausschließliche Personenorientierung führt zur Vernachlässigung der Arbeitsmarktorientierung und der Zukunftsbedeutung der Berufe. (4) Für die berufliche Qualifizierung fehlt dem Primat der Sozialpädagogik sowohl die Fachkompetenz als auch die Legitimation.

Aus wirtschaftspädagogischer Perspektive müssten sich die betriebsnahen Ausbildungen in Ausbildungsfirmen und Jugendhilfebetrieben (Lex 2000, Schäfer 2001), und die Anstrengungen der Benachteiligtenförderung zur Initiierung regulärer betrieblicher Ausbildungsverhältnisse (Miersch & Brandtner 2000, Gericke 2001a) gerade unter Berücksichtigung der Kritik Biermanns als besonders interessante Herausforderung darstellen. Einerseits weil die BerufsschullehrerInnen mit diesen Jugendlichen über das BVJ hinaus im regulären Unterricht konfrontiert sind und eine Kooperation mit den SozialpädagogInnen, die diese Jugendlichen begleiten, eingegangen werden muss. Andererseits zeigt sich die Herausforderung darin, dass die Jugendberufshilfe gängige Ausbildungsmethoden auf die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen überträgt und die Wirtschaftspädagogik sozusagen in das Feld der Jugendberufshilfe hineinwirken kann – auch unter der Perspektive, dass für BVJ-SchülerInnen, die kein reguläres

Ausbildungsverhältnis eingehen können, hier ein Weg bis zur zweiten Schwelle beschritten werden kann, der relativ stigmatisierungsarm erscheint. Darüber hinaus könnten dadurch einige Jugendliche auf die weitere Schullaufbahn in der ein- bzw. zweijährigen Berufsfachschule verzichten (vgl. oben).

Burkhard Schäfer (2001) unterstreicht in der Analyse der betriebsnahen Ausbildung eines Berufsausbildungszentrums in Berlin den Ernstcharakter der Maßnahme: „Die Arbeitsbedingungen und -anforderungen entsprechen betrieblichen und wirtschaftlichen Bedingungen“ (ebd.: 35). Beispielsweise stellen die Auszubildenden schnell fest, dass Gelerntes unmittelbar anwendbar und nützlich sei. Darin sieht Schäfer die hohe Motivation zur Mitarbeit und die Identifikation mit dem Betrieb begründet (ebd.). Ermöglicht wurde dies durch eine Standort- und Bedarfsanalyse sowie durch die Beratung durch die Jugend- und Sozialbehörde einerseits und durch die Wirtschaftsförderung und die Wirtschaftsverwaltung andererseits (ebd.: 34). Die betriebliche Ausbildung birgt zwar das Risiko von Ausbildungsabbrüchen, verfügt aber über den motivationalen Aspekt, dass Lernchancen wahrgenommen werden. Sie hat den Vorteil, auf ein breiteres Spektrum an Ausbildungsgängen zurückgreifen zu können und erhöht schließlich die Übernahmechancen (Gericke 2001a: 4)⁵. Voraussetzung ist jedoch die sozialpädagogische Begleitung der Auszubildenden und die enge Kooperation zwischen Betrieb, Berufsschule und Jugendberufshilfe. Der Ausbildungsvorbereitung – und damit zieht Gericke (ebd.: 14) ein positives Fazit schulischer und außerschulischer Berufsvorbereitung – kommt dabei die zentrale Bedeutung zu, Lücken im Schulwissen zu schließen, Primärtugenden zu entwickeln, individuelle Interessen, Fähigkeiten und Berufswünsche zu ermitteln und ein Betriebspraktikum in potenziellen Ausbildungsbetrieben zu organisieren.

2.3 Bildungsperspektiven im Berufsvorbereitungsjahr

Das mit der Beschulung im BVJ verfolgte Ziel, die Jugendlichen in den Ausbildungsmarkt zu integrieren, ist zweifelsohne sinnvoll. Schließlich ist in unserer Gesellschaft der Stellenwert der Arbeit für eine zufrieden stellende Lebensführung hoch (vgl. Kap. 4.1) und eine Berufsausbildung nimmt in der Sozialisation der Jugendlichen einen zentralen Platz ein (vgl. Kap. 4.2). Dennoch muss in Frage gestellt werden, ob dieses Ziel wirklich für alle BVJ-SchülerInnen dauerhaft erreichbar ist. Für das kaufmännische BVJ in Baden-Württemberg melden die Berufsschulen eine Vermittlungsrate von ca. 50%. Wenn die Mehrzahl der

⁵ Entsprechende Modellerfahrungen mit der Akquisition von Ausbildungsbetrieben, Eignungsfeststellung, der fachlichen und sozialpädagogischen Ausbildungsbegleitung, der Kooperation zwischen Betrieb, Jugendhilfe und Schule werden von Thomas Gericke (2001a, 2001b) beschrieben.