

TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Lehrstuhl für Pädagogik

Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres

Tanja Alexandra Erban

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät TUM School of Education der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
genehmigten Dissertation.

Vorsitzender: Univ.-Prof. Dr. Manfred Prenzel

Prüfer der Dissertation:

1. Univ.-Prof. Dr. Andreas Schelten
2. Univ.-Prof. Dr. Wilhelm Hofmann

Die Dissertation wurde am 11.01.2010 bei der Technischen Universität München eingereicht und durch die Fakultät TUM School of Education am 28.04.2010 angenommen.

INHALTSÜBERSICHT

1 Einleitung und Aufbau der Arbeit

2 Theoretische Grundlagen

- 2.1 Annäherung an den Begriff Benachteiligung
- 2.2 Formen der Benachteiligung
- 2.3 Berufsschulische Förderangebote

3 Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München

- 3.1 Zielgruppen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung
- 3.2 Ziele der Berufsschule zur Berufsvorbereitung
- 3.3 Einteilung der Klassen
- 3.4 Berufsfelder
- 3.5 Beschulungsformen
- 3.6 Produktorientierter Ansatz – „Münchener Modell“
- 3.7 Schulsozialarbeit

4 Stand der Forschung

- 4.1 Übergänge in die Berufsausbildung
- 4.2 Übergang als Thema der Benachteiligtenförderung
- 4.3 Verbleibsstudien der Benachteiligtenforschung
- 4.4 Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen
- 4.5 Fazit für die eigene Untersuchung

5 Fragestellungen der Untersuchung

6 Forschungsmethodischer Ansatz

- 6.1 Bezugsrahmen der Untersuchung
- 6.2 Eingesetzte Methoden der Untersuchung
- 6.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten

7 Durchführung der Untersuchung

- 7.1 Datenerhebung
- 7.2 Aufbereitung und Auswertung der Daten
- 7.3 Reflexion der eingesetzten Methoden

8 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

- 8.1 Formen der Benachteiligung
- 8.2 Ergebnisse zum Verbleib der BVJ-Absolventen
- 8.3 Ergebnisse zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres
- 8.4 Ergebnisse der narrativen Interviews (t2)
- 8.5 Berufliche und persönliche Lebenssituation (t2/t3/t4)
- 8.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

9 Interpretation der Untersuchungsergebnisse

- 9.1 Interpretation der Formen der Benachteiligung
- 9.2 Interpretation des Verbleibs der BVJ-Absolventen
- 9.3 Interpretation der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres
- 9.4 Interpretation der narrativen Interviews (t2)
- 9.5 Interpretation der beruflichen und persönlichen Lebenssituation (t2/t3/t4)
- 9.6 Zusammenfassende Interpretation

10 Folgerungen

- 9.1 Koordinierte Überleitungen an der ersten Schwelle
- 9.2 Förderung während des Berufsvorbereitungsjahres
- 9.3 Förderung während der Berufsausbildung
- 9.4 Berufsvorbereitungsjahr und Forschungsbedarf

11 Zusammenfassung

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit	13
2. Theoretische Grundlagen	19
2.1. Annäherung an den Begriff Benachteiligung	19
2.1.1. Benachteiligung aus rechtlicher Sicht	19
2.1.2. Benachteiligung versus Stigmatisierung	21
2.2. Formen der Benachteiligung	24
2.2.1. Individuelle Formen der Benachteiligung	24
2.2.2. Soziale Formen der Benachteiligungen	36
2.2.3. Strukturelle Formen der Benachteiligung	51
2.2.4. Zusammenfassende Begriffsdefinition	61
2.3. Berufsschulische Förderangebote	61
2.3.1. Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	61
2.3.2. Das Berufsgrundbildungsjahr/Berufsgrundschuljahr (BGJ)	63
2.3.3. Die Berufsfachschule	64
2.3.4. Modifizierte Konzepte	64
2.3.4.1. Kooperatives Berufsvorbereitungsjahr (BVJ/k)	64
2.3.4.2. Berufsintegrationsjahr (BIJ) mit ESF-Förderung	65
2.3.4.3. Berufseinstiegsjahr (BEJ) für ausbildungreife Jugendliche	65
2.3.4.4. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz	65
2.3.4.5. Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) - Stufe I	67
2.3.4.6. Zusammenfassung	69
3. Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München	71
3.1. Zielgruppen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung	72
3.2. Ziele der Berufsschule zur Berufsvorbereitung	72
3.3. Einteilung der Klassen	73
3.4. Berufsfelder	73
3.5. Beschulungsformen	74
3.6. Produktorientierter Ansatz – „Münchener Modell“	75
3.7. Schulsozialarbeit	76
3.7.1. Prinzipien der Schulsozialarbeit	77
3.7.2. Zielsetzung der Schulsozialarbeit	77
3.7.3. Angebote während der Unterrichtszeiten	78
3.7.4. Angebote außerhalb des Unterrichts	81
4. Stand der Forschung	85
4.1. Übergänge in die Berufsausbildung	85
4.2. Übergang als Thema der Benachteiligtenforschung	89
4.2.1. Sozialpädagogik	92
4.2.2. Sonderpädagogik	92
4.2.3. Soziologie	93
4.2.4. Berufspädagogik	94
4.3. Verbleibsstudien der Benachteiligtenforschung	98
4.4. Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen	106
4.5. Fazit für die eigene Untersuchung	117
5. Fragestellungen der Untersuchung	119

6.	Forschungsmethodischer Ansatz	123
6.1.	Bezugsrahmen der Untersuchung	123
6.2.	Eingesetzte Methoden der Untersuchung.....	129
6.2.1.	Methodologische Grundüberlegungen.....	129
6.2.2.	Die Methoden im Einzelnen.....	130
6.3.	Aufbereitung und Auswertung der Daten	137
7.	Durchführung der Untersuchung	141
7.1.	Datenerhebung.....	142
7.1.1.	Standardisiertes Interview am Ende des BVJ (t1)	142
7.1.2.	Halbstandardisierter Fragebogen - narratives Interview (t2).....	144
7.1.2.1.	Halbstandardisierter Fragebogen (t2).....	144
7.1.2.2.	Narratives Interview (t2).....	152
7.1.3.	Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t3)	155
7.1.4.	Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t4)	157
7.2.	Aufbereitung und Auswertung der Daten	159
7.2.1.	Standardisiertes Interview am Ende des BVJ (t1)	159
7.2.2.	Halbstandardisierter Fragebogen (t2)	164
7.2.2.1.	Gebundene Items.....	164
7.2.2.2.	Ungebundene Items.....	165
7.2.2.3.	Angaben zum Verbleib	165
7.2.3.	Narratives Interview (t2)	166
7.2.3.1.	Datentransformation und Datenaufbereitung	166
7.2.3.2.	Datenauswertung.....	168
7.2.4.	Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t3/t4)	170
7.2.4.1.	Datentransformation und Datenaufbereitung	170
7.2.4.2.	Datenauswertung.....	172
7.3.	Reflexion der eingesetzten Methoden	173
7.3.1.	Standardisiertes Interview (t1).....	173
7.3.2.	Halbstandardisierter Fragebogen - narratives Interview (t2).....	176
7.3.2.1.	Halbstandardisierter Fragebogen (t2).....	176
7.3.2.2.	Narratives Interview.....	179
7.3.3.	Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t3/t4)	182
8.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	185
8.1.	Formen der Benachteiligung	185
8.1.1.	Individuelle Formen der Benachteiligung	185
8.1.2.	Soziale Formen der Benachteiligung.....	188
8.1.3.	Strukturelle Formen der Benachteiligung.....	196
8.2.	Ergebnisse zum Verbleib der BVJ-Absolventen.....	203
8.2.1.	Verbleib der BVJ-Absolventen im Anschluss an das BVJ (t1)	203
8.2.2.	Verbleib in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres (t2).....	205
8.2.3.	Verbleib am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (t3)	207
8.2.4.	Verbleib nach dreieinhalb Ausbildungsjahren (t4)	209
8.3.	Ergebnisse zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres	213
8.3.1.	Schulische Entwicklung der BVJ-Absolventen (t1)	213
8.3.2.	Das Berufsvorbereitungsjahr aus Sicht der BVJ-Absolventen (t2)	217
8.4.	Ergebnisse der narrativen Interviews (t2)	234
8.5.	Berufliche und persönliche Lebenssituation (t2/ t3/t4)	243
8.5.1.	Situation in der Berufsschule (t2).....	243
8.5.2.	Situation im Betrieb (t2).....	250
8.5.3.	Allgemeine Lebenssituation der BVJ-Absolventen (t3/t4).....	255

8.6. Zusammenfassung der Ergebnisse	261
8.6.1. Formen der Benachteiligung	261
8.6.2. Verbleib nach dem Berufsvorbereitungsjahr	262
8.6.3. Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres	264
8.6.4. Fallstudien	265
8.6.5. Situation in Betrieb und Berufsschule	265
9. Interpretation der Untersuchungsergebnisse	267
9.1. Interpretation der Formen der Benachteiligung	267
9.1.1. Individuelle Formen der Benachteiligung	267
9.1.2. Soziale Formen der Benachteiligung	273
9.1.3. Strukturelle Formen der Benachteiligung	281
9.2. Interpretation des Verbleibs der BVJ-Absolventen	288
9.2.1. Verbleib der BVJ-Absolventen im Anschluss an das BVJ (t1)	288
9.2.2. Verbleib in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres (t2)	291
9.2.3. Verbleib am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (t3)	294
9.2.4. Verbleib nach dreieinhalb Ausbildungsjahren (t4)	294
9.3. Interpretation der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres	298
9.3.1. Schulische Entwicklung der BVJ-Absolventen (t1)	298
9.3.2. Das Berufsvorbereitungsjahr aus Sicht der BVJ-Absolventen	300
9.4. Interpretation der narrativen Interviews (t2)	307
9.5. Interpretation der Lebenssituation (t2/t3/t4)	309
9.5.1. Situation in der Berufsschule (t2)	309
9.5.2. Situation im Betrieb (t2)	313
9.5.3. Allgemeine Lebenssituation der BVJ-Absolventen (t3/t4)	314
9.6. Zusammenfassende Interpretation	319
9.6.1. Formen der Benachteiligung	319
9.6.2. Verbleib nach dem Berufsvorbereitungsjahr	320
9.6.3. Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres	323
9.6.4. Fallstudien	324
9.6.5. Situation in Betrieb und Berufsschule	324
9.6.6. Fazit	325
10. Folgerungen	327
10.1. Koordinierte Überleitungen an der ersten Schwelle	327
10.2. Förderung während des Berufsvorbereitungsjahres	329
10.3. Förderung während der Berufsausbildung	336
10.4. Berufsvorbereitungsjahr und Forschungsbedarf	339
11. Zusammenfassung	343
Literatur	347
Anhang	369

Vorwort

Die berufliche Integration von so genannten benachteiligten Jugendlichen ist als eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung zu verstehen. Eine Gesellschaft, der es nicht gelingt, diese jungen Menschen „beschäftigungsfähig“ zu machen und genügend Ausbildungs- und Arbeitsplätze anzubieten, läuft Gefahr, die soziale Spaltung zu vergrößern. So sind das Elternhaus und das Bildungssystem aufgefordert, die Ausbildungsreife der Jugendlichen herzustellen, indem sie die nötigen Kompetenzen vermitteln. Die Wirtschaft wiederum muss genügend betriebliche Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen und die Politik hat die Aufgabe, den nötigen gesetzlichen Rahmen dafür zu schaffen. Weiterhin kann der Staat durch unterschiedliche Maßnahmen den Ausbildungsstellenmarkt beeinflussen und die Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe verbessern.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist seit 1998 Lehrkraft an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München. Als Klassenlehrkraft hat sie über mehrere Jahre Berufsvorbereitungsklassen betreut. Viele der Jugendlichen verfügen zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) noch nicht über die erforderlichen schulischen Qualifikationen eines erfolgreichen Hauptschulabschlusses. So muss in den Kernfächern Deutsch und Mathematik grundlegendes Wissen nachgeholt und gefestigt werden. Der Schwerpunkt der pädagogischen Tätigkeit besteht jedoch weniger im Vermitteln von Wissen und Kenntnissen als vielmehr darin, die Jugendlichen in personeller und sozialer Hinsicht auf einen Ausbildungsplatz bzw. eine Berufstätigkeit vorzubereiten. Am Ende des Berufsvorbereitungsjahres ist es die Aufgabe der BVJ-Klassenlehrkraft, den Verbleib der Jugendlichen nach Beendigung des Schuljahres schriftlich festzuhalten. Im Falle der Aufnahme eines Ausbildungsplatzes ist auch genau die Anschrift des jeweiligen Betriebes anzugeben. Die Klassen-Verbleibslisten werden dann am Ende des Schuljahres an die Agentur für Arbeit weitergeleitet. So können die Jugendlichen, bei denen der Verbleib noch unklar ist, gezielt für eine Berufsberatung bzw. zur Teilnahme an weiteren berufsvorbereitenden Maßnahmen aufgefordert werden.

Aus organisatorischen Gründen bleibt es jedoch bei dieser einmaligen Bestandsaufnahme. Weitere Informationen über den Verbleib der BVJ-Absolventen ergeben sich nur bei entsprechendem privaten Engagement der Klassenlehrkräfte. Somit kommt es eher zufällig und sporadisch zu Rückmeldungen über den weiteren „Karrierelauf“. Man trifft ehemalige Schüler in der S-Bahn oder beim Einkaufen an. In einem kurzen Gespräch erfährt man ansatzweise, in welcher Situation sich die Jugendlichen aktuell befinden bzw. welche Probleme sie haben. Nur selten besucht ein Schüler die „ehemalige“ Schule und berichtet über seinen Ausbildungserfolg. Diese nur vereinzelt auftretenden Berichterstattungen ließen das Interesse an einer gezielten Untersuchung der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres und des Verbleibs von BVJ-Absolventen reifen.

Mein Dank für die Unterstützung bei der vorliegenden Arbeit gilt besonders meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. phil. habil. Andreas Schelten, der mir stets zur Seite stand, wenn ich Fragen hatte. Auch möchte ich mich für den Freiraum bedanken, den er mir in wissenschaftlicher und beruflicher Hinsicht gewährte. Weiterhin gilt mein Dank den aktiven und ehemali-

gen Mitarbeitern des Lehrstuhls für Pädagogik an der Technischen Universität München für den stets konstruktiven Austausch, die vielfältigen Hinweise und den positiven Zuspruch. Namentlich und alphabetisch sind dies Herr Dr. Uwe Buchalik, Frau Edda Fiebig, Frau Laura Flacke, Herr Michael Folgmann, Herr Dr. Robert Geiger, Herr Frank Motz, Herr Dr. Markus Müller, Frau Andrea Schmid, Herr Prof. Dr. Ralf Tenberg und Herr Dr. Michael Vögele. Würdigen möchte ich auch die stets freundliche und professionelle Unterstützung durch die Sekretärinnen des Lehrstuhls, Frau Barbara Bopp, Frau Jutta Köhler und Frau Rosi Schmücker. Des Weiteren möchte ich mich bedanken bei den Studierenden am Lehrstuhl für Pädagogik, Herr Jens Arnold, Frau Valentina Pilts, Frau Christina Schreiber, Frau Elisabeth Singer und Frau Bianca Wiedemann, deren Hausarbeiten einen wichtigen Beitrag für die vorliegende Arbeit lieferten. Besonders bedanke ich mich bei Herrn PD Dr. Alfred Riedl für seine konstruktiven Feedbacks über den gesamten Zeitraum der Entstehung der vorliegenden Arbeit.

Weiterhin gebührt mein Dank der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München, ohne die diese Arbeit gar nicht initiiert worden wäre. Hier möchte ich mich ganz besonders bei den aktiven und ehemaligen Schulleitern Frau OStDin Sigrid Feichtner und Herrn OStD Klaus Seiler für die hervorragende unkomplizierte Zusammenarbeit bedanken. Den Schulsozialarbeitern, insbesondere Frau Olivera Karisik und Herrn Markus Kitzmann, danke ich für die interessanten Einblicke in ihre Arbeit und die wertvollen Anregungen für die vorliegende Arbeit. Darüber hinaus möchte ich mich bei Frau OStRin Cornelia Müller für ihr Verständnis und die qualifizierte Auseinandersetzung ganz herzlich bedanken.

Meiner Familie und meinen Freunden möchte ich für ihre Unterstützung, ihr Verständnis und ihre Rücksichtnahme danken. Insbesondere das Korrekturlesen von Herrn Dipl.-Ing. Hans Ginzel und das Lektorat durch Frau Katrin Baumann waren mir eine sehr große Hilfe.

Nicht zuletzt gilt mein ganz besonderer Dank Frau Dr. Petra Ginzel, die durch ihre Mitarbeit, ihre ausdauernden Ermutigungen, konstruktiven Hilfestellungen und die Entlastung im Privatleben einen erheblichen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet hat.

München, im Juni 2010

Tanja Erban

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Aus berufspädagogischer Sicht ist das vorrangige Ziel der Förderung von benachteiligten Jugendlichen, den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt und damit die berufliche Integration der Jugendlichen zu ermöglichen.¹ Doch damit ist der Aufgabenbereich bei weitem nicht erschöpft. Vorbereitung auf die Berufswelt, Entwicklung von Berufswahl- und Ausbildungsreife, lebensweltliche Orientierung, Vorbeugen von Arbeitslosigkeit und Kompensation von sozialen und kognitiven Defiziten sind weitere Herausforderungen, mit denen die Berufsschule konfrontiert ist.

Seit den Anfängen der Berufsschule bis heute ist eine sozial selektive Auslagerung Benachteiligter in "Übergangssysteme" zu beobachten. Da die institutionelle Verortung der beruflichen Bildung von benachteiligten Jugendlichen nicht leicht zu bestimmen ist, bezeichnet Stomporowski (2007) sie als eine „Pädagogik im Zwischenraum“ von allgemein bildendem und berufsausbildendem Schulsystem. Bereits Kerschensteiner sah in der Beschulung von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz in der Berufsschule ein prinzipielles Legitimationsproblem und wehrte sich vehement gegen eine Erweiterung des Aufgabenbereichs der Berufsschule. So proklamierte er stattdessen die Einrichtung einer eigens dafür vorgesehenen „Vorbereitungsschule für den Eintritt in gelernte Berufe“. Dies sollte entweder in Form einer erweiterten Volksschule oder als eigenständige Einrichtung, z.B. als unabhängige Produktionsschule erfolgen. Durch bezahlte Beschäftigung im Rahmen von Produktionsaufgaben sollten die Jugendlichen aktiviert werden, eigene berufliche Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und zur Aufnahme weiterführender Qualifizierungen motiviert werden. Die Beschulung der so genannten Ungelernten fand somit keinen Platz in der berufspädagogischen Theorie. Auch gesellschaftlich lag kein Ausbildungsauftrag vor. Ungelernte hatten keinen Rechtsanspruch auf eine Bezahlung der Schulzeit, während Lehrlinge von ihren Betrieben für den Berufsschulunterricht bei voller Bezahlung freigestellt wurden.²

Die Beschulung von Jugendlichen, die in keinem Ausbildungsverhältnis stehen, aber schulpflichtig sind, versprach nie Prestige und Ansehen und stand im Gegensatz zu der eigentlichen Auffassung von Berufsschule. Ob „Ungelerntenbeschulung“, „Jungarbeiterproblem“ oder „Benachteiligtenförderung“, oft wurde dieses Thema als vorübergehendes Problem bagatellisiert und galt doch als bildungspolitische wie auch arbeitsmarktpolitische Herausforderung. Parallel zu Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt erfolgten stets strukturelle Veränderungen, die in pädagogisch-didaktischen Orientierungen begründet waren. Dabei sind Spannungsfelder erkennbar, die von Allgemeinbildung versus Berufsbildung, Vollausbildung versus Fach-/Teilqualifikation, Theorie versus Praxis, Fachbildung versus Persönlichkeitsbildung reichen.³

¹ Vgl. Bohlinger 2004, S. 230

² Vgl. Pätzold 1989, S. 281

³ Vgl. Biermann/Rützel 1999, S. 23

In den 50er und 60er Jahren konzentrierte sich die Förderung der so genannten Jungarbeiter ausschließlich auf die berufliche Qualifizierung und die Kompensation von Wissensdefiziten über eine technische Grundbildung bis hin zu werkstattbezogener Facherziehung. Noch in den 70er Jahren galt der Ungelerntenstatus als vererbt, als Folge des sozialen, schichtspezifischen Umfeldes. „Stattdessen werden fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft, fehlende Persönlichkeitsstärke bzw. Belastbarkeit und psychosoziale Probleme als Hauptursache des Scheiterns angesehen.“⁴ Erst in den didaktischen Konzepten der 80er Jahre sind neben dem Ziel der beruflichen Reife erstmals persönlichkeitsorientierte und ganzheitlichkeitsfördernde Ansätze zu finden.⁵ Rützel (1995) weist in diesem Zusammenhang auf einen Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz hin. Die Zuschreibung erfolgt nicht mehr aufgrund eines Milieus, einer Schicht oder einer Klasse, sondern betrifft nur noch die jeweiligen Jugendlichen mit ihren Ressourcen und Defiziten. Es wurde deutlich, dass die Ziele der Bildungsreformen nicht alle Jugendlichen erreichten und immer mehr von ihnen ohne Berufsausbildung oder später ohne Arbeitsplatz nach Beendigung der Lehre blieben. Parallel dazu wurde das umfangreiche Instrumentarium der sozialpädagogisch begleiteten, beruflichen Benachteiligtenförderung aufgebaut. Dieses Programm sieht unter anderem für Jugendliche, die auch nach dem Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, die Möglichkeit einer Ausbildung in einer außerbetrieblichen Maßnahme (Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung – BüE) vor. Der Erfolg dieser Maßnahmen war jedoch gering, zumal sich die Problematik auf den Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungsverhältnis verlagerte. So wurde 1993 ein Handlungskonzept des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft verabschiedet, das unterschiedliche Maßnahmen im Bereich der vorberuflichen Bildung und der Berufsausbildungsvorbereitung beinhaltet. Diese Maßnahmen sehen sich vor allem der Individualisierung und Binnendifferenzierung verpflichtet und wollen den Abbau individueller, personaler und sozialer Defizite und von Lerndefiziten.⁶ „Schlagworte und Leitlinien wie ‚Sozialpädagogik als flankierende Maßnahme mit eigenen Gesetzlichkeiten‘, ‚projektorientierte Ausbildungsgestaltung‘, ‚Stütz- und Förderunterricht‘ sowie die ‚integrierte Vermittlung von Fachpraxis und Fachtheorie‘ bilden neben sonderpädagogisch ausgerichteten Konzepten wie der Untergliederung des Lernstoffes in kleine Schritte und eine ‚innovative Förderdiagnostik‘ neue und reformierte Schwerpunkte der Benachteiligtenförderung.“⁷

Die randständige Bedeutung der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher zeigt sich besonders anhand der rechtlichen Rahmenbedingungen. Erst im Jahr 2002 wurde die Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsbildungsgesetz (BBiG) verankert, mehr als 30 Jahre nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes von 1969. Sie gilt nun neben der Berufsausbildung, der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Umschulung als eigenständiger Teil der beruflichen Bildung und damit als originäres berufspädagogisches Handlungsfeld. Die eigentliche Benachteiligung besteht jedoch darin, dass die Benachteiligtenförderung als be-

⁴ Rützel 1995, S. 116

⁵ Vgl. Bohlinger 2004, S. 7

⁶ Vgl. Rützel 1995, S. 116

⁷ Bohlinger 2004, S. 8

rufspädagogisches Thema und Handlungsfeld nach wie vor am liebsten ausgespart würde. So beklagen Bojanowski/Eckardt/Ratschinski (2005), dass Forschungsergebnisse und neuere Ansätze aus der Berufspädagogik zur Benachteiligtenfrage weitgehend fehlen.⁸ Stomporowski (2007) stellt fest, dass auch in der aktuellen Fachliteratur zur Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der beruflichen Bildung Benachteiligter keine oder nur eine nachrangige Bedeutung beigemessen wird.⁹ So gehen Sloane/Twardy/Buschfeld (2004) lediglich von Phasen der beruflichen Bildung aus, die sich in Berufswahl/Berufseinstieg, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung gliedern. Diese entsprechen einer idealen biographischen Grundstruktur. Anschlusschwierigkeiten beim Ausbildungseinstieg (Schwelle I) oder beim Berufseinstieg (Schwelle II), die durch berufsvorbereitende schulische wie auch außerschulische Maßnahmen überbrückt werden, werden nicht thematisiert.¹⁰ Bei Schelten (2004) gliedert sich die Berufserziehung zwar in die vier Bereiche „vorberufliche Bildung“, „Berufsausbildung, „berufliche Fortbildung“ und „berufliche Umschulung“. Eine konzeptionelle Einbindung und differenziertere Ausführung der vorberuflichen Bildung erfolgt jedoch nicht. Als berufspädagogisches Handlungsfeld wird sie lediglich auf das Berufsvorbereitungsjahr mit dem Ziel der Förderung der Berufsausbildungsreife reduziert.¹¹ Pahl (2008) widmet sich in seinem Buch zur Theorie des Lernortes Berufsschule zwar der beruflichen Grundbildung, die den Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Beschäftigungssystem erleichtern soll. Es wird die Entwicklung des Berufsgrundbildungsjahres und des Berufsvorbereitungsjahres dargestellt. Eine Zuordnung zur Berufsschule wird jedoch mit Ausnahme des kooperativen Berufsgrundbildungsjahres aufgrund verschiedener Organisationsformen beruflicher Grundbildung als nicht sinnvoll eingeschätzt.¹² „Das ehemalige Jungarbeiterproblem gilt daher in Fachkreisen nach wie vor als ungelöst, und die berufsvorbereitenden Schulzweige gelten als ‚Bildungsparkplätze und Warteschleifen‘, welche die ‚Entmutigungs- und Versagenserlebnisse‘ der Jugendlichen noch verstärkten.“¹³ Eine Differenzierung des Berufsbildungssystems nach drei Sektoren der beruflichen Bildung nehmen erstmalig die Bildungsberichte von 2006 und 2008 vor. Sie unterscheiden das „duale System der Berufsbildung“ (Teilzeitberufsschule, außerbetriebliche Ausbildung und kooperatives Berufsgrundbildungsjahr), das „Schulberufssystem“ (vollzeitschulische Ausbildung) und das „berufliche Übergangssystem“ (berufsvorbereitende Maßnahmen außerschulischer Träger und schulischer Bildungsgänge)¹⁴. Hinsichtlich der Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems sind seit 2000 etwa zwei Fünftel der Neuzugänge im Bereich des Übergangssektors zu verzeichnen, fast genau so viel wie vom dualen System aufgenommen werden. Diese Umschichtung belegt die erhöhten Schwierigkeiten der Jugendlichen im Übergang von den allgemein bildenden Schulen in ein Ausbildungsverhältnis. Auch wird das un-

⁸ Vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2005, S. 14

⁹ Vgl. Stomporowski 2007, S. 10 f.

¹⁰ Vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 193

¹¹ Vgl. Schelten 2004, S. 49

¹² Vgl. Pahl 2008, S. 277

¹³ Stomporowski 2007, S. 10

¹⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterst. 2008, S. 95; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79

günstiges Verhältnis von steigender Nachfrage zu sinkendem Angebot an Ausbildungsplätzen deutlich.¹⁵ Innerhalb des Übergangssektors nehmen die Berufsfachschulen, die zwar keinen beruflichen Abschluss vermitteln, aber neben dem Erwerb beruflicher Grundkenntnisse die Chance zum Nachholen eines Schulabschlusses ermöglichen, die meisten Jugendlichen auf. Ein Fünftel wird von den vielfältigen Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit erfasst. Weitere zwei Fünftel fallen auf die Berufsschulen. Innerhalb der Berufsschule stellen Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag mit 16,5 Prozent die größte Gruppe dar, gefolgt von dem schulischen Berufsvorbereitungsjahr mit zehn Prozent, dem schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das als erstes Jahr einer dualen Ausbildung anerkannt werden kann (7 Prozent) – und schließlich der Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (knapp 5 Prozent). Letztere ist nach Vereinbarung des Ausbildungspakts zwischen Bundesregierung und Wirtschaft eingerichtet worden, um vor allem marktbenachteiligten Jugendlichen mit Hilfe eines sechs- bis zwölfmonatigen Praktikums den Übergang in ein Ausbildungsverhältnis zu erleichtern.¹⁶ Insgesamt bilden die berufsbildenden Schulen zahlenmäßig die wichtigste Institution der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. Schelten (2006) beklagt, dass die Berufspädagogik im Grunde seit über 50 Jahren kein Lösungskonzept für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz entwickelt hat. Er macht deutlich, dass die Berufsschule ihre Legitimation nicht mehr ausschließlich über die Berufsausbildung erfährt, sondern gleichrangig über die Berufsvorbereitung in ihren vielfältigen Variationen. Dabei betont er, dass vor allem mit Hilfe der Förderung der personalen Kompetenzen die individuelle Integration dieser Jugendlichen in die Berufswelt vorangetrieben werden kann.¹⁷ Neben der Verantwortung gegenüber den Jugendlichen spricht deren über Jahrzehnte hinweg kontinuierliche Präsenz mit rund 30 bis 35 Prozent aller Schüler an berufsbildenden Schulen dagegen, diese Jugendlichen von berufspädagogischer Seite zu ignorieren und zu vernachlässigen.¹⁸

Trotz der anhaltenden quantitativen Bedeutsamkeit existieren kaum Forschungsarbeiten hinsichtlich der Wirksamkeit berufsschulischer Fördermaßnahmen, des Verbleibs und weiteren Karriereverlaufs der Absolventen¹⁹. Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht deshalb der komplette Jahrgang von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres, die im Schuljahr 2003/04 diese vollzeitschulische Maßnahme an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München besucht haben. Diese Schule stellt in der deutschen Bildungslandschaft eine Besonderheit dar. Sie gilt als monostrukturierte berufliche Schule, an der keine Fachklassen im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung unterrichtet werden. Im Fokus stehen Jugendliche, die im Anschluss an die Hauptschule keinen Ausbildungsplatz gefunden oder eine Ausbildung abgebrochen haben oder gemeinhin als noch nicht „ausbildungsreif“ gelten. Neben der Erfüllung der Schulpflicht ist die wesentliche Aufgabe der Schule, die Integrationsmöglichkeiten dieser Jugendlichen ins Berufsleben zu verbessern.

¹⁵ Vgl. Baethge 2008, S. 54

¹⁶ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96 ff.

¹⁷ Vgl. Schelten 2006, S. 243/244

¹⁸ Vgl. Kipp 2007, S. II

¹⁹ Die vorliegende Arbeit verwendet bei Personenbezeichnungen durchgängig die grammatikalisch maskuline Form. Selbstverständlich ist damit auch die feminine Form angesprochen.

Aufbau der Arbeit

Die nachfolgende Darstellung gibt Aufschluss zum Aufbau der vorliegenden Arbeit.

In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit erläutert. Kapitel 2.1 geht der Frage nach: Wer ist benachteiligt und/oder gehört zur Gruppe der benachteiligten Jugendlichen? Hierbei wird der Benachteiligtenbegriff erörtert, rechtliche Vorgaben berücksichtigt und die Problematik einer Stigmatisierung durch die Bezeichnung „Benachteiligung“ diskutiert. Es werden verschiedene Risikofaktoren beschrieben, die zu einer Benachteiligung führen können. Zusammenfassend wird geklärt, welches Verständnis des Benachteiligungsbegriffs der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Kapitel 2.2 gibt Aufschluss über die berufsschulischen Angebote zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. Das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr/Berufsgrundschuljahr und die Berufsfachschule werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Förderung Benachteiligter umrissen. Darüber hinaus werden modifizierte berufsschulische Förderkonzepte aus anderen Bundesländern beschrieben.

In Kapitel 3 wird die Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München abgebildet. Zunächst werden die Zielgruppen, die Ziele und Aufgaben dieser Berufsschule erläutert. Es wird aufgezeigt, wie die Einteilung der Klassen erfolgt, welche Berufsfelder angeboten werden und welche verschiedenen Formen der Beschulung existieren. Im Teilkapitel „Angebote der Berufsschule“ wird zum einen dargestellt, wie der „produktorientierte Ansatz“ an der Schule umgesetzt wird. Zum anderen wird die Kooperation mit der Schulsozialarbeit eingehend beschrieben.

Kapitel 4 zeigt die aktuelle Forschungslage im Bereich Übergang an der ersten Schwelle von der Schule in die Berufsausbildung auf.

Kapitel 5 stellt die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung vor.

In Kapitel 6 ist der forschungsmethodische Ansatz der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Ausgehend von methodologischen Grundüberlegungen erfolgt die Erläuterung der eingesetzten Methoden der Untersuchung. Es folgt die Aufbereitung und Auswertung der Daten. Danach werden Aspekte qualitativer und quantitativer Gütekriterien der Untersuchung umrissen.

Kapitel 7 widmet sich dem Vorgehen der Untersuchung. Hierbei werden die einzelnen Phasen der Datenerhebung, der Aufbereitung und Auswertung der Daten beschrieben. Eine Reflexion der eingesetzten Methoden folgt im Anschluss.

Die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert Kapitel 8. Dabei werden in Kapitel 8.1 zunächst die Ergebnisse der Befragung aller 169 BVJ-Absolventen hinsichtlich benachteiligender Faktoren vorgestellt. Nach einer kurzen Präsentation des Verbleibs aller 169 BVJ-Absolventen nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres in Kapitel 8.2 erfolgt die vertiefende Dokumentation des Verbleibs derjenigen BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr in eine Berufsausbildung eingetreten sind und über den Zeitraum von dreieinhalb Jahren begleitet wurden. Es folgt in Kapitel 8.3 die Darstellung der Ergebnisse zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht eben dieser BVJ-Absolventen. Die Auswertungen der narrativen Interviews mit elf ausgewählten BVJ-Absolventen sind in Kapitel 8.4 zu

finden. Anschließend werden in Kapitel 8.5 die Angaben zur beruflichen und persönlichen Lebenssituation der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, vorgestellt. Das Kapitel endet mit Kapitel 8.6 mit einer Zusammenfassung der bereits beschriebenen Untersuchungsschwerpunkte.

Die Interpretation der Untersuchungsergebnisse erfolgt getrennt nach den Untersuchungsschwerpunkten in Kapitel 9 und mündet in eine zusammenfassende Betrachtung.

In Kapitel 10 schließen sich Folgerungen aus den gewonnenen Untersuchungsergebnissen für die Beschulung von benachteiligten Jugendlichen an. Es bietet Vorschläge für die effizientere Förderung von Jugendlichen, denen der direkte Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung nicht sofort auf Anhieb gelingt, sowie Anregungen zu weiteren Untersuchungen.

Abschließend fasst Kapitel 12 wesentliche Schritte und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammen.

2. Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel werden die Begriffe der Untersuchung erläutert, die wesentliche theoretische Standpunkte der Arbeit beinhalten. Im Fokus steht in Abschnitt 2.1 die Annäherung an den Begriff Benachteiligung. Dabei erfolgt die Betrachtung von rechtlichen und stigmatisierenden Blickwinkeln. In Abschnitt 2.2 werden Formen der Benachteiligung, die den Übergang der Jugendlichen an der ersten Schwelle zur Berufsausbildung erschweren können, erläutert. Daran anschließend werden in Abschnitt 2.3 die berufsschulischen Angebote vorgestellt, die zur Förderung der von Benachteiligungen betroffenen Jugendlichen eingesetzt werden.

2.1. Annäherung an den Begriff Benachteiligung

Wie auch immer die Gründe für den Weg in berufsvorbereitende Maßnahmen aussehen, den Jugendlichen haftet der Ruf an, benachteiligt zu sein. Dabei kennt Benachteiligung viele Gesichter. So muss zunächst geklärt werden: Wer gilt als benachteiligt und/oder gehört zur Gruppe der benachteiligten Jugendlichen? Sind es die Schulversager, Schulabbrecher und Schulverweigerer? Sind es die Jugendlichen mit abweichendem Sozialverhalten? Sind es Jugendliche mit Heimkarrieren? Sind es Migranten mit unzureichenden Sprachkenntnissen? Oder entstehen durch die Veränderungen der Arbeitswelt und der Wege des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben neue Hürden für den Eintritt in die Erwerbsarbeit und in den Erwachsenenstatus, neue Risiken der beruflichen und damit auch der sozialen Ausgrenzung?²⁰

Eine Begriffsbestimmung ist abhängig von dem zugrunde gelegten Bewertungssystem, von den als normal anerkannten Maßstäben und von demjenigen, der Maßstäbe und Begriffe definiert.²¹ Von der Etymologie her bedeutet benachteiligt zunächst, dass die als benachteiligt bezeichnete Person in einer wie auch immer gearteten Sache einen Nachteil, ein Defizit hat. Zumindest in den Augen des Betrachters scheint ein Mangel offenbar zu sein. Und ob jemand, der als benachteiligt bezeichnet wird, diese Benachteiligung auch selbst als solche empfindet, muss - allein durch die Bezeichnung - nicht gesagt sein.²²

2.1.1. Benachteiligung aus rechtlicher Sicht

In der Fachsprache der Jugendhilfe, der Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe ist der Benachteiligtenbegriff ein gängiger Begriff, ein Arbeitstitel, der in den Sozialgesetzbüchern SGB III (Arbeitsförderungsrecht) und SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) verwendet, umschrieben, jedoch nicht eindeutig definiert ist.

²⁰ Vgl. Braun 2003, S. 7

²¹ Vgl. Schierholz 2001, S. 12

²² Vgl. Geßner 2003, S. 32 f.

Das Sozialgesetzbuch (SGB I) hebt bereits zu Beginn des Allgemeinen Teils das Recht zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit hervor. Es soll ein Beitrag zur Sicherung eines menschenwürdigen Daseins geleistet werden. Dabei gilt es, durch gezielte Förderung gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere für junge Menschen, zu schaffen.

Doch der Adressatenkreis derer, die diese Förderung erhalten sollen, ist nicht beliebig, sondern richtet sich nach § 242 SGB III an lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende. Es sollen Jugendliche gefördert werden, die eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen und erfolgreich beenden können oder nach dem Abbruch einer Berufsausbildung ein weiteres Ausbildungsverhältnis nicht eingehen können. Auch betrifft es Jugendliche, die nach erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung entweder keinen Arbeitsplatz finden können oder Angebote zur beruflichen Eingliederung nicht bzw. nicht mehr in Anspruch nehmen oder mit diesen noch nicht eingegliedert werden können. Vorrangig richtet sich die Förderung an die Absolventen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen, aber auch an Auszubildende, bei denen ohne die Förderung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen ein Abbruch der Ausbildung droht. Ebenso für behinderte Auszubildende kommt eine Förderung nach §§ 235, 240-246 SGB III in Betracht.

Mit dem Dienstblatt-Runderlass 8/98 der Bundesanstalt für Arbeit zum § 242, SGB III erfolgt eine Operationalisierung der Begriffe „Lernbeeinträchtigung“ und „soziale Benachteiligung“ sowie die Festlegung der Zielgruppe. Hiernach gelten als benachteiligt:

Lernbeeinträchtigte Auszubildende:

- Auszubildende ohne Hauptschul- oder vergleichbaren Abschluss bei Beendigung der allgemeinen Schulpflicht
- Abgänger aus Sonderschulen/Förderschulen für Lernbehinderte unabhängig vom erreichten Schulabschluss
- Schulabgänger mit Hauptschul- oder vergleichbarem Abschluss bei Beendigung der allgemeinen Schulpflicht ausnahmsweise nur dann, wenn bei ihnen wegen ihrer gleichwohl noch bestehenden beruflich schwerwiegenden Bildungsdefizite ein erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung ohne die Hilfen nicht zu erwarten ist

Sozial benachteiligte Auszubildende unabhängig von dem erreichten allgemein bildenden Schulabschluss, insbesondere

- verhaltensgestörte Jugendliche
- Legastheniker
- Jugendliche, für die Hilfe zur Erziehung im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) geleistet worden ist oder wird, soweit sie nicht aus diesen Gründen in einem Heim ausgebildet werden
- ehemals drogenabhängige Jugendliche
- strafentlassene Jugendliche
- junge Strafgefangene, wenn durch die Maßnahme eine Berufsausbildung ermöglicht wird, deren Fortsetzung nach Entlassung aus dem Strafvollzug sonst nicht sichergestellt werden könnte

- junge Straffällige/Strafgefangene, wenn die Aufnahme oder Fortsetzung einer Berufsausbildung strafmindernd wirkt oder zu einer Strafaussetzung zur Bewährung führt
- junge Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten
- ausländische Jugendliche, die aufgrund von Sprachdefiziten oder noch bestehender sozialer Eingewöhnungsschwierigkeiten in einem fremden soziokulturellen Umfeld der besonderen Unterstützung bedürfen

Behinderte Jugendliche können ebenfalls zum genannten Personenkreis gehören. Zu beachten ist, dass sich die oben stehenden Aussagen allein auf die nach dem SGB III förderungsfähigen Maßnahmen beschränken und sich die Begründung der Förderungsfähigkeit allein auf „in ihrer Person liegende Gründe“ bezieht. Es wird eine Definition verwendet, die in einseitiger Weise Benachteiligung mit individuellen Defiziten in Verbindung bringt. Fülbier greift diese Problematik auf und verweist auf die Sichtweise in anderen EU-Staaten. „In anderen EU-Staaten kennt man den Begriff ‚Benachteiligung‘ so, wie er in der Bundesrepublik verwandt wird, nicht, wohl aber das Problem und die entsprechenden Problemjugendlichen. In England verwendet man z.B. den Begriff ‚Youth at risk‘, also gefährdete Jugendliche, oder Jugendliche, die ‚Socially excluded‘, also vom Gemeinwesen ausgeschlossen sind, ähnlich dem deutschen Begriff ‚randständig‘ ... In Frankreich wird der Begriff ‚Le jeune en difficulté‘, also Jugendliche in Schwierigkeiten häufig verwandt.“²³

An diesem Beispiel wird deutlich, dass in Ländern wie Frankreich oder England eine soziale Benachteiligung nicht gleichzeitig mit einer Zuschreibung von individuellen Beeinträchtigungen einhergeht, sondern vielmehr als Schwierigkeiten verstanden werden, die von außen auf den Jugendlichen einwirken können und mit denen sich der Jugendliche auseinandersetzen muss.

2.1.2. Benachteiligung versus Stigmatisierung

Im Bereich der Sozial-, Sonder- und Berufspädagogik hat der Begriff „benachteiligte Jugendliche“ sprachliche Bezeichnungen wie „Ungelernte“, „Jungarbeiter“ oder „Randgruppen“ weitgehend abgelöst.²⁴ Auch der Begriff „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“ ist nach Enggruber (2003) irreführend und stigmatisierend.²⁵ Mit dem Attribut „Berufsstartschwierigkeiten“ geht nämlich eine vorrangig defizitäre und sehr einseitige Wahrnehmung der Jugendlichen einher. Die Schwierigkeiten der Jugendlichen werden nicht in Beziehung zu anderen Faktoren wie z.B. den Marktbedingungen gesehen, sondern einzig und allein an der Person des Jugendlichen festgemacht. Mit dem Begriff „Benachteiligte“ wollte man Ende der 70er Jahre zum Ausdruck bringen, dass junge Menschen nicht durch eigene Schuld oder persönliches Versagen in eine problematische Situation geraten sind. Damit soll nach Bothmer (1996) darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Ursachen für schlechtere individuelle Startchancen in gesellschaftlichen Bedingungen begründet sind.²⁶

²³ Fülbier 2000, S. 3

²⁴ Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2005, S. 11

²⁵ Enggruber 2003, S. 10

²⁶ Bothmer 1996, S. 70

Doch der Begriff „benachteiligte Jugendliche“ ist nicht unumstritten. Der Begriff vereint nach Rützel (1995) die unterschiedlichsten Personengruppen und Problemlagen. Dazu zählen unter anderem marktbenachteiligte Jugendliche, Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen, mit Verhaltensauffälligkeiten, mit Motivationsproblemen, mit Drogenproblemen, mit Migrationshintergrund und Jugendliche in Erziehungshilfe. Rützel kritisiert die unscharfe Definition des Benachteiligtenbegriffs sowie die Tatsache, dass diese Zielgruppe nur deskriptiv erfasst wird. Mit einer Etikettierung als benachteiligter Jugendlicher können negative Zuschreibungen, Abwertungen und Ausgrenzungen nicht ausgeschlossen werden. So darf der Begriff „Benachteiligung“ nicht automatisch gleichgesetzt werden mit individuellen Defiziten, aufgrund derer Jugendliche sozial und beruflich ausgeschlossen werden.²⁷ Braun/Lex/Rademacker (2001) sprechen sogar von einem inflationären Gebrauch des Begriffs „Benachteiligung“, der teilweise verwendet wird, um die „Qualifizierung und Beschäftigung zu Bedingungen zu legitimieren, bei denen ‚reguläre‘ Qualitätsstandards unterschritten werden“.²⁸

Benachteiligt zu sein bedeutet für Jugendliche zweierlei. Zum einen bedeutet die Zugehörigkeit zu dieser Personengruppe einen Rechtsanspruch. Es begünstigt die Zuweisung von Fördermöglichkeiten wie z.B. einer außerbetrieblichen Berufsausbildung, einer Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie finanzielle Unterstützung. Gleichzeitig aber begegnen diese Jugendlichen durchaus Vorbehalten der Betriebe, wenn sie sich als Absolvent einer berufsvorbereitenden Maßnahme um einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz bewerben. Die normative Zuschreibung von Defiziten kann also zu einer Stereotypisierung und zu Stigmatisierung führen. Auch muss die von Institutionen vorgenommene Typisierung nicht dem subjektiven Gefühl des/r so Bezeichneten entsprechen. Die Einzelperson sollte nie ohne ihren sozialen Kontext gesehen werden, in dem sie lebt und der die berufliche Integration in der Gesellschaft erschwert. Benachteiligung ist in engem Zusammenhang von der gesellschaftlichen Situation und den damit verbundenen individuellen Möglichkeiten zu sehen. Nach Brüning wird dies durch den Begriff „Benachteiligung“ angemessener zum Ausdruck gebracht als durch den Begriff der „Benachteiligten“.²⁹ Bereits in den 80er Jahren definieren Nuissl/Sutter (1981) Benachteiligung als Beeinträchtigung der „... Chancen eines einzelnen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, aufgrund von Faktoren, die er nicht oder kaum beeinflussen kann...“³⁰

So fordert auch Geßner (2003), dass ein Konstrukt wie der Begriff Benachteiligung immer in Relation zu etwas zu sehen ist. Der Bezugsrahmen, vor dem Benachteiligung zu sehen ist, die augenblickliche „Realität des Arbeits- und Ausbildungsmarktes [...]“. Ohne diese Bezugnahme würde der Begriff ‚benachteiligt‘ zwangsläufig mit einer Stigmatisierung einhergehen, soziale Lagen zementieren und so zu einer weitergehenden sozialen Schließung führen.“³¹

²⁷ Rützel 1995, S. 114

²⁸ Braun/Lex/Rademacker 2001, S. 10

²⁹ Brüning 2001, S. 1

³⁰ Nuissl/Sutter 1981, S. 3 zit. nach Brüning 2001, S. 1

³¹ Geßner 2003, S. 3

Merk (1989) proklamiert, dass ein so genannter benachteiligter Jugendlicher nicht existiere. „Es gibt Jugendliche, die bestimmte Fähigkeiten und auch Schwierigkeiten haben, die sie in ganz besonderer Weise kennzeichnen. Es sind dies Erfahrungen und Probleme, die in ganz bestimmten sozialen Bedingungen besondere Bedeutung erlangen.“³² Daraus leitet Geßner ab, dass Benachteiligung zum einen auf individuelle Stärken und Schwächen der Jugendlichen verweist. Zum anderen müssen diese aber in Relation zum soziokulturellen Umfeld betrachtet werden, das dann Schwierigkeiten, Probleme oder Defizite aufzeigt.³³

Wenn man daher das Resultat einer misslungenen Integration eines Heranwachsenden in seine gesellschaftliche, ökonomische Umgebung mit Benachteiligung oder auch Lernbeeinträchtigung begründen möchte, dürfen nicht nur die Stärken und Schwächen des Einzelnen gesehen werden, sondern zwingend hinzu treten müssen die Umgebungsbedingungen sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart. Mit Benachteiligung geht immer eine ungleiche Verteilung von Chancen und Möglichkeiten einher. Dies kann zu einer sozialen Exklusion führen, wenn der Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung aufgrund eines komplexen Zusammenspiels von strukturellen und individuellen Faktoren nicht gelingt. Um also Jugendliche, die Probleme am Übergang in die Arbeitswelt haben, nicht zu stigmatisieren, ist eine Zusammenschau von Fähigkeiten der Person, von Sozialisationseinflüssen aus der Familie und aus der Schule sowie von äußeren, vom einzelnen nicht beeinflussbaren Faktoren notwendig. Statt auf Risikogruppen richtet sich der Blick deshalb auf die Konstellationen von benachteiligenden Faktoren.³⁴

Die Diskussion zeigt, wie schwierig eine treffende und zugleich nicht diskriminierende Begriffsfindung ist. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass Begriffe im Laufe der Zeit eine Abnutzung und eine Bedeutungsverschiebung in negativer Hinsicht erfahren können. Eine abschließende begriffliche Bestimmung kann auch in der vorliegenden Arbeit nicht vollständig geleistet werden. Im weiteren Verlauf wird jedoch der Begriff „Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen“ dem der „benachteiligten Jugendlichen“ vorgezogen. Dies soll den Fokus auf die äußeren Rahmenbedingungen (siehe Kap. 8.1) richten, mit denen diese Jugendliche konfrontiert sind, die einen hürdenlosen Einstieg in die Berufsausbildung verhindern und die es nicht zu beschönigen gilt. Das Lebenslage-Konzept erscheint sinnvoll und ganzheitlich, da die objektiven Lebensbedingungen, das sozialstrukturelle Umfeld und die sozialen Verhältnisse betrachtet werden. Diese prägen das Individuum entscheidend und bestimmen nachhaltig sein Verhalten. „Andererseits fokussiert das Konzept Lebenslage auf die aktiven Gestaltungsleistungen der Subjekte zur Aneignung ihrer Lebenswelt, untersucht ihre Handlungen zur Entwicklung der eigenen Biografie sowie die Ausbildung und Realisierung von Interessen, Bedürfnissen, Werthaltungen und Deutungsmustern.“³⁵ Somit verweist der Begriff „Lebenslage“ nicht auf einen statischen Zustand, sondern auf einen sich ständig verändernden Entwicklungsprozess. Im Mittelpunkt steht der Jugendliche, der bei der Auseinandersetzung

³² Merk 1989, S. 19

³³ Geßner 2003, S. 34

³⁴ Pohl/Walther 2006, S. 29

³⁵ Rahn 2005, S. 54

mit seinen sozialökonomisch bestimmten Lebensverhältnissen und seinem Bestreben einer gesellschaftlichen Teilhabe eine Kluft überwinden muss. Dieser Prozess ist komplex und vielschichtig und darf nicht von nur einer Dimension (Migrationshintergrund, Geschlecht, soziale Herkunft der Eltern,...) beurteilt werden.

2.2. Formen der Benachteiligung

Der Begriff „Benachteiligung“ wird verwendet, um das negative Zusammenwirken von äußeren Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen von Jugendlichen im Übergang zur Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit zu beschreiben.³⁶ Die Klassifikation nach Bohlinger (2004) unterscheidet hierbei individuelle, soziale und strukturelle Formen der Benachteiligung. Diese können im individuellen Fall zu Schwierigkeiten führen, wobei die Faktoren kumulieren oder sogar additiv wirken können.³⁷

Zu den individuellen Formen der Benachteiligung zählen:

- Bildungsabschluss
- Beeinträchtigungen im Lern- und Verhaltensbereich
- Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Zu den sozialen Formen der Benachteiligung zählen:

- Geschlecht
- Familiäre Lebensverhältnisse
- Soziale Herkunft
- Wohnort und Stadtbezirke
- Migrationshintergrund

Zu den strukturellen Formen der Benachteiligung zählen:

- Veränderungen in der Arbeitswelt
- Ausbildungssituation am Arbeitsmarkt
- Einstellungsverhalten von Betrieben

2.2.1. Individuelle Formen der Benachteiligung

Bildungsabschluss

Der Erwerb bzw. Nichterwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen bestimmt in besonderem Maße die späteren sozialen und beruflichen Chancen und Lebensmöglichkeiten der jungen Menschen.³⁸ Gestiegene Anforderungen auf dem Facharbeitsmarkt und ein Unterangebot an Ausbildungsplätzen weisen der schulischen und beruflichen Ausbildung einen immer höheren Stellenwert zu. Jugendliche ohne Berufsabschluss sind seit den 70er Jahren immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (u.a. Schweikert & Grieger 1975, Schweikert 1979, Bunk & Schelten 1980, Lex 1997, Reinberg & Walwei 2000, Troltzsch et al. 2000, Hecker 2002, Solga 2002, Allmendinger & Leibfried 2003, Bundesministerium für

³⁶ Vgl. BMBF 2005a, S. 12 ff.

³⁷ Vgl. Bohlinger 2004, S. 230 ff.; vgl. Bojanowski 2008, S. 33

³⁸ Vgl. Blossfeld/Mayer 1988, S. 270

Bildung und Forschung 2008). Statistische Daten der jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichte belegen, dass zwischen 1996 und 2005 die Ungelerntenquote unter den 20- bis 29-Jährigen trotz zum Teil rückläufiger Geburtenraten von 14,6 Prozent auf 16,1 Prozent angestiegen ist. Analysen zu den Strukturmerkmalen der Jugendlichen ohne Berufsabschluss zeigen, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, was die schulischen Bildungsvoraussetzungen anbelangt. So stellt die BIBB/IAB-Erhebung von 1998 als wesentlichen Grund für die Ausbildungslosigkeit der untersuchten Gruppe fest, dass jeder Zehnte nicht über einen schulischen Abschluss verfügt.³⁹ Bei über der Hälfte der Ungelernten liegt zwar ein Hauptschulabschluss vor. Dieser garantiert jedoch noch keinen Erfolg im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz. Beck beklagt bereits in den 80er Jahren das Abdriften der Hauptschule in das gesellschaftliche Abseits. Er deklariert die Hauptschule als Schule der unteren, auf berufliche Zukunftslosigkeit festgeschriebenen Statusgruppen.⁴⁰ Ähnlich düster beschreibt Hiller (1991) die Hauptschule als Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit und beklagt, dass die einfachen Schulabschlüsse keine gesellschaftlichen Integrationserfolge bieten.⁴¹ Die Einschätzung von Beck und Hiller trifft die heutige Situation mehr denn je. Angesichts gesteigener Anforderungen der Arbeitswelt und eines stetigen Nachfrageüberhangs gegenüber dem Angebot an verfügbaren Ausbildungsplätzen verdrängen formal höher Qualifizierte die niedriger qualifizierten Bewerber.⁴² Besonders schwierig gestaltet sich die Situation für Jugendliche, die die Hauptschule ohne gültigen Abschluss verlassen. Nahezu 60 Prozent dieser Jugendlichen bleiben auch ohne Berufsabschluss. Selbst bei wiederholter Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen gelingt es vielen Jugendlichen nicht, ihre berufliche Situation zu verbessern und auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, wenn sie keinen Schulabschluss besitzen.⁴³ Dagegen belegen die Quoten der Ungelernten mit Hauptschulabschluss (17 Prozent) und mit mittlerer Reife (6,1 Prozent) die Bedeutsamkeit eines formalen Bildungsabschlusses für die berufliche Integration der Jugendlichen.⁴⁴

Ein ähnliches Ergebnis beschreibt der Münchner Ausbildungsbericht von 2003. In der Stadt München beträgt der Anteil der Auszubildenden ohne Hauptschulabschluss im Zeitraum 1998 bis 2001 unter allen Auszubildenden im Bereich Industrie und Handel (IHK) 0,9 Prozent. Im Handwerk liegt der entsprechende Anteil, hier allerdings bezogen auf die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, ebenfalls bei diesem Wert.⁴⁵ Die Fortschreibung dieser Bestandsaufnahme für das Jahr 2006 weist für den IHK-Bereich kaum Veränderungen auf. Etwas anders gestaltet es sich im Handwerk. In München verfügt gut die Hälfte (55,5 Prozent) der 2.058 Ausbildungsanfänger über einen Hauptschulabschluss, ein Viertel (25,7 Prozent) besitzt die Mittlere Reife und 6,4 Prozent haben die (Fach-) Hochschulreife. Der Anteil der

³⁹ Vgl. Hecker 2002, S. 3

⁴⁰ Vgl. Beck 1989, S. 245

⁴¹ Vgl. Hiller 1991, S. 228

⁴² Vgl. Lex 1997, S. 48

⁴³ Vgl. Friedemann/Schroeder 2000, S. 21ff.

⁴⁴ Vgl. Schumann 2006, S. 151

⁴⁵ Vgl. Landeshauptstadt München 2003, S. 101

Ausbildungsanfänger im Handwerk ohne Schulabschluss beträgt dagegen 7,4 Prozent. Weitere fünf Prozent rekrutieren sich aus Berufsfachschulen, Berufsgrundbildungsjahr und Berufsvorbereitungsjahr. Damit hat sich die Zahl der Ausbildungsanfänger ohne Hauptschulabschluss enorm erhöht. Der Anstieg wird zum einen mit einem erhöhten Fachkräftebedarf im Handwerk begründet. Zum anderen aber haben entsprechende Akquisebemühungen der Handwerkskammer zu einer vermehrten Berücksichtigung dieser Klientel geführt.⁴⁶

Eine unverändert hohe Bedeutung der schulischen Vorbildung wird auch aus dem Bildungsbericht 2008 ersichtlich. Der Anteil der Auszubildenden ohne allgemein bildenden Schulabschluss divergiert im Bundesvergleich. Mit Ausnahme von Brandenburg (1,4 Prozent) fällt er in den neuen Ländern relativ hoch aus, insbesondere in den neuen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern (3,8 Prozent), Sachsen-Anhalt (3,1 Prozent), Berlin (3,0 Prozent) und Thüringen (2,6 Prozent). In den alten Bundesländern dagegen fallen Nordrhein-Westfalen (3,4 Prozent) und Bayern (2,8 Prozent) durch hohe Prozentwerte auf. Mit 41,2 Prozent liegt Bayern auch bei den Auszubildenden mit Hauptschulabschluss deutlich über dem Bundesdurchschnitt.⁴⁷ Wenn auch die Zahlen bundesweit variieren, so wird doch eines deutlich: Insgesamt gelingt es nur sehr wenigen Jugendlichen, ohne Schulabschluss in ein Auszubildendenverhältnis zu münden. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss muss sich im Übergangssystem über berufsvorbereitende Maßnahmen weiter qualifizieren.

Der fehlende bzw. wenig erfolgreiche Bildungsabschluss stellt eines der Hauptprobleme der Jugendlichen bei der Lehrstellensuche dar. Hinzu kommt, dass seit der Bildungsexpansion in den 60er Jahren immer mehr Jugendliche höhere Schulabschlüsse erreichen. Ein höherer Bildungsabschluss sichert weitgehend eine erfolgreiche Einmündung in die Arbeitswelt. Mit der Zunahme von Ausbildungsplatzbewerbern mit höheren Schulabschlüssen geht gleichzeitig eine Entwertung einfacher Schulabschlüsse einher.⁴⁸ Betriebe können zwischen qualifizierten Lehrstellenbewerbern auswählen, die zumeist zu Gunsten formaler Kriterien wie Zeugnisnoten und höheren Schulabschlüssen ausfällt. Die Entwertung wird zusätzlich negativ beeinflusst von der Entwicklung eines zunehmenden Leistungsabfalls bei den Schülern. Dies zeigen zum einen die in den vergangenen Jahren sinkenden Anforderungen bei den Prüfungen zum qualifizierenden und erfolgreichen Hauptschulabschluss.⁴⁹ Zum anderen bestätigen öffentliche Klagen von Industrie und Handwerk die mangelnden schulischen Qualifikationen von Schulabgängern. Da ist von Defiziten in der deutschen Sprache ebenso die Rede wie von geringen Kenntnissen in Allgemeinbildung und von dem Nichtbeherrschen der Grundrechenarten wie dem Einmaleins. Dazu kommt, dass die fortwährenden technischen Entwicklungen und Innovationen zu höheren Leistungsanforderungen im schulischen und handwerklichen Bereich führen. Die Jugendlichen sind zunehmend gefordert, komplexe Systemzusammen-

⁴⁶ Vgl. Landeshauptstadt München 2006, S. 69

⁴⁷ Vgl. BMBF 2008a, S.99 ff.

⁴⁸ Vgl. Höfer/Strauss 1993, S. 22

⁴⁹ Die Autorin leitete über mehrere Schuljahre an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München den Vorbereitungskurs zum externen Hauptschulabschluss. In enger Kooperation mit der Volksschule Bad Endorf wurden jährlich Leistungsstandards mit dem Schulleiter festgelegt. Hierbei war diese Entwicklung feststellbar.

hänge zu erfassen und umzusetzen. Nach Rademacker (2002) ist der mittlere Bildungsabschluss für die große Mehrheit der Ausbildungsberufe im dualen System erforderlich. Mit dem Hauptschulabschluss ist lediglich eine Ausbildung in einem einfachen handwerklichen Beruf, in einfachen industriellen Fertigungsberufen sowie in weniger anspruchsvollen und attraktiven Ausbildungsberufen im kaufmännischen Bereich (Verkäufer, Kaufmann im Einzelhandel) möglich.⁵⁰

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen auf dem Ausbildungsmarkt und der Entwertung einfacher Bildungsabschlüsse hat sich der Druck auf die jungen Erwachsenen ohne und mit niedrigem allgemeinbildendem Schulabschluss deutlich erhöht. „Vereinfacht ausgedrückt bedeutet dies in vielen Fällen: Ohne Schulabschluss keine Berufsausbildung, ohne Berufsausbildung keine gesicherte Arbeitsstelle.“⁵¹

Beeinträchtigungen im Lern- und Verhaltensbereich

In gesetzlichen und amtlichen Regelungen, die die Basis der beruflichen Benachteiligtenförderung darstellen, gelten neben sozial benachteiligten Personen, solche mit Lernbeeinträchtigungen als Zielgruppe der Förderung (siehe Kap. 3.1.1).⁵² In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie „Lernschwächen“, „Lernprobleme“, „Schulschwierigkeiten“, „Schulleistungsstörungen“, „Lernbeeinträchtigungen“, „Lernstörungen“, „Lernbehinderungen“ und „Leistungsversagen“ verwendet. Nach Werning/Lütje-Klose (2006) sind alle diese Begriffe aus wissenschaftlicher Perspektive ungenau. Bis heute existiert keine allgemein akzeptierte Theorie der Lernbehinderung oder der Lernbeeinträchtigung.⁵³ Dies zeigt sich ganz besonders in unterschiedlichen Auffassungen und Klassifizierungsversuchen.⁵⁴ Baudisch (1997) geht vom Begriff „Lernbeeinträchtigungen“ aus und gliedert diesen je nach Schweregrad in „Lernbehinderungen“, „Lernstörungen“ und „Lernschwierigkeiten“.⁵⁵

Klassische Definitionsversuche von Lernbehinderung beziehen sich in der Regel ausschließlich auf die Person des Schülers. So wird eine Lernbehinderung als schwerwiegende, umfangreiche und langandauernde Beeinträchtigung des Lernens bezeichnet, wodurch sich deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen bei den Schülern zeigen und deshalb eine angemessene Förderung in der allgemeinen Schule nicht möglich und die Einweisung in die Schule für Lernbehinderte notwendig sei.⁵⁶ Lernstörungen nach der International Classification of Diseases (ICD-10) beschreiben die spezifischen und deutlichen Beeinträchtigungen des Erlernens des Lesens, Rechtschreibens (Legasthenie) und Rechnens (Dyskalkulie). Ihnen gemeinsam ist die ätiologische Annahme, dass diese Störungen wesentlich in einer zentralnervösen, kognitiven Störung der Informationsverarbeitung begründet sind. Lernstörungen

⁵⁰ Vgl. Rademacker 2002, S. 14

⁵¹ Landeshauptstadt München 2003, S. 99

⁵² Vgl. SGB III §242; BBiG § 68; Neues Fachkonzept der Bundesanstalt für Arbeit 2004

⁵³ Vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, S.17

⁵⁴ Vgl. Lauth et al. 2004, S. 13 ff.

⁵⁵ Vgl. Baudisch 1997, S. 120 ff.

⁵⁶ Vgl. Kanter 1980, S. 57

äußern sich in allgemeinem oder partiellem Schulversagen und sind von der Lernbehinderung abzugrenzen, da sie trotz altersgemäß entwickelter Intelligenz auftreten. Das Entstehen solcher Beeinträchtigungen wird im Wesentlichen durch das Zusammenwirken von sozialen, kulturellen und medizinischen Faktoren beschrieben. „Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn die Leistungen eines Schülers unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen institutionellen, sozialen und individuellen Bezugsnormen (Standards, Anforderungen, Erwartungen) liegen oder wenn das Erreichen (bzw. Verfehlen) von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder in der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden führen.“⁵⁷ Lernschwierigkeiten werden also diagnostiziert, wenn in schulisch relevanten Leistungsbereichen relativ überdauernde Lernergebnisse erzielt werden, die unterhalb einer vorgegebenen Norm liegen. Zielinski spricht von „tolerierbaren Abweichungen“ zwischen einer „Leistung“ und einer „Bezugsnorm“. Bei der sozialen Bezugsnorm wird die individuelle Leistung einer Person mit der Leistungsverteilung einer Bezugsgruppe verglichen. Die institutionelle Bezugsnorm vergleicht zwischen der individuellen Leistung und den Anforderungen einer Institution. Bei der individuellen Bezugsnorm wird eine frühere Leistung mit der aktuellen individuellen Leistung verglichen.⁵⁸ Nach Werning/Lütje-Klose (2006) stellt der Begriff „Lernbeeinträchtigung“ ähnlich wie der Begriff „Lernbehinderung“ nur einen Arbeitsbegriff dar, um das Phänomen des partiellen bzw. umfassenden Schulversagens zu beschreiben. Mit der terminologischen Festlegung auf den Begriff „Lernbeeinträchtigung“ soll jedoch auf den Beziehungsaspekt und damit auf die Konstruktion von Lernproblemen in sozialen Kontexten hingewiesen werden. Damit soll deutlich herausgestellt werden, dass Lernbeeinträchtigungen nicht ausschließlich auf eine individuelle Disposition des Schülers zu reduzieren sind.⁵⁹ Lernbeeinträchtigungen sind meist das Ergebnis mehrerer Faktoren, die zusammenwirken und sich potenzieren. Kognitive Fähigkeiten, motivationale Persönlichkeitsstrukturen sowie die Gegebenheiten des sozialen Umfeldes zählen zu den grundlegenden Bedingungsfaktoren einer Lernschwierigkeit.⁶⁰ Konfliktbehaftete Schüler-Lehrer-Beziehungen, aber auch bestehende Arbeitsmarktstrukturen können sich ebenfalls als nachteilig auswirken.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Begriff „Lernbeeinträchtigung“ als Oberbegriff am treffendsten scheint. Mit ihm erfolgt keine monokausale und diskriminierende Zuschreibung und er ist umfassender als der Begriff der Lernbehinderung. Er betrifft auch die Gruppe der Lernstörungen und der Lernschwierigkeiten.

⁵⁷ Zielinski 1998, S.13

⁵⁸ Vgl. Dammasch/Katzenbach 2004, S. 69

⁵⁹ Vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, S. 19

⁶⁰ Vgl. Dammasch/Katzenbach 2004, S. 71

Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen

Zur Einteilung von Lernbeeinträchtigungen in verschiedene Kategorien gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, aber keine, die allgemeingültig ist. Zielinski (1995) nennt verschiedene Varianten zur Klassifikation wie zum Beispiel „Art der Bezugsnorm“, „Spezifikation nach Lerninhalten“ (d.h. die Probleme sind auf bestimmte Fächer wie Mathematik, Deutsch oder Geschichte beschränkt und somit kategorisierbar), „Grad der Beeinflussbarkeit“ der Lernstörung (vor allem für Therapeuten wichtig) und „partielle und chronische Lernschwierigkeiten“.⁶¹ Sander (1981) gibt indessen an, dass „sich eine Orientierung an dem ‚Herkunfts-‘ bzw. Beobachtungsbereich der Merkmalsklassen‘ bewährt hat.“⁶² Diese beiden Bereiche, Familie und Schule, wirken auf die Schülerpersönlichkeit ein und beeinflussen sich gegenseitig. Klauer/Lauth (1997) unterscheiden hingegen bereichsspezifische (partiell) von allgemeinen (generell) Lernstörungen. Diese können vorübergehend oder überdauernd sein. Vorübergehende Lernbeeinträchtigungen beziehen sich meist auf einen schulischen Leistungsabfall, der in Folge von kritischen Ereignissen und situativen Umbrüchen (Scheidung der Eltern, Schulwechsel, Reifungskrisen, Erlebnisstörungen) auftritt. Überdauernde Lernstörungen lassen sich schwieriger überwinden. So haben Längsschnittstudien gezeigt, dass Lese-Rechtschreibstörungen nicht nur über lange Zeit fortbestehen, sondern sich auch negativ auf das Selbstkonzept und das soziale Verhalten von Jugendlichen auswirken können.⁶³

Ursachen für Lernbeeinträchtigungen

Lernbeeinträchtigungen kommen zum Vorschein, wenn altersgemäße Lernleistungen nicht erbracht werden und nicht wenigstens durchschnittliche Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt wurden. Betz/Breuninger (1998) betonen, dass in allen erzieherischen Bereichen mit Lernbeeinträchtigungen zu rechnen ist.⁶⁴ Dies kann verschiedene Ursachen haben. Am übersichtlichsten scheint es, den Herkunftsbereich von Lernbeeinträchtigungen in nur zwei Punkte zu gliedern, nämlich in Schülerpersönlichkeit und soziales Umfeld, wobei die Schule einen Teil des sozialen Umfeldes ausmacht. „Instruktionsverständnis ist... Ausdruck der intellektuellen Befähigung im Allgemeinen und der sprachlichen Intelligenz im Besonderen und eine notwendige, wenn auch nicht zureichende Voraussetzung für schulischen Erfolg.“⁶⁵ Da in der Schule die Vermittlung der Bildungsinhalte vorrangig auf verbalen Prozessen basiert, ist es wichtig, sprachliche Fähigkeiten zu besitzen. Kann man diese sprachlichen Intelligenzleistungen nicht erbringen, folgt daraus ein Mangel des Instruktionsverständnisses, der dann Lernschwierigkeiten hervorrufen kann. Als Grund verminderter Sprachleistungen wird ein verlangsamter Ablauf der Informationsverarbeitung im Gehirn angegeben. Untersuchungen mit Hilfe von Konzentrationstests haben festgestellt, dass lernbeeinträchtigte Schüler sich weniger gut an das Informationsverarbeitungstempo der Aufgaben anpassen konnten. Auch haben sie meist nicht nur kognitive Schwächen, sondern weisen auch Schwächen in ihrer Metakognition

⁶¹ Vgl. Zielinski 1998, S. 14 f.

⁶² Sander 1981, S. 16

⁶³ Vgl. Lauth et al. 2004, S. 14

⁶⁴ Vgl. Betz/Breuninger 1998, S. 3

⁶⁵ Vgl. Zielinski 1998, S. 21

auf.⁶⁶ Dies führt dazu, dass sie weder eine effektive Auswahl an Lernstrategien treffen noch durchführen können.⁶⁷ Zielinski (1998) warnt jedoch davor, mangelnde Lernmotivation als einzige Ursache von Lernbeeinträchtigungen darzustellen. Das Problem muss differenzierter gesehen werden. Heckhausen (1989) sieht Lernaktivitäten als Zweckhandlungen und Lernverweigerungen als Konsequenzen einer mehr oder minder bewussten Kosten-Nutzen-Bilanz. Er unterteilt den Handlungsablauf in vier Schritte, die mit einer bestimmten Situation (1) beginnt, an die sich eine Handlung (2) anschließt, die über ein Ergebnis (3) verfügt, das bestimmte Folgen (4) inne hat. Die Phasen lassen sich miteinander verbinden, so dass drei verschiedene Arten von Erwartungen entstehen.⁶⁸ Die Situations-Ergebnis-Erwartung zeigt das Ergebnis auf, das sich einstellt, wenn man in einer bestimmten Situation untätig ist. Für einen ausländischen Schüler könnte das Beantworten einer einfachen Frage, die er wiederholt nicht verstanden hat, zu solch einer Reaktion führen. Aufgrund erwarteten Misserfolgs wird er es bevorzugen, nicht zu antworten. Durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen wird ausgedrückt, inwieweit das Ziel beispielsweise, fließend zu lesen, durch Eigenaktivität verbessert werden kann. Erst bei der Ergebnis-Folgen-Erwartung kann mit aktivem Lernhandeln gerechnet werden. Es ist also davon auszugehen, dass nach diesem Modell eigenes Handeln erst dann einsetzt, wenn das Ergebnis des Handelns Folgen hat, die als positiv eingeschätzt werden, und wenn das notwendige Ergebnis durch eigenes Handeln erreichbar erscheint.⁶⁹ Schüler, die hohe Ergebnis-Folge-Erwartungen haben, bereiten sich auf Prüfungen besser vor als diejenigen mit niedrigen Erwartungen. Schüler mit Lernbeeinträchtigungen weisen häufig ein negatives Selbstkonzept eigener Kompetenz auf und schreiben ihre Misserfolge meist ihrem eigenen Versagen zu. Sie fühlen sich oft hilfloser als Schüler ohne Lernschwierigkeiten und haben bezüglich ihrer künftigen Schulleistungen keine große Hoffnung auf Erfolge.⁷⁰

Klassen- und Schulklima

Das Lernen in der Schule findet größtenteils in einem sozialen Kontext statt. Deswegen sind Freundschaften und Kooperation wichtig für das Klassenklima. Wird das Klassenklima durch irgendwelche Reize, beispielsweise durch Bevorzugung oder ungerechter Behandlung bestimmter Schüler durch den Lehrer, einem unorganisierten Unterricht oder durch gestörte Beziehungen zwischen Schülern beeinträchtigt, nimmt das Interesse am schulischen Lernen ab. Weiterhin wird das Lernen durch individualistische und kompetitive Unterrichtsformen, in denen die Schüler gegeneinander wetteifern, beeinträchtigt. Denn hier entsteht beispielsweise beim Ausfragen an der Tafel ein ungeheurer Leistungsdruck, der sich häufig in Prüfungsangst äußert. Kooperative Lernstrukturen dagegen fördern die Freude am Lernen und verbessern das Klassenklima.⁷¹

⁶⁶ Vgl. Zielinski 1998, S. 24

⁶⁷ Vgl. Dammasch/Katzenbach 2004, S. 74

⁶⁸ Vgl. Zielinski 1998, S. 35; Heckhausen 1989, S. 13/14

⁶⁹ Vgl. Zielinski 1998, S. 35 f.

⁷⁰ Vgl. Zielinski 1998, S. 41

⁷¹ Vgl. Zielinski 1998, S. 50 ff.

Familiäres Umfeld

Schüler mit Lernbeeinträchtigungen stammen nicht selten aus ungünstigen familiären Verhältnissen. Dies legt die Auffassung nahe, dass Schulversagen und ungeordnete familiäre Verhältnisse kongruent sind. Gründe für die ungeordneten Lebensweisen in Familien wie Alkoholprobleme, ungewollte Schwangerschaft etc. sind häufig die soziale sowie finanzielle Benachteiligung der Familien. Soziale Diskriminierung ist nicht immer der Grund für Lernbeeinträchtigungen. Zielinski (1989) beruft sich auf ältere Studien, die einen engen Zusammenhang von der häuslichen Umgebung, der dort bestehenden Anregungen z.B. durch Abonnements von Zeitschriften und Zeitungen sowie der Ausstattung an Büchern und der sprachlichen Intelligenzleistung von Kindern sehen. Des Weiteren führt er den Erziehungsstil an, der sich in Familien von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen durch vermehrte Kontrolle und mangelnde Unterstützung auszeichnet. Besonders häusliche Erziehungsprobleme wirken sich negativ auf die Schulleistungen aus.⁷² Bei Auffälligkeiten im Verhaltensbereich ist zwischen Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten zu unterscheiden. Verhalten, das häufiger, längerfristig und aus der Sicht verschiedener Beobachter vom allgemein erwarteten Regelverhalten gegenüber anderen Personen und/oder der eigenen Person und/oder gegenüber Sachen abweicht, wird als gestört bezeichnet. Es kann bewusst oder unbewusst sein und mit oder ohne Leidensdruck und Skrupeln erfolgen. Der Unterschied zwischen Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten liegt lediglich in der Häufigkeit und Stärke des Auftretens gleicher Verhaltensweisen. Unter beiden Begriffen wird eine Vielzahl von abweichenden Verhaltensweisen zusammengefasst. So können Beeinträchtigungen in der Persönlichkeit (z.B. selbstunsicheres, überängstliches Verhalten, Essstörungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch) und Beeinträchtigungen im Sozialverhalten (z.B. Kontaktschwierigkeiten, aggressives Verhalten, Körperverletzungen, Zerstörung von Gegenständen, Vandalismus, Diebstähle) zu umfangreichen Konflikten mit der Umwelt führen. Beeinträchtigungen im Lern- und Verhaltensbereich treten selten unabhängig voneinander auf. Vielmehr bedingen sie sich gegenseitig. So führen Verhaltensstörungen häufig zu Leistungsschwierigkeiten in der Schule. Aber auch der umgekehrte Fall ist möglich, dass schlechte Lernleistungen Auffälligkeiten im Verhalten nach sich ziehen.⁷³ Eine Studie hinsichtlich der Entlastungsmöglichkeiten für Lehrende im Berufsvorbereitungsjahr hat unter anderem die Belastungssituation der Lehrkräfte untersucht. Dabei kristallisiert sich heraus, dass Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr häufig aufgrund von Disziplinproblemen, problematischem Sozialverhalten, Konflikten mit der Legalität, geringer Lernbereitschaft, mangelnder Konzentrationsfähigkeit und Motivation von den befragten Lehrkräften als belastend erlebt werden. Letzteres resultiert unter anderem aus der Perspektivlosigkeit, der fehlenden beruflichen Lebensplanung, der Persönlichkeitsstruktur, der Lebenssituation und den negativen Erfahrungen in ihrer Schulbiografie.⁷⁴ Es ist also anzunehmen, dass Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr unterschiedlich stark von Beeinträchtigungen im Lern- und Verhaltensbereich betroffen sind.

⁷² Vgl. Zielinski 1998, S. 58

⁷³ Vgl. BMBF 2005a, S. 17/18

⁷⁴ Vgl. Schulz 2003, S. 53

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Schulleistungen und Interessen nehmen wesentlichen Einfluss auf die Schullaufbahnen von Jugendlichen und sind nicht zuletzt beim Übergang von der Schule in die Ausbildung von entscheidender Bedeutung. Sie bilden die Determinanten differenzieller Schullaufbahnen und Ausbildungswege. Andererseits wirken aber auch das Schulsystem mit seinen Möglichkeiten und Selektionen auf das Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten zurück.

Eine zentrale Definition beschreibt das Selbstkonzept als Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen des Selbst, die als sprachliche Äußerungen der Person über sich selbst (z.B. als Selbsteinschätzungen) operativ zu bestimmen sind. Eine Person schreibt sich selbst bestimmte Eigenschaften zu, die sie zu einer Persönlichkeit formen.⁷⁵ Dieser Definition liegt die Vorstellung zugrunde, dass nur der kognitive Teilbereich des Selbstkonzeptes, die „Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen beziehungsweise Fähigkeiten und deren Struktur“⁷⁶ als das eigentliche Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet wird. Für die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen emotionaler und kognitiver Komponente sprechen Vorteile in der Definitionsklarheit des Fähigkeitsselbstkonzeptes. Weiterhin lassen sich das Zustandekommen von Motivations- und Verhaltensunterschieden besser erklären und differenziertere Interventionsmaßnahmen planen.⁷⁷ Allerdings ist eine klare Abgrenzung zwischen kognitivem und emotionalem Selbstkonzept insbesondere bei der Operationalisierung problematisch, da eine Aussage wie „Ich bin gut in Mathe“ sowohl eine affektive als auch eine kognitive Komponente beinhaltet. So gehen neuere Definitionen davon aus, dass das Selbst neben einer kognitiven Komponente immer auch eine bewertende, affektive Komponente umfasst. Sie unterscheiden zwischen dem Selbstwert, der emotionalen Komponente („Ich freue mich über meine Leistung“) und der kognitiven Komponente des Selbstkonzeptes („Ich bin teamfähig“).⁷⁸

In PISA 2006 gilt das Selbstkonzept eines Menschen als dessen Vorstellungen von sich selbst und wird multidimensional erfasst. So setzt sich das Selbstkonzept sowohl aus objektivierbarem Faktenwissen als auch aus subjektiven, erfahrungsbedingten Überzeugungen zusammen.⁷⁹ Bereits Shavelson/Hubner/Stanton (1976) sind von einem multidimensionalen Modell ausgegangen, das das allgemeine Selbstkonzept an der Spitze einer Hierarchie von verschiedenen Facetten sieht. So befinden sich auf der zweiten Ebene der akademische Selbstkonzeptfaktor sowie mehrere nichtakademische (soziale, emotionale, physische) Selbstkonzeptfaktoren. Jeder Faktor entsteht aus den ihm untergeordneten Gebieten, die wiederum aus dem Verhalten in den jeweiligen Situationen resultieren.⁸⁰ Aufgrund zahlreicher Studien erfuhr das Modell von Shavelson/Hubner/Stanton weitere Modifizierungen. So gliedern Marsh/Shavelson (1985) das Selbstkonzept einerseits in die Domäne „nicht-akademisches Selbstkonzept“. Dabei unterscheiden sie zwischen physischem Selbstkonzept (Erscheinungs-

⁷⁵ Vgl. Filipp 1979, S. 147

⁷⁶ Meyer 1984, S. 20

⁷⁷ Vgl. Schöne et al. 2003, S. 4

⁷⁸ Vgl. Filipp/Mayer 2005, S. 266

⁷⁹ Vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 126

⁸⁰ Vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 411, zit. nach Straßegger-Einfalt 2008, S. 54

bild/Fähigkeiten) und sozialem Selbstkonzept (Beziehungen zu Gleichaltrigen/Beziehungen zu den Eltern). Die Domäne „akademisches Selbstkonzept“ andererseits umfasst Lesen/Deutsch-Muttersprache, Mathematik und allgemeine Schulkompetenz. Sie erweitern das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept um die Domäne „Globales Selbstkonzept“, wozu der Selbstwert zu zählen ist. Die Mehrdimensionalität zeigt sich insbesondere daran, dass Schüler sich in verschiedenen Bereichen unterschiedlich wahrnehmen können. So kann ein Schüler zwar ein negatives Selbstkonzept im Bereich Mathematik aufweisen, aber durchaus ein positives Selbstkonzept im Umgang mit Gleichaltrigen. Auch innerhalb eines Bereichs sind unterschiedliche Konzeptausprägungen möglich.⁸¹

Das allgemeine Selbstkonzept ist als relativ stabil anzusehen. Es bedarf einer Vielzahl einzelner spezifischer Situationen, die nicht mit dem allgemeinen Selbstkonzept übereinstimmen, um dieses zu ändern. Das Konzept, das eine Person von sich selbst hat, entsteht zum einen durch Selbstbeobachtung und zum anderen durch Rückmeldungen der Umwelt. Das Selbstkonzept und die damit verbundene Wertschätzung der eigenen Person haben fast immer Auswirkungen auf das Verhalten eines Menschen. Es unterliegt ständigen Einflüssen, die dem Individuum Möglichkeit und Anlass geben, das Bild von der eigenen Person immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls bewusst oder unbewusst zu ändern. Schüler können ein positives, also ein starkes Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten besitzen oder ein negatives Selbstkonzept haben und über wenig Selbstvertrauen verfügen. Hier entscheidet die Höhe des Ausmaßes an Selbstvertrauen über die Ausprägung von positivem und negativem Selbstkonzept, wobei es viele unterschiedlich starke Ausprägungsstufen gibt. Das schulische Selbstkonzept, auch Fähigkeits-Selbstkonzept genannt, ist individuell ausgeprägt. Das bedeutet, dass ein Schüler ganz unterschiedliche Selbstkonzepte ausbildet, abhängig von den einzelnen Schulfächern. Diese unterschiedliche Ausprägung wird von bereits gemachten Erfahrungen in der Schule beeinflusst, verstärkt und entwickelt.

Eine zweite in PISA 2006 erfasste selbstbezogene Kognition ist die so genannte Selbstwirksamkeitserwartung. Das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeit geht ursprünglich auf die theoretischen und praktischen Forschungsarbeiten Banduras (1997) zurück.⁸² Selbstwirksamkeit meint die individuelle, unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation eine bestimmte Leistung erbringen kann. Selbstwirksamkeitserwartungen sind als integrierter Bestandteil des Selbstkonzepts zu verstehen. Sie sind weniger abstrakt als das Selbstkonzept und beziehen sich auf konkrete Aufgaben und Problemstellungen und die Bewertung der eigenen Fähigkeiten. Somit stehen Selbstwirksamkeitserwartungen in einem engeren Zusammenhang mit den tatsächlichen Kompetenzen eines Menschen als das Fähigkeitsselbstkonzept.⁸³

Mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung geht die optimistische Überzeugung einer Person einher, über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen. Ausschlaggebend sind dabei nicht die objektiven Ressourcen, sondern

⁸¹ Vgl. Marsh/Shavelson 1985, S. 107-123, zit. nach Straßegger-Einfalt 2008, S. 55 f.

⁸² Vgl. Bandura 1997, S. 3

⁸³ Vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 127

das Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten: „Perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances.“⁸⁴ Der Grad der Selbstwirksamkeit bestimmt, wie Menschen sich fühlen, denken und sich motivieren. Er beeinflusst ferner das Ausmaß der Anstrengung und die Ausdauer, mit der eine Aufgabe zu lösen versucht wird.⁸⁵ Experimente haben deutlich gemacht, dass Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit ihre Erfolgchancen bei objektiv unlösbaren Aufgaben, mit denen sie zudem keine Erfahrungen hatten, höher einschätzten als Personen mit einer geringer ausgeprägten Selbstwirksamkeit. Entsprechend zeigten sie mehr Ausdauer und Intensität beim Versuch der Lösung dieser Aufgaben. Vor allem aber ließen sie sich durch eintretende Rückschläge und Misserfolge weniger frustrieren.⁸⁶ Für den Erwerb von Selbstwirksamkeit beschreibt Bandura (1997) vier Möglichkeiten:

- Handlungsergebnisse in Form eigener Erfolge und Misserfolge
- Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen
- Sprachliche Überzeugungen; Fremdbewertung oder Selbstinstruktion
- Wahrnehmung von Gefühlsregungen⁸⁷

Das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und das allgemeine Selbstwertgefühl stehen bei Schülern in engem Zusammenhang mit ihren Leistungsresultaten in der Schule und der Zugehörigkeit zu schulischen Leistungsgruppen. Dabei zeigt sich, dass zwei vom Leistungsvermögen vergleichbare Schüler in Schulen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus eine unterschiedliche Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten haben können. Dieses von Marsh/Hau (2003) als Fischteich-Effekt (big-fish-little-pond-effekt) beschriebene Phänomen führt dazu, dass Schüler (big fish) in einer schwächeren Schule (little pond) eine höhere Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten entwickeln als Schüler (little fish) in einer Schule mit höherem Leistungsniveau (big pond).⁸⁸

Neben dem Bezugsrahmen der eigenen Gruppe und dem geschlechtsspezifischen Faktor spielt aber auch der kulturspezifische Faktor eine entscheidende Rolle. Hofmann (2005) betont hierbei den untrennbaren Zusammenhang von personaler Identität mit der soziokulturellen Konstellation.⁸⁹ Kulturelle Unterschiede beeinflussen die erlebte Selbstwirksamkeit in sozialen Situationen. Unterschiedliche Wertesysteme haben unterschiedliche Selbstdarstellungsregeln zur Folge.⁹⁰ Die Kultur beeinflusst die Entwicklung von Selbstwirksamkeit über fundamentale Systeme und Institutionen wie Familie, Schule, Arbeitsplatz, Gemeinschaft. Unter anderem ist entscheidend, ob ein Schüler aus einem kollektivistischen (z.B. Afghanistan, Irak, Türkei) oder individualistischen (z.B. BRD, USA, Schweden) Kulturkreis stammt. In individualistischen Gesellschaften sind die Bindungen zwischen den Individuen eher locker: man

⁸⁴ Bandura 1997, S. 37

⁸⁵ Vgl. Schwarzer 1993, S. 175

⁸⁶ Vgl. Satow 1999, S. 12

⁸⁷ Vgl. Bandura 1997, S. 37

⁸⁸ Vgl. Marsh/Hau 2003, S. 364-376 zit. nach Oerter/Montada 2008, S. 772

⁸⁹ Vgl. Hofmann 2005, S. 4

⁹⁰ Vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 127

erwartet von jedem, dass er für sich selbst und seine unmittelbare Familie sorgt. Das Interesse des Individuums genießt Vorrang vor den Interessen der Gruppe. In kollektivistischen Gesellschaften ist der Mensch dagegen von Geburt an in starke, geschlossene Wir-Gruppen integriert. Diese bieten Schutz und erwarten dafür bedingungslose Loyalität.⁹¹

Satow (1999) verweist auf Untersuchungen von Gruehn/Roeder (1995), Little/Lopez (1997), Little et al. (1995) und stellt fest, dass sich in westlich orientierten, eher individualistisch geprägten Kulturen die Menschen hinsichtlich ihrer Kompetenzen höher einschätzen. Dabei stellt sich die Frage, wie groß der optimistische Anteil bei der Einschätzung der Handlungskompetenzen ausfällt. Selbstwirksamkeitserwartungen können sowohl das Resultat einer maßlosen Selbstüberschätzung als auch zahlreicher persönlicher Erfolgserlebnisse sein. Beides unterliegt kulturell bedingten Einflüssen.⁹²

Besondere Bedeutung erfährt die Stärkung des Selbstwirksamkeitskonzeptes im Bereich der Benachteiligtenförderung. Den Adressaten der Förderung fehlt es häufig an wesentlichen Basiskompetenzen.⁹³ Deswegen will die Benachteiligtenförderung den Jugendlichen, die unter besonders schwierigen Bedingungen ihren Lebens-, Bildungs- und Ausbildungsweg antreten, zu einer beruflichen Qualifikation verhelfen und ihnen damit die Voraussetzungen für Beschäftigung und eine selbständige Lebensführung schaffen. Dabei wird neben dem Ziel der Persönlichkeitsförderung, der Motivierung zur beruflichen Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit, der Integration in Arbeit und Gesellschaft entscheidend das Ziel der Berufswahlorientierung verfolgt. Gerade bei der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf sehen sich Jugendliche letztlich damit konfrontiert, eine Kongruenz des für den entsprechenden Beruf erforderlichen Anforderungsprofils und der eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten herzustellen. Für diesen Vergleich wird bei der Beantwortung der Fragen nach den eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten die Selbstwirksamkeit entscheidend sein.

Besonders Jugendliche in sozial benachteiligenden Lebenslagen haben in ihrer Biographie wenige Erfolge erlebt. Sie haben somit nicht gelernt, die Folgen ihrer Handlungen auf das eigene Handeln zu beziehen, und neigen dazu, ihre eigene Selbstwirksamkeit anzuzweifeln.⁹⁴ Deswegen sollte Schule dazu beitragen, die Lernenden ihre eigenen Fähigkeiten und Neigungen entdecken zu lassen. Leistung will persönlich erfahren werden und deren Bewertung soll der individuellen Entwicklung dienen. Auch Regeln der sozialen Interaktion und kommunikative Fähigkeiten müssen in der Schule gelernt und geübt werden. In der Reflexion von Beziehungen und einer systemischen Betrachtung der Beziehungsdimensionen erlangen die Jugendlichen ein fundiertes soziales Selbstbild.⁹⁵

⁹¹ Vgl. Hofstede 2006, S. 99 ff.

⁹² Vgl. Satow 1999, S. 13/14

⁹³ Vgl. Pätzold/Lang 2005, S. 5

⁹⁴ Vgl. Jugert et al. 2002, S. 44

⁹⁵ Vgl. Lang/Riester/Turkawka 2006, S. 13

2.2.2. Soziale Formen der Benachteiligungen

Geschlechtsspezifische Benachteiligungen

Die Unterschiede von Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Bildungsverläufe lassen sich nicht monokausal begründen und sollen nur kurz umrissen werden.

Differenziert man die in Deutschland erzielten Schulabschlüsse hinsichtlich des Gender-Aspekts, so haben Mädchen bzw. junge Frauen die Jungen und jungen Männer im Hinblick auf ihre Schulbildung in den letzten Jahren nicht nur eingeholt, sondern zum Teil überholt.⁹⁶ Mädchen werden in Deutschland im Durchschnitt früher eingeschult, sie wiederholen seltener eine Klasse, verlassen mit einem geringeren Anteil die allgemein bildenden Schulen ohne Abschluss und schließen häufiger mit der allgemeinen Hochschulreife ab als Jungen.⁹⁷

Aus der Datenlage beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (erste Schwelle) ist eine generelle Benachteiligung eines Geschlechts allerdings nicht eindeutig erkennbar.⁹⁸ So belegt die PISA-Studie 2003, dass nicht alle Jungen von den Schwierigkeiten betroffen sind. Junge Männer überwiegen zahlenmäßig nicht nur bei den so genannten Risikoschülern, sondern auch in der Gruppe der sehr erfolgreichen Schüler.⁹⁹

Im dualen Ausbildungssystem zeigt sich eine überproportionale Repräsentanz der jungen Männer. Sie stellen fast 60 Prozent der Schüler an Berufsschulen. Sie ergreifen meist besser bezahlte und karriereorientierte Berufe, wodurch sich bessere Einstiegschancen ins Erwerbsleben ergeben. Junge Frauen sind dagegen in rein schulischen Ausbildungen, so in Berufsfachschulen mit circa 60 Prozent und an Schulen des Gesundheitswesens mit circa 80 Prozent überrepräsentiert.¹⁰⁰ Dennoch gestaltet sich der Übergang in die Berufsausbildung für viele junge Männer deutlich schwieriger als für junge Frauen. So befinden sich prozentual gesehen mehr Männer als Frauen in den schulischen und außerschulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen (rund 60 Prozent). Das Scheitern beim Übergang von der allgemein bildenden Schule in eine Berufsausbildung betrifft vor allem männliche Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen, insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund.¹⁰¹

Beim Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit (zweite Schwelle) haben weibliche Absolventen größere Schwierigkeiten als männliche Absolventen. Trotz besseren (berufs)schulischen Abschneidens der Mädchen und Frauen führt dies nicht gleichzeitig zu einer erhöhten Beteiligung am Arbeitsmarkt. Zum einen haben Absolventen einer dualen Ausbildung mehr Chancen als diejenigen, die eine rein schulische Ausbildung durchlaufen, gleich im Anschluss an die Ausbildung einen Arbeitsplatz zu finden. Aber auch der nach Geschlechtern segregierte Arbeitsmarkt, die Bewertung der jeweiligen Tätigkeiten (horizontale Segrega-

⁹⁶ Cortina/Trommer 2003, S. 384

⁹⁷ Vgl. BMFSFJ 2005, S. 42 ff. und S. 61; Schul- und Kultusreferat München 2006, S. 43; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 90 ff. und S. 274

⁹⁸ Stürzer 2005, S. 50

⁹⁹ Vgl. Deutsches PISA Konsortium 2004, S. 63

¹⁰⁰ Vgl. Stürzer 2005, S. 57

¹⁰¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 160

tion), der Zugang zu Führungspositionen aller gesellschaftlichen Bereiche (vertikale Segregation), die ungleiche Einkommensverteilung von Männern und Frauen, die Verteilung von Teilzeitarbeit, Elternzeit und Familienarbeit sind Erscheinungsformen ungleicher Bedingungen. Zwar führt die Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft zu einer verstärkten Beschäftigung von Frauen. Doch ist zu berücksichtigen, dass die erhöhte Frauenerwerbstätigkeit oft auch aus Teilzeitbeschäftigungen besteht, die ein Familieneinkommen ergänzen, aber nicht die Existenz der Familie sichern können.¹⁰²

Allerdings bringt die Konjunkturabhängigkeit des Ausbildungsplatzangebotes im dualen Ausbildungssystem auch Nachteile mit sich. Die Auslagerung der traditionell männlich dominierten Sektoren Bergbau, Industrie, Land- und Forstwirtschaft aus Deutschland im Zuge der Globalisierung und der damit einhergehende Rückgang der technisch-gewerblichen Berufe im dualen System bewirken, dass der Übergang in eine beruflich voll qualifizierende Ausbildung in den traditionell „klassischen Männerberufe“ schwieriger geworden ist und in der Zukunft kein Garant für einen sicheren Arbeitsplatz darstellt.¹⁰³ Die Jugendarbeitslosigkeit, von der vor allem junge Männer unter 24 Jahre verstärkt betroffen sind, ist in diesem Zusammenhang als Indiz für die Strukturveränderungen zu werten.¹⁰⁴ Als das „neue Elend der männlichen Jugendlichen“ bezeichnen Baethge/Solga/Wieck (2007) gar die prekäre Ausbildungs- und Erwerbssituation der jungen Männer, die nicht nur von vorübergehender Dauer zu sein scheint. Dabei machen sie neben der ökonomisch-konjunkturellen Entwicklung das niedrigere Qualifikationsniveau der jungen Männer dafür verantwortlich. Sie warnen, dass „unter der Vorherrschaft traditioneller Geschlechterstereotype jungen Männern in der Regel weniger Alternativrollen in Bildung und Familie zur Verfügung stehen als jungen Frauen und nicht auszuschließen ist, dass sich die Frustration über die fehlenden Erwerbsperspektiven in sozialer Unruhe Gehör verschafft“.¹⁰⁵

Soziale Herkunft und Bildungschancen

Familiäre Lebensformen

Die Familie - nach wie vor der wichtigste Sozialisations- und Bildungsort – hat einen großen Anteil, inwieweit Jugendliche an der Vergabe von Chancen teilhaben. In der Familie werden „Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata praktiziert [...], (die) ausschlaggebend für die gesamte Entwicklung“¹⁰⁶ des Kindes sind. Je nach familiärer Umgebung werden an diesem ersten Lernort relevante Strategien des Handelns in der Gesellschaft erlernt. Die Ergebnisse der PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 machen deutlich, dass in der Familie die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und Bildungsprozesse geschaffen werden.

¹⁰² Vgl. Schelten 2009, S. 107

¹⁰³ Vgl. BMBF 2008b, S. 35

¹⁰⁴ Vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2008, S. 44

¹⁰⁵ Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 48

¹⁰⁶ Geßner 2003, S. 59

Die Familie als der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen beeinflusst die Wahl der Schulform und den Schulerfolg.¹⁰⁷ Geßner (2003) bezieht sich auf Bourdieu, nach dessen Theorie gerade die in der Familie vermittelten Muster durchaus als „Herkunftsmuster“ zu erkennen sind und Rückschlüsse auf den sozialen Hintergrund zulassen. So trägt hauptsächlich der Umgang mit Problemlagen innerhalb der Familie zur Sozialisation der Kinder bei. Negativ kann diese dann verlaufen, wenn mit Konflikten in der Familie, wie Trennung, Verlust eines Elternteils, Gewalt, Arbeitslosigkeit, nicht umgegangen werden kann.¹⁰⁸

Die Familienstruktur als zentrales Merkmal familiärer Lebensbedingungen spiegelt neben der formalen Zusammensetzung auch das Beziehungsgefüge der einzelnen Familienmitglieder untereinander wider. Trotz Heterogenität bestehender Familienformen lassen sich Zusammenhänge zwischen der Form des Zusammenlebens und weiteren Lebensbedingungen wie z.B. erlebten Belastungen und deren Konsequenzen feststellen.¹⁰⁹ Dabei ist nach Grundmann (1992) vor allem die Stabilität der Familiensituation für die Entwicklung von Konfliktlösekompetenzen, das Erlernen adäquater Interaktionen mit Mitmenschen (z.B. Schule) und für die Entwicklungsmöglichkeiten von Heranwachsenden ausschlaggebend. Eine mangelnde Zuwendung der Eltern infolge einer Veränderung der Familienstruktur kann die Interaktionskompetenz und den Lernerfolg der Kinder negativ beeinflussen.¹¹⁰

Ditton (2007) verweist auf eine Vielzahl von Studien (Grundmann 1992; Bittlingmayer, Dra-venau & Groh-Samberg 2004; Grundmann & Huinink 1991; Helmke & Weinert 1997, Jürgens & Lengsfeld 1977, Nauck et al. 1998; Papastefanou 2002; Pekrun 2001), die den Zusammenhang von Familienstruktur und Bildungserfolg belegen. Dieser ergibt sich durch zu erwartende unterschiedliche Bildungschancen Heranwachsender je nach Familienform, Geschwisterzahl und deren Varianz in Abhängigkeit von der Stellung der Geschwisterreihe und Geschlechterkomposition.¹¹¹ Die Geschwisteranzahl kann das Bildungsverhalten infolge der Abwägung von Kosten, die eine höhere Bildung mit sich bringt, beeinflussen. Je mehr Kinder in einem Haushalt leben, desto stärker müssen die vorhandenen materiellen als auch sozialen Ressourcen aufgeteilt werden.¹¹²

Die Bedeutung von nicht-traditionellen Familienformen, d. h. von Familien, in denen nicht beide leibliche Eltern die Erziehung der Kinder übernehmen können, wird immer wieder kontrovers diskutiert. Schlemmer verweist in ihrer Studie auf einen signifikanten Zusammenhang von Familienstruktur und Bildungskarriere mit dem Hinweis, dass das Milieu und die Schichtzugehörigkeit mit einbezogen werden müssen. So weisen Kinder von Alleinerziehenden, Kinder aus sozialen (so genannten „Stieffamilien/Patchworkfamilien“) und sonstigen Familien (Adoptiv- und Pflegefamilien) einen geringeren Schulerfolg auf als Kinder aus tradi-

¹⁰⁷ Vgl. BMBF 2002, S. 9

¹⁰⁸ Vgl. Geßner 2003, S. 60

¹⁰⁹ Vgl. Ditton 2007, S. 232

¹¹⁰ Vgl. Grundmann et al. 2008, S. 47 ff.

¹¹¹ Vgl. Ditton 2007, S. 228

¹¹² Vgl. Schauenberg 2007a, S. 147

tionellen Familien. Nach Schlemmer (2004) ist der geringere Schulerfolg zum einen auf soziales Milieubedingte Faktoren zurückzuführen. Zudem können Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung von kritischen Familienereignissen mit der Entwicklung von problematischem Verhalten einhergehen. Darüber hinaus macht sie die Attribuierung durch Lehrkräfte, bei der ein unproblematisch wahrgenommenes Kind als erfolgreich gewertet wird, mit für den Schulerfolg verantwortlich. So würden Kinder alleinerziehender Eltern und Kinder aus Patchworkfamilien häufiger mit Defiziten im sozialen Verhalten in Verbindung gebracht. In der Schule führt der Mangel an sozialer Kompetenz nicht selten zur schulischen Selektion und deswegen zu einer erhöhten Repräsentanz in Haupt- und Förderschulen.¹¹³

Bohrhardt (2000) kann auf der Grundlage deutscher und amerikanischer Umfragedaten belegen, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen weniger von den Strukturveränderungen der Familie abhängt, sondern maßgeblich von sozialen und politischen Rahmenbedingungen bestimmt wird.¹¹⁴ Auch die Ergebnisse der auf Basis der Daten des vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Zusammenarbeit mit Infratest Sozialforschung erhobenen Sozioökonomischen Panels (SOEP) zeigen, dass es für Kinder keinen statistisch eindeutig nachweisbaren Einfluss des Familientyps auf den schulischen Bildungserfolg gibt. Auch lässt sich statistisch kein konsistenter Einfluss auf das Arbeitslosigkeitsrisiko in der Jugend nachweisen. Das DIW hat für die Bundesrepublik die Daten aus einer Befragung von rund 2700 zwischen 1966 und 1986 geborenen Menschen analysiert. Von nichttraditionellen Familienformen spricht das DIW bei Familien, in denen nicht beide leiblichen Eltern gemeinsam ihre Kinder großziehen. In Westdeutschland hatte jeder fünfte Befragte zumindest ein Jahr in einer Familie gelebt, die nicht dem traditionellen Bild mit Vater und Mutter entsprach. Bei Kindern aus nichtdeutschen Familien lag der Anteil nur bei zehn Prozent. Im Osten war der Anteil mit 30 Prozent dagegen höher. Zwar gestalten sich laut DIW die Sozialisationsbedingungen in Ein-Eltern-Familien aus ökonomischen und zeitlichen Gründen problematisch. So sind alleinerziehende Eltern häufiger von dem Risiko zu verarmen betroffen. Gründe dafür sind unter anderem in unterdurchschnittlichen Bildungsniveaus, in oft nicht-existenzsichernden Teilzeitbeschäftigungen und damit verbunden in geringeren Einkommen zu sehen.¹¹⁵ Auch die fehlende Zeit kann ebenso wie in den Zwei-Eltern-Familien aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern zu einer Vernachlässigung der kindlichen Belange führen. Dies kann zu einer Beeinträchtigung der Bildungschancen und –erfolge von Kindern aus diesen Familien führen, muss es aber nicht. Die Funktionstüchtigkeit dieser Familien muss nicht geringer sein als die der traditionellen Familien. Walper (2008) verweist darauf, dass weniger die Familienstruktur als vielmehr die Qualität der Beziehungen ausschlaggebend dafür ist, ob die Jugendlichen Belastungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung erfahren.¹¹⁶

¹¹³ Vgl. Schlemmer 2004, S. 149; S. 181 f.

¹¹⁴ Vgl. Bohrhardt 2000, S. 189 ff.

¹¹⁵ Vgl. Francesconi et al. 2006, S. 167

¹¹⁶ Vgl. Walper 2008, S. 204-217

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegenden Studien zum Verhältnis von Familie, Schule und Bildung zwar die Bedeutung der familiären Sozialisationserfahrungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen verantwortlich machen.¹¹⁷ Eine isolierte Analyse der familienstrukturellen Einflüsse trägt jedoch nur wenig zur Erklärung des Bildungserfolgs bei. Nicht allein die Familienform und die Kinderzahl beeinflussen den schulischen Erfolg, sondern die damit verbundenen Lebensbedingungen wie Armut, geringer sozialer Status und Bildungsferne der Eltern.

Elterliche Bildung

Becker/Lauterbach (2008) berufen sich auf die Theorie von Boudon, der bereits in den 1970er Jahren festgestellt hat, dass die Bildungschancen das Ergebnis individueller und sozial beeinflusster Bildungsentscheidungen sind. Dabei sind vor allem zwei Mechanismen entscheidend: Der primäre Herkunftseffekt umfasst die langfristigen Wirkungen der Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess, die zu schichtspezifischen Unterschieden hinsichtlich schulischer Leistungen und Kompetenzentwicklung führen. So sind Eltern mit höheren Schulabschlüssen besser in der Lage, ihre Kinder zum Lernen zu motivieren, als Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Sie können ihre Kinder besser unterstützen und weiterführende Bildungswege fördern.¹¹⁸ Unterschiede, die auch bei gleichen Leistungen bestehen bleiben, zählen hingegen zu den sekundären Herkunftseffekten. Demnach entscheiden sich Angehörige aus höheren Schichten auch bei gleichen Schulleistungen häufiger für eine weiterführende Bildungseinrichtung als Personen aus niedrigeren Schichten. Dabei sind unterschiedliche Kosten-Nutzen-Bewertungen bei den Angehörigen verschiedener sozialer Schichten festzustellen. Bildungsentscheidungen werden vor dem Hintergrund der eigenen sozialen Stellung getroffen, dienen dem Stuserhalt und sind daher aus der Sicht der familiären Lebensplanung und des Bildungsdenkens zu verstehen. Eltern wählen die Schullaufbahn ihrer Kinder aus, die ihnen am vorteilhaftesten erscheint. So bestimmt neben den Investitions- und Opportunitätskosten der Nutzen von alternativen Bildungswegen die Wahl einer bestimmten Schulbildung.¹¹⁹ Eine Vielzahl von empirischen Studien belegt den Zusammenhang von sozialer Herkunft der Eltern und Bildungsbeteiligung/Bildungserfolg ihrer Kinder.¹²⁰ Nach dem Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung hat ein Kind aus einem Elternhaus mit hohem sozialen Status eine 2,7-mal so hohe Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als ein Facharbeiterkind, und dies bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Lesekompetenz. Die Chance, ein Studium aufzunehmen, ist sogar 7,4-mal höher als die eines Kindes aus einem Elternhaus mit niedrigem sozialen Status.¹²¹ Mit einer schlechten sozialen Position (z. B. durch Arbeitslosigkeit oder Armut) ist oft ein niedriger Bildungsstand der Eltern verbunden, der sich in einem Mangel an Büchern oder im Fehlen von häuslichen Inputs oder Unterstützungsleistungen, aber auch von außerschulischen Hilfen ausdrücken kann.

¹¹⁷ Vgl. Busse/Helsper 2007, S. 328

¹¹⁸ Vgl. Becker/Lauterbach 2008, S. 14 ff.

¹¹⁹ Vgl. Becker 2008, S. 167

¹²⁰ Vgl. Dt. PISA-Konsortium 2004, S. 53; Deutsche Bundesregierung 2005, S. 88 ff.; Ditton 2008b, S. 631 ff.

¹²¹ Vgl. Deutsche Bundesregierung 2005, S. 98

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche, deren Eltern großen Wert auf Bildung legen und sie frühzeitig fördern, Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien gegenüber stark im Vorteil sind.

Berufstätigkeit der Eltern, Familieneinkommen, Armut und Bildungserfolg

Die PISA-Studie von 2003 hat nicht nur Kompetenzen getestet und verglichen, sondern auch soziale Merkmale erfasst. Dabei hat sich gezeigt, dass Bildungschancen sehr stark von der sozialen Herkunft eines Jugendlichen beeinflusst werden. Je höher die Berufsposition der Eltern ist, desto höher fallen die Testleistungen der untersuchten 15-jährigen Jugendlichen aus und desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder höhere Schulabschlüsse erreichen. So verfügt nach PISA 2003 nur etwa jeder zehnte Vater eines Hauptschülers über die Hochschulreife, dagegen jedoch 40 Prozent der Gymnasiasten-Väter. Vergleicht man die Berufsabschlüsse der Väter, so zeigt sich ein ähnliches Ergebnis. Das vergleichsweise geringste Berufsabschlussniveau haben Väter von Hauptschülern.¹²²

Nach dem Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung „ergibt sich eine tendenziell eindeutig schichtspezifische Chancenverteilung“¹²³ in Bezug auf den Schulbesuch. Kernaussage der Studie von Parcel/Menaghan (1994) ist, dass die Art der Beschäftigung der Eltern signifikant die kognitive Entwicklung des Kindes beeinflusst. Die berufliche Tätigkeit prägt die kognitive Struktur der Eltern, die somit auf den Erziehungsstil einwirkt. Eltern mit einer wenig anspruchsvollen und wenig komplexen Berufstätigkeit üben mehr Kontrolle auf ihre Kinder aus, zeigen weniger Verbundenheit und Wärme für ihre Kinder und bestrafen diese häufiger. Dies wiederum übt einen negativen Einfluss auf Verhalten, Kognition, Kompetenz, Selbstvertrauen und Motivation des Kindes aus.¹²⁴

Neben der elterlichen Berufstätigkeit ist das Einkommen der Eltern ein weiterer Faktor, der den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Das ökonomische Kapital bestimmt, welche Ressourcen den Kindern zur Verfügung stehen. Niedrigeinkommen bis hin zur relativen Armut können die Teilhabe von Individuen, Familien und Haushalten nach Becker/Lauterbach stark beeinträchtigen. Dies kann zu schlechteren Schulleistungen und damit zu einer Reduzierung der Bildungschancen beim Übergang von der Grundschule in Realschule und Gymnasium führen.¹²⁵ Studien haben gezeigt, dass sich Einkommensarmut negativ auf den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen auswirken kann und die bestehenden Unterschiede nach sozialer Herkunft verstärkt werden.¹²⁶ Sozioökonomische Ressourcen der Eltern haben jedoch nicht nur Auswirkungen auf die Schulleistungen, sie beeinflussen auch die Übertrittsempfehlungen von Lehrkräften. So kam eine Hamburger Studie zu dem Ergebnis, dass für die Übertrittsempfehlung zum Gymnasium vor allem der Beruf des Vaters aus-

¹²² Vgl. Kultusministerkonferenz 2003, S.210

¹²³ BMBF 2005a, S. 15

¹²⁴ Vgl. Parcel/Menaghan 1994, S. 976; Diewald/Schupp 2004, S.108

¹²⁵ Vgl. Becker/Lauterbach 2008, S. 2

¹²⁶ Vgl. Hackett/Preißler/Ludwig-Mayerhofer 2001, S.97-130; Groh-Samberg/Grundmann 2006, S. 11-18; Lauterbach et al. 2002, S. 153-170

schlaggebend war. Schulnoten und die Ergebnisse von Eignungstests erwiesen sich zwar auch als bedeutsam, konnten aber nicht den Effekt der väterlichen Berufsposition erklären.¹²⁷

Verfügen Familien über ein besonders niedriges Einkommen, ist dies eine zentrale Dimension von Armut. Schauenberg (2007) verweist auf diverse Begrifflichkeiten in der Literatur und unterscheidet letztlich drei Armutsstufen, die den Abstand des gewichteten Familieneinkommens zum durchschnittlichen Pro-Kopf-Nettoeinkommen berücksichtigen. Verfügt ein Haushalt über etwa 60 Prozent des durchschnittlichen Haushaltsäquivalenzeinkommens, dann ist von „Einkommensschwäche“ oder „präkerem Wohlstand“ oder auch „Statusunsicherheit“ die Rede. Von einer „mittlerer Einkommensarmut“ geht man aus, wenn einer Familie weniger als 50 Prozent des durchschnittlichen, Pro-Kopf-gewichteten Haushaltsäquivalenzeinkommens zur Verfügung stehen. Stehen der Familie bis zu 40 Prozent des durchschnittlichen Haushaltsäquivalenzeinkommens zur Verfügung, wird dies als „strenge Einkommensarmut“ bezeichnet. Nach diesen drei Abstufungskriterien von Armut würde jeder dritte Bundesbürger in unsicheren finanziellen Verhältnissen leben. Schauenberg gibt jedoch zu verstehen, dass der eindimensionale Bezug auf das Einkommen nicht ausreichend die Komplexität des Phänomens erfasst. Weitere Faktoren wie z.B. das Bildungsniveau, gesundheitliche Probleme, Arbeitslosigkeit, niedriger Berufsstatus und beengte Wohnverhältnisse spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle. In einigen Untersuchungen gilt auch der Bezug von Sozialhilfe als Kriterium von Armut. Schauenberg kritisiert jedoch, dass mit diesem Indikator lediglich die „bekämpfte Armut“ erfasst wird. Sozialhilfeberechtigte Personen, die die staatlichen Leistungen nicht in Anspruch nehmen, bleiben dabei unberücksichtigt.¹²⁸ Nach dem 2. Armuts- und Reichtumsbericht wird Arbeitslosigkeit als Hauptgrund für Armut und soziale Ausgrenzung verantwortlich gemacht. Das Armutsrisiko von Arbeitslosen lag 2003 bei über 40 Prozent. Bei Haushalten, in denen wenigstens ein Mitglied voll- oder mindestens zwei Mitglieder teilerwerblich sind ("Vollerwerbshaushalte"), betrug es lediglich vier Prozent.¹²⁹

Einkommensarmut geht tendenziell einher mit einer vergleichsweise hohen Mietbelastung bei gleichzeitig schlechter Wohnqualität, insbesondere in Ballungsräumen. Raumnot und die damit verbundenen fehlenden Rückzugsmöglichkeiten, ein schlechter baulicher Zustand von Wohnungen, die oft an verkehrsreichen Straßen gelegen sind, beeinträchtigen das Aufwachsen der betroffenen Kinder. Hinzu kommt, dass sich seit Jahren Tendenzen von Wohnsegregation verstärken, d.h. dass diese Kinder überwiegend in benachteiligten Stadtteilen und Wohnquartieren aufwachsen, unter „ihresgleichen“ bleiben und damit ausgegrenzt werden. Darüber hinaus ist das Familienklima möglicherweise stark belastet. Ob und in welchem Ausmaß Armut und Arbeitslosigkeit zu Stress und familiären Belastungen führt, ist eng verknüpft mit den familiären Bewältigungsfähigkeiten. Die Einschätzung der Ressourcenlage des Haushalts und den damit verbundenen Bewältigungsoptionen entscheidet, wie belastend eine prekäre Lebenssituation beurteilt wird. Popp (2008) verweist auf Untersuchungen, die bessere

¹²⁷ Vgl. Ditton 2008a, S. 262

¹²⁸ Vgl. Schauenberg 2007b, S. 78

¹²⁹ Vgl. Deutsche Bundesregierung 2005, S. 07 ff.

Copingstrategien bei Eltern mit höherer Bildung festgestellt haben.¹³⁰ Niedriges Einkommen, Armut und Arbeitslosigkeit können zu erheblichen Einschränkungen der Entwicklungschancen hinsichtlich der kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen führen, was wiederum negative Folgen auf die Schulleistungen der Kinder haben kann (primärer Herkunftseffekt).¹³¹ Aufgrund finanzieller Engpässe ist es den Familien oft nicht möglich, Ausgaben für Bildung und Freizeit zu tätigen, in den Urlaub zu fahren, Zeit mit den Kindern zu verbringen. Neben der direkten Wirkung auf die schulischen Leistungen kann auch ein Einfluss familiärer Armut auf elterliche Bildungsentscheidungen festgestellt werden (sekundärer Herkunftseffekt). Bringt aus Sicht der Eltern die Investition in die Bildung der Kinder keinen langfristigen Nutzen mit sich, so entscheiden sich Familien in prekären Einkommenslagen häufig für kürzere Bildungslaufbahnen wie den Besuch der Hauptschule.

Insgesamt zeigt sich, dass ein eingeschränkter Zugang zu materiellen Ressourcen und das Auftreten von kumulierten Problemlagen im Haushalt mit niedrigen Bildungszielen der jungen Hilfebedürftigen verbunden sind. Eine Analyse von Längsschnittdaten des Sozioökonomischen Panels durch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin hat jedoch ergeben, dass das Einkommen der Eltern von geringerer Bedeutung ist als deren Bildung. Selbst wenn Eltern mit einem Hauptschulabschluss über ein hohes Haushaltseinkommen verfügen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kind das Gymnasium besucht, immer noch niedriger als bei einem Kind, dessen Eltern Abitur haben, aber nur wenig verdienen.¹³²

Ausgrenzung durch Schule

Die Ergebnisse der PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 haben zu wichtigen Erkenntnissen über Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Lernens beigetragen. Es zeigt sich, dass die frühe Aufteilung in hierarchisch gegliederte Schulformen und die damit einhergehenden schulischen Auslesemechanismen die soziale Segregation der Heranwachsenden fördern.¹³³

Das (Berufs-)Bildungssystem eröffnet den Heranwachsenden zahlreiche Wege, an einen den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten entsprechenden Beruf zu gelangen. Hierzu wird ihnen von der Schule das gesellschaftlich notwendige Wissen vermittelt. Dieses setzt sich zusammen aus dem Beherrschen der grundlegenden Kulturtechniken, dem Allgemeinwissen, den ausgeformten Handlungskompetenzen im interkulturellen, sozialen oder auch personalen Bereich, der Bejahung der demokratisch-pluralistischen Gesellschaft, den tiefer gehenden Informationen über die Arbeitswelt sowie der Fähigkeit zur differenzierten Meinungsäußerung.¹³⁴ So kann die Schule entlastend und intervenierend auf die Sozialisation der Jugendlichen wirken, ihnen für das (Berufs-)Leben wichtige Einsichten und Handlungsmuster vermitteln und sie auf ihre künftige Rolle in der Gesellschaft vorbereiten. Darüber hinaus „soll gerade die Systematik des organisierten Lernens qualitative und quantitative Standards aufrecht

¹³⁰ Vgl. Popp 2008, S. 7

¹³¹ Vgl. Schauenberg 2007b, S. 77

¹³² Vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009, S. 18 ff.

¹³³ Vgl. Valtin 2008, S. 12

¹³⁴ Vgl. Geßner 2003, S. 71

halten und die bürokratische Form des Schulsystems eine aus der formalisierten Beziehung sich ergebende Chancengleichheit gewährleisten¹³⁵. Darunter ist zu verstehen, dass sich das Schulsystem als autonom und neutral versteht. Durch die Art und Weise der Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrer und Schüler entstehen darüber hinaus weniger gefühlsmäßige, persönliche Bindungen als in der Familie, sondern an den schulischen Inhalten orientierte Beziehungen. Dies verlangt von den Schülern - im Vergleich zum bisherigen Erfahrungsfeld Familie - ganz andere Reaktionen, Fähigkeiten und Interessen. Um den Lehrbetrieb aufrechterhalten zu können, wird von ihnen fachliches Interesse, dauerhafte Aufmerksamkeit und Motivation erwartet.¹³⁶

Die Gefahr zu scheitern, ist dann besonders groß, wenn die Handlungskompetenzen der Kinder im Umfeld der Schule nicht angewandt werden können, wenn sie also keine Passung mit den gestellten Ansprüchen erlangen.¹³⁷

Obwohl das deutsche Schulsystem viele Möglichkeiten zulässt, in weiterführende Bildungsangebote zu gelangen, sortiert es doch die Schüler stark aus. Auf der einen Seite hat die Schule den Anspruch von Neutralität und Gleichheit. Auf der anderen Seite aber sind die Anforderungen zum Erhalt eines Abschlusses (der letztlich für das weitere Fortkommen und damit die soziale Stellung verantwortlich ist) verknüpft mit einer vom Schüler zu erbringenden Leistung. Und nur über diese soll zwischen den Schülern differenziert werden.

„Im Namen der Gleichheit werden die Schüler ins Schulsystem aufgenommen und integriert, aufgrund ihrer Ungleichheit, die in ihren unterschiedlichen Schulleistungen zum Ausdruck kommt, werden sie wieder differenziert, werden ihnen ungleiche Schullaufbahnen und Schulabschlüsse, künftige Ausbildungs- und Arbeitschancen zugewiesen.“¹³⁸ Damit wird aber auch deutlich, dass das Nicht-Erbringen der gewünschten Leistung als Resultat eines Mangels in den Fähigkeiten oder in der Motivation des Schülers gesehen wird, und dieser Umstand von dem weniger privilegierten Jugendlichen als solcher akzeptiert werden soll, da er ja selbst verursacht ist.¹³⁹ Das alles heißt, dass das Erreichen eines anerkannten Bildungszertifikats - und damit der Erhalt von sozialen Chancen - unmittelbare Auswirkungen auf den Eintritt der Person ins Ausbildungs- und Erwerbsleben hat, auf deren Stellung in der Gesellschaft, also auf deren soziale Integration.

¹³⁵ Geßner, 2003, S. 71

¹³⁶ Vgl. Geßner 2003, S. 72 f.

¹³⁷ Vgl. Geßner, 2003, S. 75

¹³⁸ Reichwein zit. nach Geßner 2003, S. 76

¹³⁹ Vgl. Bourdieu/Passeron zit. nach Geßner 2003, S. 74 f.

Migrationshintergrund

Der Ausländeranteil an den Auszubildenden im dualen System und die Ausbildungsbeteiligungsquote ausländischer Jugendlicher sind zwei Indikatoren, die die Integration ausländischer Jugendlicher in das duale System der Berufsausbildung anzeigen. Allerdings wird im Rahmen der Berufsbildungsstatistik lediglich zwischen deutschen und nicht-deutschen Auszubildenden unterschieden und somit der Ausländeranteil an den Auszubildenden im dualen System errechnet. Als ausländische Auszubildende gelten Personen ohne deutsche Staatszugehörigkeit. Ein Migrationshintergrund wird nicht gesondert ausgewiesen. Das bedeutet, Jugendliche aus Migrantenfamilien mit deutscher Staatsangehörigkeit lassen sich nach der Berufsbildungsstatistik nicht erfassen. Ein Vergleich der Anteile der so genannten ausländischen Auszubildenden über den Zeitraum von 1995 bis 2006 macht einen deutlichen Rückgang offensichtlich. So liegt gemäß der amtlichen Statistik der Anteil der ausländischen Auszubildenden im Jahr 1995 noch bei 9,7 Prozent, für das Jahr 2006 bei nurmehr fünf Prozent.¹⁴⁰

Die Ausbildungsbeteiligungsquote liefert genauere Einblicke, zumal sie „bereits Effekte veränderter Einbürgerungszahlen sowie demographische Effekte“ (berücksichtigt). Sie errechnet sich aus dem Anteil der ausländischen Auszubildenden an den ausländischen Jugendlichen (Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis unter 21 Jahren).¹⁴¹ Aber auch die Ausbildungsbeteiligungsquote ist in dem Zeitraum von 1995 bis 2006 von 33,2 Prozent auf 23,7 Prozent gesunken. Damit ist der Anteil der Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die einen Ausbildungsvertrag abschließen, kontinuierlich zurückgegangen und beträgt im Vergleich mit deutschen Jugendlichen weniger als die Hälfte.¹⁴² Der Anteil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund findet jedoch bei beiden Berechnungen keine Berücksichtigung. Erstmals mit dem Mikrozensus 2005 ließ sich die Heterogenität der gesamten Bevölkerung Deutschlands hinsichtlich Staatsangehörigkeit, Geburtsort (in Deutschland oder außerhalb), Zuzugsjahr und Einbürgerung erfassen. Dies machte eine Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen möglich, so dass Aussagen zu persönlichen und familialen Migrationserfahrungen (erste, zweite bzw. dritte Generation) getroffen werden können.¹⁴³

Mit der Veröffentlichung der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002, 2003 und 2006) und der darauf folgenden Grundschulstudie IGLU erfolgte in Deutschland eine Orientierung vom Ausländer- hin zum Migrationskonzept. Es wurde offenkundig, dass „mit dem Ausländerkonzept der Charakter und die Größenordnung der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für Bildungspolitik und pädagogische Praxis nicht angemessen abgebildet werden können.“¹⁴⁴ Die PISA-Studie liefert Datenmaterial, „das einen differenzierteren Zugang zu Fragen nach den Bildungs(miss)erfolgen von Migrantenkindern erlaubt.“¹⁴⁵ Dabei wird der Migrationshintergrund von Jugendlichen an zwei wesentlichen Kriterien festgestellt:

¹⁴⁰ Vgl. BMBF 2008a, S. 96

¹⁴¹ Uhly/Granato 2006, S. 52

¹⁴² Vgl. BMBF 2008a, S. 96

¹⁴³ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139

¹⁴⁴ Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139

¹⁴⁵ Boos-Nünning/Karaksoglu 2005, S. 165

Zum einen richtet sich der Fokus auf das Geburtsland der Eltern und des Jugendlichen, zum anderen ist die in den Familien vorwiegend verwendete Sprache grundlegend, um Migration in weiterem Sinne anzunehmen. So ergibt die PISA-Studie, dass von einem Migrationshintergrund von über 20 Prozent auszugehen ist, wenn berücksichtigt wird, dass mindestens ein Elternteil zugewandert ist.¹⁴⁶

Status und Arbeitserlaubnis

Der jeweilige gesetzlich geregelte Aufenthaltsstatus (Aufenthaltstitel) ist ausschlaggebend dafür, wie lange ein behördlich registrierter Immigrant bzw. Flüchtling in der Bundesrepublik Deutschland verbleiben kann. Zum Zeitpunkt der Erhebung (Sommer 2004) regelte das Ausländergesetz (AuslG) den Aufenthaltsstatus. Zu unterscheiden galt es zwischen vier verschiedenen Arten von Aufenthaltsgenehmigungen:

- Aufenthaltsbefugnis: Die Aufenthaltsbefugnis wurde erteilt (§§ 30 - 33 AuslG), wenn der Aufenthalt eines Ausländers aus völkerrechtlichen oder dringenden humanitären Gründen oder zur Wahrung politischer Interessen der Bundesrepublik Deutschland für einen begrenzten Zeitraum erlaubt werden sollte. Beispielsweise wurde die Aufenthaltsbefugnis Ausländern erteilt, bei denen das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge Abschiebungsschutz nach § 51 AuslG festgestellt hat.
- Aufenthaltsbewilligung: Die Aufenthaltsgenehmigung wurde als Aufenthaltsbewilligung nur für einen bestimmten Zweck erteilt, der zeitlich begrenzt anzusehen war. Beispiele von dem Zweck nach vorübergehenden Aufenthalten in Deutschland sind Ausländer, die in Deutschland eine Aus- und Fortbildung (Studium, Sprachkurs) absolvieren.
- Aufenthaltserlaubnis (befristet und unbefristet): Die Aufenthaltserlaubnis wurde dem System der Aufenthaltsverfestigung nach zunächst zweckgebunden und befristet erteilt. Bei dem Erreichen von bestimmten Integrationsleistungen wurde die Aufenthaltserlaubnis nach den Vorschriften der §§ 24 - 26 AuslG unbefristet verlängert. Kontingentflüchtlinge¹⁴⁷ und Ausländer, die rechtskräftig als Asylberechtigte anerkannt waren, erhielten eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis.

¹⁴⁶ Vgl. Cortina/Trommer 2003, S. 386

¹⁴⁷ Kontingentflüchtlinge sind Flüchtlinge aus Krisenregionen, die im Rahmen internationaler humanitärer Hilfsaktionen aufgenommen werden. Ihr Status richtete sich bis zum 31.12.2004 nach dem Gesetz über Maßnahmen für im Rahmen von humanitären Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge vom 22. Juli 1980 (BGBl. S. 1057). Deutschland hat seit 1973 in großer Zahl u.a. Flüchtlinge aus Indochina (insbesondere Vietnam, sog. „boatpeople“) und aus Chile aufgenommen. In entsprechender Anwendung des Gesetzes erfolgte die Aufnahme jüdischer Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion aufgrund des Beschlusses der Regierungschefs des Bundes und der Länder vom 9. Januar 1991.

Das Kontingentflüchtlingengesetz ist mit dem 1. Januar 2005 außer Kraft getreten. In seiner ursprünglich konzipierten Form bestand für das Gesetz kein Anwendungsbedarf mehr. Humanitäre Aufnahmen können seit dem 1.1.2005 im Rahmen der Regelungen des 5. Abschnitts des AufenthG erfolgen.

- Aufenthaltsberechtigung: Inhaber einer Aufenthaltsberechtigung hatten die höchste Verfestigungsstufe des Aufenthalts erreicht und besaßen einen besonderen Ausweisungsschutz.¹⁴⁸

Durch das Inkrafttreten des "Gesetzes über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet" (Aufenthaltsgesetz) im Januar 2005 wurden die bislang vier Arten von Aufenthaltsgenehmigungen zugunsten von zwei Aufenthaltstiteln, der unbefristeten Niederlassungserlaubnis und der befristeten Aufenthaltserlaubnis abgeschafft.

Das Aufnahmeverfahren für Asylsuchende ist im Wesentlichen im Asylverfahrensgesetz (AsylVfG) geregelt. Asylsuchende erhalten während des Asylverfahrens eine Aufenthalts-gestattung (§55 Asylverfahrensgesetz) als Aufenthaltsstatus. Bei der Duldung handelt es sich eigentlich nicht um einen Aufenthaltstitel. Darunter ist vielmehr die Aussetzung der Abschiebung zu verstehen. Wird ein Asylverfahren zu Ungunsten des Antragstellers entschieden, so gilt dieser als ausreisepflichtig. Eine Duldung kann dann erteilt werden, wenn die Abschiebung aus tatsächlichen oder rechtlichen Gründen nicht möglich ist. Duldung bedeutet, dass die Bewegungsfreiheit auf den zugewiesenen Landkreis eingeschränkt ist. Des Weiteren gilt ein Arbeitsverbot während der ersten zwölf Monate. Im Anschluss daran wird Arbeitssuchenden über den Zeitraum von drei Jahren nur ein nachrangiger Zugang zum Arbeitsmarkt gewährt.

Bildungserfolg und Übergang in die Berufsausbildung

Die bisherigen Studien des OECD Programme for International Student Assessment, PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006 belegen, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien, auch wenn sie in Deutschland geboren sind und ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, über niedrigere Kompetenzen verfügen und somit deutlich geringere Bildungserfolge erzielen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.¹⁴⁹

Dieses Ergebnis bestätigt der Bildungsbericht 2008, der die Abschlussstruktur der Schulentlassenen von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit differenziert.¹⁵⁰ Übersicht 2-1 macht deutlich, dass mehr nicht-deutsche Jugendliche die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Vergleicht man die Prozentsätze, beträgt die Differenz bis zu zehn Prozent. Der Hauptschulabschluss ist mit 48 Prozent der häufigste Bildungsabschluss von Jugendlichen mit ausländischem Pass. Dagegen ist bei deutschen Jugendlichen die Mittlere Reife mit rund 50 Prozent der häufigste Bildungsabschluss. Das bedeutet, dass auf dem Ausbildungsmarkt mehr deutsche Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen um die Ausbildungsplätze konkurrieren.

¹⁴⁸ Vgl. Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet (AuslG) 1990, §§ 15, 27, 28 und 30

¹⁴⁹ Vgl. Stanat 2003, S. 243 ff.; PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 338 ff.

¹⁵⁰ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 269

Abschlussart	Insgesamt		Deutsche Schulentlassene				Ausländische Schulentlassene			
	Anzahl	in %	Männlich		Weiblich		Männlich		Weiblich	
			Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Ohne Hauptschulabschluss	75.897	7,9	38.905	8,7	22.426	5,3	8.952	19,2	5.614	12,7
Mit Hauptschulabschluss	273.481	28,5	137.633	30,8	94.646	22,3	22.356	48,0	18.846	42,8
Mit Mittlerem Abschluss	481.845	49,6	221.600	49,2	226.276	52,9	16.205	34,0	17.764	39,7
Mit Fachhochschulreife	129.662	13,6	64.937	14,7	57.299	13,6	3.840	8,0	3.586	7,6
Mit allgemein. Hochschulreife	285.456	29,9	123.409	28,0	152.397	36,3	4.285	8,9	5.365	11,4

Übersicht 2-1: Deutsche und ausländische Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2006 nach Abschlussarten und Geschlecht¹⁵¹

Wegen der überwiegend niedrigeren schulischen Bildungsabschlüssen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verringern sich demnach die Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern legen offen, dass sowohl mehr nicht-deutsche als auch deutsche Mädchen einen höheren Bildungsabschluss erreichen. Hierfür ist nach Heß-Meining (2004) die bessere Sprachkompetenz der Mädchen verantwortlich, die ein Beenden der Schullaufbahn ohne Abschluss wie bei ausländischen männlichen Jugendlichen verhindert. So führt möglicherweise die bessere Sprachkompetenz zu einer höheren Repräsentation von nicht-deutschen Mädchen im Gymnasium. Es hat den Anschein, als könnten sie besser die Migrationsbedingungen und die Anforderungen der deutschen Gesellschaft bewältigen als ihre männlichen Altersgenossen.¹⁵² Dabei ist der Anteil ausländischer Abiturienten im Vergleich zu deutschen Abiturienten sehr gering. Deutsche männliche Jugendliche verlassen dreimal so häufig wie nicht-deutsche Jugendliche die Schule mit allgemeiner Hochschulreife.

Beim Übergang in die Berufsausbildung spielt neben der schulischen Vorbildung auch das Vorhandensein eines persönlichen bzw. familiären Migrationshintergrundes eine entscheidende Rolle. Unter den Neuzugängen zur beruflichen Bildung gestaltet sich die Verteilung der ausländischen Jugendlichen wesentlich ungünstiger als die der deutschen Ausbildungsanfänger. So hat eine BA/BIBB-Befragung der bei der Berufsberatung gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber im Jahr 2006 ergeben, dass weniger als ein Drittel der Bewerber mit Migrationshintergrund eine betriebliche duale Berufsausbildung beginnt. Dagegen gelang 40 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis. Betrachtet man die Ausbildungsbeteiligung deutscher und ausländischer Jugendlicher über den Zeitraum von 1994 bis 2006, dann stellt man fest, dass der Anteil junger Menschen nicht-deutscher Herkunft in einer beruflichen Ausbildung rückläufig ist bzw. stagniert. Dies hat zur Folge, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional in Fördermaßnahmen der Agentur für Arbeit, der Jugendhilfe und der beruflichen Schulen vertreten sind.¹⁵³

¹⁵¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 269

¹⁵² Vgl. Heß-Meining 2004, S. 149 f.

¹⁵³ Vgl. BMBF 2008a, S. 98

Unterschiede in den Herkunftsnationalitäten

Neben der Verweildauer entscheidend für eine erfolgreiche Integration ist auch die Häufigkeit von interethnischen Freizeitkontakten zwischen nichtdeutschen und deutschen Jugendlichen. Die vermeintliche Entwicklung von „Parallelgesellschaften“¹⁵⁴ gerade im Hinblick auf türkische und türkischstämmige Mitbürger wird in Deutschland oft als Argument für eine misslungene Integration von Zuwanderern angeführt. Ergebnisse von Befragungen der Stiftung Zentrum für Türkeistudien zu den Lebenslagen erwachsener Türkeistämmiger in Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 1999 bis 2004 haben gezeigt, dass die zunehmende Religiosität als einziges Indiz einer Parallelgesellschaft im Untersuchungszeitraum tatsächlich linear in Richtung der Ausbildung parallelgesellschaftlicher Strukturen hindeutet.¹⁵⁵ Alle anderen Merkmale lassen nicht die Existenz einer Parallelgesellschaft erkennen. Allerdings stellen Halm und Sauer fest, dass Migranten innerhalb parallelähnlicher Strukturen hinsichtlich beruflichem Status und Einkommen denjenigen Migranten, die außerhalb dieser Strukturen leben, aufgrund mangelhafter Deutschkenntnisse und niedrigerer Bildungsabschlüsse schlechter gestellt sind.

Sprachkompetenz

Gute Sprachkenntnisse werden in vielen empirischen Untersuchungen als „zentrale Kategorie für soziale Teilhabe“¹⁵⁶ gesehen. Sprache ist der wichtigste Faktor für eine gelungene Integration. Umgekehrt gelten schlechte Sprachkenntnisse als Ursache für eine Benachteiligung in der Teilhabe an vielen Lebensbereichen. Mängel in der Sprachkompetenz kristallisieren sich als das Kernproblem der Jugendlichen mit Migrationshintergrund heraus.¹⁵⁷

Entscheidend für die Aneignung und die Beherrschung der deutschen Sprache ist vor allem die Sprache, die in den Familien vorrangig gesprochen wird - ob also in Deutsch oder in der Muttersprache der Eltern gesprochen wird oder in der Familie vielleicht sogar ein Gemisch der beiden Sprachen zur Familienkommunikation dient. So stellt die PISA-Studie 2000 fest, dass beinahe 50 Prozent der Jugendlichen, deren Eltern beide einen Migrationshintergrund aufweisen, im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I überschreiten. Das ist umso verwunderlicher, als über 70 Prozent von ihnen die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben.¹⁵⁸ In den historischen Traditionen des deutschen Bildungssystems besteht jedoch die Fehleinschätzung, dass die „Beherrschung der jeweiligen Nationalsprache in ihrer

¹⁵⁴ Meyer schlägt fünf Indikatoren für die Existenz parallelgesellschaftlicher Strukturen vor:

- ethno-kulturelle bzw. kulturell-religiöse Homogenität;
- nahezu vollständige lebensweltliche und zivilgesellschaftliche sowie ökonomische Segregation;
- nahezu komplette Verdopplung der mehrheitsgesellschaftlichen Institutionen;
- formal freiwillige Segregation;
- siedlungsräumliche oder nur sozial-interaktive Segregation, sofern die anderen Merkmale alle erfüllt sind.

Vgl. Meyer 2002, S. 343-372

¹⁵⁵ Vgl. Halm/Sauer 2006, S. 24

¹⁵⁶ Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, S. 211

¹⁵⁷ Vgl. Cortina/Trommer 2003, S. 386 ff.

¹⁵⁸ Vgl. Stanat/Artelt/Baumert 2003, S. 57

Standardvariante quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungsgang einbringen“.¹⁵⁹ Dabei steigt das Sprachniveau mit zunehmendem Bildungsgrad. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt die erforderliche Sprachkompetenz die wesentliche Hürde in ihrer Bildungskarriere dar.¹⁶⁰ Ein weiteres Ergebnis der PISA-Studie ist, dass in der Hälfte der Familien mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache die Hauptverkehrssprache ist. Allerdings weichen Familien mit türkischem und serbischem¹⁶¹ Hintergrund von diesen Zahlen ab¹⁶². Das hängt unter Umständen damit zusammen, dass vor allem türkische, aber auch serbische Mitbürger sich in Deutschland etabliert und eine gut funktionierende Infrastruktur entwickelt haben, die es ihnen ermöglicht, in den verschiedensten Bereichen des öffentlichen Lebens unter sich zu bleiben und weiterhin in ihrer Muttersprache zu sprechen.

Unterstützung durch das familiäre Umfeld

Neben der Verweildauer in Deutschland ist das soziale Umfeld zu berücksichtigen, das unterschiedliche Sozialisations- und Lebensbedingungen mit sich bringt und Einfluss auf den Schul- und Bildungserfolg hat.

Die Schichtzugehörigkeit der Eltern nimmt hierbei wesentlich Einfluss auf die Bildungsaspirationen. Je höher der Berufsstatus der Eltern, desto höher sind auch die Erwartungen der Eltern an die Aus- und Weiterbildung der Kinder.

Nauck et al. (1998) stellen bei dem Vergleich der Zusammenhänge zwischen der Bildung der Eltern und der erwarteten Wahrscheinlichkeit von Schulabschlüssen fest, dass bei deutschen Familien der Bildungsstand der Eltern auf die erwartete Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses beim Kind signifikant stärker Einfluss nimmt, als dies bei Kindern aus Migrantenfamilien der Fall ist. Das bedeutet, je höher der Bildungsabschluss der Eltern und je höher der bisherige Schulerfolg und die Deutschkenntnisse der Jugendlichen sind, desto höher sind auch die Bildungsaspirationen und Leistungserwartungen der Eltern.¹⁶³ Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wünschen sich, dass ihre Kinder später einen höheren Beruf als sie selbst ausüben und somit sozial besser gestellt sind. Sie projizieren häufig ihre eigenen verpassten Chancen auf die Kinder. Dies setzt die Jugendlichen oft zusätzlich unter Druck, zumal trotz einer ausgeprägten Bildungsmotivation und eines starken Aufstiegswillens die Eltern von bestimmten Migrationsgruppen (vor allem türkischer, italienischer und jugoslawischer Herkunft) ihre Kinder nicht entsprechend unterstützen können.¹⁶⁴ Ein Grund für die hohe Bildungsaspiration kann auch sein, dass insbesondere türkische Eltern das duale System in Deutschland nicht kennen und qualifizierte Berufe direkt mit akademischen Abschlüssen verbinden, wie es in der Heimat in der Regel auch üblich ist. Jugendliche mit Migrationshintergrund zeichnen sich durch eine viel stärkere Selbstplatzierung aus, müssen ihre Interessen

¹⁵⁹ Gogolin 2006, S. 41

¹⁶⁰ Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 374

¹⁶¹ Flüchtlinge aus Serbien in Deutschland sind vor allem Kosovo-Albaner.

¹⁶² Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 207

¹⁶³ Vgl. Nauck et al. 1998, S. 710-722

¹⁶⁴ Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, S. 125

gegenüber schulischen Instanzen vertreten und sich gegen Widerstände und Schwierigkeiten im Schulsystem durchsetzen, weil ihre Eltern häufig nicht mit dem deutschen Schulsystem vertraut sind.¹⁶⁵

Den zum Teil hohen Erwartungen der Eltern stehen jedoch geringe Hilfeleistungen bei Hausaufgaben und bei der Vorbereitung auf Schulaufgaben gegenüber. Ofner (2003) bescheinigt gerade Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, dass sie ein hohes Maß an Selbstdisziplin, Leistungsvermögen und vor allem Selbständigkeit bei der Gestaltung der schulischen Laufbahn aufbringen müssen.¹⁶⁶ Hauptschüler mit vietnamesischem und mazedonischem Migrationshintergrund haben nach der MARKUS-Studie gar die absolut gesehen geringste Unterstützungsleistung bei Hausaufgaben von ihren Eltern zu erwarten und sehen sich aber mit der höchsten Notenerwartung konfrontiert.¹⁶⁷

In diesem Zusammenhang dürfen interkulturelle Unterschiede nicht unberücksichtigt bleiben. Muslimische Gesellschaften wie die Türkei zeichnen sich im Vergleich zur deutschen Gesellschaft durch einen sehr hohen Grad an Kollektivität aus. Individuelles Einzelwohl wird weitgehend einem großen, übergeordneten Ziel wie der Ehre der Familie oder dem Glauben untergeordnet. Es ist in der Türkei nicht üblich, dass die Eltern sich in Schulangelegenheiten einmischen oder selbst aktiv eingreifen. Die Kinder werden mit Eintritt in die Grundschule der Institution Schule übergeben, die die Verantwortung für die Bildung und den erfolgreichen Abschluss übernimmt. In Deutschland hingegen ist jeder einzelne für seinen Schulerfolg selbst verantwortlich. Dabei wird das Engagement von Seite der Schule erwartet und auch von Medien und Politik immer mehr gefordert. Die unterschiedliche Einstellung zum Schulsystem kann mitunter das Fernbleiben von türkischen Eltern bei Elterngesprächen und –abenden begründen. Von deutscher Seite jedoch wird die Zurückhaltung oft als Desinteresse interpretiert wird.

2.2.3. Strukturelle Formen der Benachteiligung

Viele kleine und mittlere Betriebe im Handwerk bieten keine Ausbildungsplätze mehr an. Sei es aus falsch verstandenem Zwang zur Ausgabenreduzierung oder weil die Auftragslage zu dünn ist, der Effekt ist der gleiche. Einer immer kleiner werdenden Zahl an freien Stellen steht eine immer größer werdende Zahl an Ausbildungsplatzsuchenden gegenüber und die Ausbildungsbetriebe können sich die besten, gemessen an den schulischen Voraussetzungen häufig überqualifizierten Bewerber auswählen. So werden freie Ausbildungsplätze immer häufiger vor allem an Realschüler oder Abiturienten vergeben. Begründet wird diese Praxis der Ausbildungsbetriebe auch mit der immer schlechteren Übereinstimmung von schulischen Voraussetzungen in unteren schulischen Bildungswegen (Hauptschule) und den steigenden beruflichen Anforderungen. Ob Marktbenachteiligung ein „Systemeffekt des Dualen Systems“ ist, und ob hier eine Systemveränderung weg vom „deutschen System der Berufsaus-

¹⁶⁵ Vgl. Leenen et al. 1990, S. 755 ff.; Hovestadt 2003, S. 24

¹⁶⁶ Vgl. Ofner 2003, S. 244

¹⁶⁷ Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, S. 199

bildung mit der Vorrangstellung des Einzelbetriebes als Ausbildungsplatzanbieter“¹⁶⁸ die Lösung ist, bleibt dahingestellt. Für viele Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres, die im Anschluss keine Lehrstelle gefunden haben, wäre eine rein schulische Ausbildung in Form des Besuchs einer Berufsschule eine Möglichkeit, die erste Schwelle am Übergang zur Berufsausbildung zu überwinden. Im folgenden Kapitel werden strukturelle Formen der Benachteiligung betrachtet, die zwar in engem Zusammenhang mit den Einstellungen und dem Verhalten der Jugendlichen stehen, dennoch aber von der Organisation benachteiligend wirken können. Somit werden sie nicht den individuellen Formen der Benachteiligung zugeordnet:

- Schulabsentismus
- Berufswahlverhalten
- Selektionsverhalten von Betrieben

Schulabsentismus

Braun (2005) beklagt das Fehlen eines fachlichen Konsenses über eine Begrifflichkeit, die der Komplexität der Prozesse gerecht würde, in denen Jugendliche vom Lernen in der Schule sich selbst ausschließen bzw. ausgeschlossen werden. Zahlreiche Begriffe werden im Zusammenhang mit dem Fernbleiben von der Schule verwendet und diskutiert: Schulschwänzen, Schulmüdigkeit, Schulverdrossenheit, Schulangst, Schulaversion, Schulphobie, Schuldistanz, Schulflucht, Schulabsentismus, Schulversäumnis, Schulverweigerung, Schulpflichtverletzung.¹⁶⁹ Ehmann/Rademacker (2003) kommen bei der Analyse von Reaktionen und Strategien der Schulverwaltungen gegenüber Schulversäumnissen zu dem Schluss, dass der Begriff des „Schulschwänzens“ eine Verharmlosung für die Fälle von Schulpflichtverletzungen darstellt, die mit Folgen des Scheiterns im Bildungssystem und der beruflichen und sozialen Ausgrenzung verbunden sind.¹⁷⁰

Schulverweigerung ist nach Thimm (2000) ein Gesamtphänomen mit unterschiedlichen Ausprägungen. Es beginnt zunächst mit vorübergehender Schulunlust und gelegentlichem Fernbleiben einzelner Unterrichtsstunden. Mit zunehmender Schulmüdigkeit kommt es zu wiederholtem Fehlen während ganzer Schultage, was sich schließlich über Lernstreik und Leistungsverweigerung „aus Überzeugung“ steigern kann bis zum ständigen Fernbleiben von der Schule und Totalausstieg.¹⁷¹ Schreiber-Kittl/Schröpfer (2002) differenzieren – in Anlehnung an Thimm - zwischen aktiver und passiver Schulverweigerung. Dabei äußert sich aktive Verweigerung in der Schule in aggressivem und/oder destruktivem Verhalten gegenüber Mitschülern und/oder Lehrkräften. Die Schüler zeigen in externalisierender Weise, dass sie die schulischen Anforderungen nicht erfüllen können bzw. wollen. Dieses Verhalten wird häufig begleitet von partiellem und schließlich umfänglicherem Fernbleiben von der Schule.¹⁷² Dage-

¹⁶⁸ Paul-Kohlhoff/Zybell 2003, S. 5

¹⁶⁹ Vgl. Braun 2005, S. 130 ff.

¹⁷⁰ Ehmann/Rademacker 2003, S. 24-25

¹⁷¹ Vgl. Thimm 2000, S. 66

¹⁷² Vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 39

gen verlaufen die Formen der passiven Verweigerung eher schulkonform und lassen kaum Verhaltensauffälligkeiten nach außen erkennen. Passive Schulverweigerer sind vorwiegend weibliche Jugendliche, die in der Schule zwar physisch anwesend sind, jedoch wenig bzw. kein Interesse am Unterrichtsgeschehen zeigen.¹⁷³ Der Begriff Schulverweigerung findet sich häufig im Zusammenhang mit Projekten der Jugendhilfe und der Jugendsozialarbeit, die durch sozialpädagogische Angebote das Herausfallen solcher Jugendlicher aus dem Bildungssystem zu verhindern suchen. Doch Ehmann/Rademacker stehen diesem Begriff kritisch gegenüber. Darunter würden Schulpflichtverletzungen aller Art subsumiert, ohne dass jedoch die sozialen Bedingungen des Handelns der Jugendlichen mit einbezogen werden. Auch wird den Schulverweigerern ein Maß an Reflektiertheit und Verantwortlichkeit unterstellt, das nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann und das „Defizite der Persönlichkeitsentwicklung damit eher verdeckt als benennt“.¹⁷⁴ Trotz dieser berechtigten Kritik hat Schulverweigerung als Terminus für Schulpflichtverletzungen inzwischen breite Verwendung gefunden und somit zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für Schulpflichtverletzungen, die dahinter liegenden sowie daran anknüpfenden Probleme beigetragen. Zunehmend setzt sich in der Fachdiskussion auch der Begriff „Schulabsentismus“ durch, da er gegenüber Ursachen des so benannten Verhaltens semantisch neutral bleibt. Nach Ricking/ Schulze/ Wittrock (2009) liegt Schulabsentismus dann vor, wenn kein gesetzlicher Grund für die Abwesenheit vorliegt. Das bedeutet, dass die Abwesenheit auf die Initiative des Schülers zurückgeht und keine Entschuldigung durch die Eltern bzw. durch ein ärztliches Attest erfolgt.¹⁷⁵ Damit differenzieren sie zwischen erlaubtem und unerlaubtem Fernbleiben von der Schule. Auch das Schulrecht unterscheidet zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht. Diese Unterscheidung findet sich laut Berufsschulordnung in allen Zeugnissen außer in Abschluss- und Abgangszeugnissen.¹⁷⁶ Während die mündliche oder schriftliche Entschuldigung der Erziehungsberechtigten das Fehlen zu einer zulässigen, nicht mit Schulstrafen bedrohten Abwesenheit macht, gilt die unentschuldigte Abwesenheit als ein schuldhaftes Schulversäumnis. Auch geben Ehmann/Rademacker (2003) zu Bedenken, dass keine eindeutigen Kriterien existieren, wann ein gesetzlicher Grund für ein Schulversäumnis vorliegt. Zudem würden Eltern so manche Schulversäumnisse nicht nur kennen und billigen, sondern auch initiieren (z.B. Ferienverlängerung). Vielmehr seien Schulversäumnisse insgesamt als Indikatoren für Schwierigkeiten der Jugendlichen in der Schule oder im Elternhaus anzusehen.¹⁷⁷ Marktbenachteiligend kann sich insbesondere das nicht einheitliche Vorgehen über Angaben zu Fehlzeiten im Zeugnis auswirken. So werden im Zwischenzeugnis und Jahreszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres alle entschuldigten und unentschuldigten Fehltage festgehalten. In den Abschlusszeugnissen der Hauptschule jedoch finden sich keine Angaben hierzu. Im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz befinden sich die Bewerber mit diesem Zeugnisvermerk deutlich im Nachteil gegenüber Bewerbern mit Zeugnissen ohne diesen Vermerk.

¹⁷³ Vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 137

¹⁷⁴ Ehmann/Rademacker 2003, S. 19

¹⁷⁵ Vgl. Ricking/Schulze/Wittrock 2009, S. 14/15

¹⁷⁶ Vgl. BSO §6, Abs. 2 (2006)

¹⁷⁷ Vgl. Ehmann/Rademacker 2003, S. 78

Umfänge von Schulversäumnissen

In Deutschland gibt es bislang keine bundesweit repräsentativen Untersuchungen oder vollständige Statistiken zum Umfang von Schulversäumnissen schulpflichtiger Schüler. Zahlen zur An- und Abwesenheit werden bisher nicht bzw. nur vereinzelt systematisch erfasst und ausgewertet. Aufgrund des unterschiedlichen bzw. nicht eindeutig definierten Verständnisses von Schulversäumnismerkmalen lassen sich die Untersuchungen nicht so einfach vergleichen. Erschwert wird die Vergleichbarkeit zudem dadurch, dass von den jeweiligen Lehrkräften und Schulleitern das Fernbleiben vom Unterricht unterschiedlich ausgelegt und gewertet wird.¹⁷⁸

Die im Schuljahr 2001/2002 durchgeführte Gesamterhebung über Schulversäumnisse in allen allgemein bildenden Schulen Berlins soll exemplarisch einen Einblick gewähren, von welcher Größenordnung und Verteilung in etwa auszugehen ist. Ehmann/Rademacker (2003) verfolgten das Ziel, den Gesamtumfang von Fehlzeiten zu erfassen. Dabei sollte zum einen ein Beitrag dazu geleistet werden, die Trennschärfe zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Absenzen zu verbessern, und zum anderen die Folgen von Unterrichtsversäumnissen im Lernprozess auszumachen. Erhoben wurden die Fehlzeiten für das zweite Schulhalbjahr 2001/2002, also für einen Zeitraum von rund 100 Unterrichtstagen. Fehlzeiten von 20 und mehr Unterrichtstagen wiesen danach 1,5 Prozent der gymnasialen Schüler, 4,4 Prozent der Realschüler, 13,9 Prozent der Sonderschüler und 18,5 Prozent der Hauptschüler auf. An 40 und mehr Unterrichtstagen, also fast an der Hälfte der Unterrichtstage im entsprechenden Zeitraum, fehlten 7,5 Prozent der Hauptschüler.¹⁷⁹ Bei der Darstellung ausgewählter Ergebnisse aus neueren Untersuchungen kommen Ehmann/Rademacker zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass Schulversäumnisse sich in den niederen Bildungsgängen des gegliederten Schulwesens häufen. Das sind die Hauptschulen und die Hauptschulbildungsgänge in integrierten Schulformen und die allgemeinen Förderschulen. Das bedeutet, dass die Abkehr von der Schule am häufigsten in den Schulformen auftritt, von denen ein weiterer Abstieg nicht mehr möglich ist. Zwar wird bezüglich berufsschulischer Angebote zur Berufsvorbereitung keine Aussage getroffen. Es kann aber angenommen werden, dass diese in ähnlicher Weise von Schulabsentismus betroffen sind.

Ursachen

Einigkeit herrscht in der Fachdiskussion darüber, dass schulverweigerndes Verhalten nicht monokausal zu begründen ist. So existiert ein breites Feld von Risikofaktoren, die das Auftreten von Schulabsentismus begünstigen und verstärken. „Einfach nur so“ oder „just for fun“ von der Schule fernzubleiben, bildet dabei jedoch die Ausnahme nach Schreiber-Kittl/Schröpfer (2002). Vielmehr stellt die Studie des Deutschen Jugendinstituts fest, dass die Ursachen im Kontext mit Schule eine wesentliche Rolle spielen. Besonders Schwierigkeiten mit Lehrkräften oder Mitschülern, schlechte Schulleistungen und Klassenwiederholungen sind es, die als belastend von den Schülern erlebt werden und Ängste hervorrufen, die von den Jugendlichen nicht mehr bewältigt werden können. Kommen zusätzlich noch Schwierigkeiten

¹⁷⁸ Vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 32 f.

¹⁷⁹ Vgl. Ehmann/Rademacker 2003, S. 99

im sozialen Umfeld oder gesundheitliche Beeinträchtigungen hinzu, so erhöht sich die Gefahr, im bewussten Fernbleiben von der Schule den Ausweg zu sehen.¹⁸⁰

Berufswahlverhalten und Arbeitsmarkt

Die Rahmenbedingungen der Berufswahl und des Übergangs von der Schule in den Beruf haben in den vergangenen Jahrzehnten einen deutlichen Wandel erfahren. Im Vordergrund steht nicht mehr die Entscheidung für das Erlernen eines lebenslang auszuübenden Berufs, sondern die Notwendigkeit zur flexiblen Ausgestaltung und Anpassung des eigenen Qualifikations- und Kompetenzprofils an die wechselnden Anforderungen und Beschäftigungsmöglichkeiten. Dies erfordert mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität bei der Gestaltung des eigenen Berufs- und Lebenswegs. Darüber hinaus erschweren steigende Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem und krisenhafte Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt die Wahlmöglichkeiten und die beruflichen Integrationschancen von Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen.

Hinsichtlich der Berufsorientierung und Berufswahl muss sich das Individuum zum einen seiner Interessen, Wünsche, seinem Wissen und Können bewusst werden und zum anderen diese auf den Bedarf und die Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt abstimmen. Dieser Bildungs- und Lernprozess findet sowohl in formellen, organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld statt.¹⁸¹

Die Integration des Individuums in den Arbeitsmarkt mit seinen beruflichen Tätigkeiten ist ein konstituierendes Merkmal der Berufswahl und wird von den einzelnen Berufswahltheorien aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Alhussein (2009) kritisiert an rein entwicklungspsychologischen Ansätzen, dass die Berufswahl zwar als Prozess gewertet, jedoch ausschließlich in Abhängigkeit von der individuellen psychischen Entwicklung betrachtet wird. Somit ist für den Erfolg oder den Misserfolg des Übergangs in Ausbildung und Beschäftigung nur die (fehlende) Berufswahlreife des Individuums verantwortlich. In den soziologischen und ökonomischen Theorieansätzen werden vor allem gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Aspekte wie Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, Wirtschaftsstruktur und regionale Gegebenheiten fokussiert. Nach Alhussein werden aufgrund der einseitigen Betrachtungsweise den Jugendlichen nur begrenzte Möglichkeiten auf eine freie und selbstständige Berufswahl beigemessen. An entscheidungstheoretischen Ansätzen übt er Kritik, dass rationale Berufswahlentscheidungen lediglich auf der Grundlage von alternativen Handlungsmöglichkeiten getroffen werden. In der Realität seien jedoch rein rationale Entscheidungen und vollständige Informationen bei der Berufswahl nicht zu finden. Dabei gibt er zu bedenken, dass die Jugendlichen erst im Zuge der Adoleszenz eigene Beurteilungsmaßstäbe für ihre Interessen am Beruf erwerben würden, die dann in konkrete Zielvorstellungen und Karriereperspektiven münden würden. Der Versuch, verschiedene Ansätze zu verbinden, erfolgt in so genannten interdisziplinären Theorieansätzen (Integrative Modelle). Aber auch hier können die unzähligen Einflussfaktoren nicht vollständig beachtet werden. Somit ist nach Alhussein die individuelle Berufswahl als ein komplexer, zeitlich ausgedehnter Berufsfindungsprozess zu verste-

¹⁸⁰ Vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 149/159

¹⁸¹ Vgl. Famulla/Butz 2005, S. 2

hen, der durch Auseinandersetzung mit den beteiligten Personen und Institutionen innerhalb der unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen stattfindet. Neigungen und Fähigkeiten der Berufswähler sowie ihre unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen müssen auf jeden Fall mit berücksichtigt werden.¹⁸²

Grzembke/Hammer/Koch (2001) kommen im Rahmen des BLK-Modellprojekt „LeiLa“ (Pas-sagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen) zu dem Ergebnis, dass Schulabgänger von berufsvorbereitenden Maßnahmen vor dem Hintergrund eines anhaltenden konjunkturbedingten Ausbildungsplatzmangels oftmals nicht wissen, was sie beruflich lernen sollen.¹⁸³ Das ist kein unbekanntes Phänomen. Bereits in den 1980er Jahren wurden aufgrund zunehmender Arbeitslosigkeit und verschlechterter Ausbildungs- und Berufszugangschancen benachteiligte Jugendliche zum Gegenstand der Forschung. So stellen Heinz et al. (1987) fest, dass im Berufswunsch sich arbeitskonforme Interessen spiegeln. Bei der Herausbildung des Berufswunsches werden strukturelle Effekte personalisiert, und zu schulischen und betrieblichen Auswahlprozessen und den daraus resultierenden Berufsmöglichkeiten wird von den Jugendlichen ein subjektiver Bezug hergestellt. Dabei lassen sich folgende Argumentationsschritte ausmachen:

1. „Ein Berufswunsch hat nur dann Gültigkeit, wenn er an eine Ausbildungsstelle geknüpft werden kann.
2. Bessere Arbeitsmarktchancen lassen neue Berufsoptionen entstehen, die dann retrospektiv mit einem inhaltlichen Interesse verknüpft werden.
3. Wenn es in erster Linie darum geht, einen Ausbildungsplatz zu realisieren, werden Berufsinteressen oft so allgemein formuliert, daß sich auf ihrer Grundlage eine größere Zahl von Ausbildungsberufen verwirklichen lassen.
4. Wenn die Realisierung einer Ausbildungsstelle im Vordergrund steht, werden notfalls auch Lehrstellen in zuvor abgelehnten Berufen angestrebt.
5. Läßt sich trotz flexibler Haltung gegenüber Berufsinhalten immer noch keine Lehrstelle realisieren, dann erscheint den Jugendlichen schließlich ihr eigenes Beharren auf einen Ausbildungsplatz als ein Hindernis für einen erfolgreichen Eintritt in das Berufsleben. Die Schranken des Arbeitsmarktes verweisen diese Jugendlichen darauf, daß überhaupt einen Beruf zu haben angesichts drohender Arbeitslosigkeit der nunmehr zu formulierende Berufswunsch zu sein hat.
6. Teilweise wird auf den unmittelbaren Berufsbezug ganz verzichtet. Angesichts drohenden Scheiterns des Berufseintritts deckt sich der Berufswunsch mit der Bereitschaft zur Flexibilität: ‚Irgendwas zu haben‘ wird nun zum Ausdruck der durch die Berufsfindungsbiographie nahegelegten Reduzierung der inhaltlichen Berufsoptionen.“¹⁸⁴

Hinsichtlich Berufswahl und Berufsorientierung bestätigt die 13. Shell-Studie „Jugend 2000“ den Jugendlichen eine zuversichtliche Grundhaltung, was ihre Zukunft angeht. Die Jugendlichen sind bereit, die gesellschaftlichen Herausforderungen anzunehmen. Sie unterneh-

¹⁸² Vgl. Alhussein 2009, S. 67 ff.

¹⁸³ Vgl. Grzembke/Hammer/Koch 2001, S. 35

¹⁸⁴ Heinz et al. 1987, S. 146

men vor dem Hintergrund ihrer Leistungsbereitschaft die nötigen Anstrengungen, sind beharrlich und ausdauernd, wenn es darum geht, ihre Ziele zu erreichen. Bei genauerer Betrachtung der Umfrageergebnisse wird deutlich, dass sich die unterschiedlichen Startbedingungen der Jugendlichen auf die Einschätzung der Zukunft und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen auswirken. Neben dem Ausmaß elterlicher Unterstützung und Förderung ist es vor allen Dingen das Bildungsniveau der Jugendlichen sowie das ihrer Eltern, das sich in Optimismus bzw. Pessimismus hinsichtlich der persönlichen wie gesellschaftlichen Zukunft niederschlägt.¹⁸⁵ So zeigen sich bei nahezu allen Teilergebnissen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Untergruppen: Jugendliche mit höherer Schulbildung haben konkretere Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft als diejenigen mit Hauptschulabschluss. Soziokulturell beeinflusst wird der Berufswahlprozess der Jugendlichen durch Image und Prestigewert der Berufe, Schichtzugehörigkeit, Familie, Schule, „peer-groups“, Institutionen der Berufs- und Erziehungsberatung oder auch wirtschaftliche Interessenverbände.¹⁸⁶

Fasching/Niehaus (2004) verweisen auf empirische Untersuchungen von Dieterich (1989), Stein (1999) und Neukäter/Wittrock (2002), die belegen, dass Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen in Bezug auf die berufliche Integration eine mangelnde Berufswahlkompetenz erkennen lassen. Dies führt dazu, dass die Jugendlichen ihre beruflichen Entscheidungen sehr spät treffen. Auch erfolgt die Berufswahl eher nach emotionalen als nach rationalen Kriterien. Traumberufe wie z.B. Pilot oder Kapitän sind dabei häufig anzutreffen, die jedoch nicht den Eignungsvoraussetzungen der Jugendlichen entsprechen.¹⁸⁷

Die jüngsten Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts zu den Wegen von Hauptschülern in die Arbeitswelt bestätigen dagegen, dass diese sehr wohl um die schwierigen Bedingungen für den Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wissen. Als wesentliches Kriterium bei der Berufswahl kristallisiert sich die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz heraus, gefolgt von der Chance auf einen Arbeitsplatz. Daneben spielen aber auch Berufsinhalte eine Rolle sowie externe Erwartungen und Einflüsse. Besonders wichtig scheint die Verbindung von Beruf mit einem sozialen Status zu sein. Im Gegensatz zu Fasching/Niehaus (2004) bewerten Reißig/Gaupp/Lex (2008) die Berufswünsche keinesfalls als realitätsfern. Im Gegenteil, sie entsprechen den gängigen geschlechterspezifischen Interessen und lassen darüber hinaus auch Anpassungsleistungen an einen sich verändernden Arbeitsmarkt erkennen.¹⁸⁸ Insgesamt zeigt sich, dass bei der Berufswahl die Kriterien von Hauptschülern und von anderen Jugendlichen große Ähnlichkeiten aufweisen. Der Unterschied besteht jedoch in den Ressourcen von Absolventen höherer Bildungsgänge, diese Wünsche auch umzusetzen.¹⁸⁹ Jung (1992) warnt jedoch aufgrund der Heterogenität der Klientel davor, die Berufswahl auf ein einheitliches Muster zurückführen zu wollen. Lediglich bestimmte Umstände und Vorge-

¹⁸⁵ Vgl. Fischer et al. 2000, S. 13

¹⁸⁶ Vgl. Fischer et al. 2000, S. 32

¹⁸⁷ Vgl. Fasching/Niehaus 2004, S. 3

¹⁸⁸ Vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 60 f.

¹⁸⁹ Vgl. Kuhnke 2006, S. 66

hensweisen bei einzelnen Teilgruppen führen in der Tendenz dazu, die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu vergleichbaren Altersgruppen geringer erscheinen lassen.¹⁹⁰ Neben sozialem Umfeld, einem möglichen Migrationshintergrund und individuellen Bildungsvoraussetzungen macht Geßner (2003) vor allem ein eingeschränktes Berufswahlverhalten in Form von Reduzierung der Berufswünsche auf traditionelle und geschlechterspezifische Berufe sowie den Strukturwandel in der Arbeitswelt der letzten Jahre in Verbindung mit Rationalisierung und Höherqualifizierung für die problematische Berufsintegration der Jugendlichen verantwortlich. „Einerseits erschweren Lernbeeinträchtigungen und nicht adäquate Handlungskompetenzen, die steigenden Anforderungen der Arbeitswelt zu meistern, andererseits fallen immer mehr Einfacharbeitsplätze weg.“¹⁹¹

Famulla (2005) sieht ebenfalls aufgrund der ökonomischen bzw. konjunkturellen Abhängigkeit des Ausbildungsplatzangebots die Ursache für das gravierende Übergangsproblem an der ersten Schwelle nicht allein in der fehlenden Ausbildungsfähigkeit oder Berufswahlreife der Jugendlichen.¹⁹² Auch Heisler (2008) stellt fest, dass in Zeiten eines Nachfrageüberhanges nach betrieblichen Lehrstellen immer mehr Jugendliche von Schwierigkeiten am Übergang in die Berufsausbildung betroffen sind. Ausschließlich subjektbezogene Kategorien von Benachteiligungen reichen nicht aus, diese zu begründen. Demnach kann sich Benachteiligung durchaus als ein individuelles Defizit, aber auch ein Systemproblem darstellen.¹⁹³ Aus dem Grund sind die Ursachen von Benachteiligungen nicht nur bei den Individuen, sondern vielmehr in den Veränderungen gesellschaftlicher Systeme zu suchen. In Anbetracht der zunehmenden Häufigkeit spezifischer Probleme, z. B. alleinerziehender junger Frauen ohne Berufsausbildung, kommt es nach Thiersch (2008) zu einer Verschiebung von „Normalbiografie“ und den Formen familiären Zusammenlebens. Dabei stellt er die Frage, ob das, was als Benachteiligung beschrieben wird, nicht vielmehr zur „sozialen Normalität“ geworden ist, auf die sich einzelne gesellschaftliche Subsysteme noch nicht eingestellt haben.¹⁹⁴

Einstellungsverhalten der Betriebe bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Wie die Schulabsolventenbefragung 2006 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) belegt, haben Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich größere Schwierigkeiten als deutsche Jugendliche, einen Ausbildungsbetrieb zu finden. Die Erfolgsaussichten von Lehrstellenbewerbern mit Migrationshintergrund sind selbst bei gleichen Bildungsabschlüssen wesentlich schlechter als die vergleichbarer deutschen Jugendlichen. Dies bestätigen die Ergebnisse der Schulabsolventen-Untersuchungen des BIBB 2004/2005 (Friedrich 2006), der DJI-Studie zu Hauptschulabsolventen 2003/2004 (Reißig u.a. 2006) und einer Schweizer Studie über die Zugangschancen zu einer betrieblichen Lehre (Haeberlein u.a. 2005). Die Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass allein das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes die Chancen auf einen Ausbildungsplatz unabhängig von Schulabschlüssen und

¹⁹⁰ Vgl. Jung 1992, S. 141, zit. nach Geßner 2003, S. 93

¹⁹¹ Geßner 2003, S. 95

¹⁹² Vgl. Famulla 2005, S. 28

¹⁹³ Vgl. Heisler 2008, S. 12

¹⁹⁴ Vgl. Thiersch 2008, S. 19

Schulnoten beeinträchtigt.¹⁹⁵ Die Ambitionen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bewerbungsverfahren scheitern nicht selten am Einstellungsverhalten der Betriebe. Dabei handeln Betriebe nicht ausschließlich nach meritokratischen Prinzipien. Dies würde eine Bewertung der Ausbildungsbewerber nach rein rational nachvollziehbaren, ausbildungsrelevanten Kriterien wie Bewerbungsunterlagen, Noten in Schulzeugnissen, Höhe des Bildungsabschlusses, Ergebnisse von Einstellungstests sowie Erfahrungen durch Betriebspraktika voraussetzen. Neben tatsächlichen Leistungskriterien nehmen vielfach stereotype Zuschreibungen auf die Bewerberauswahl Einfluss.¹⁹⁶ „Dies bedeutet auch, dass die Entscheidungen von Personalverantwortlichen letztlich weniger von Kriterien bestimmt werden, die dem einzelnen Bewerber gerecht werden, als von Merkmalen, die einer ganzen Gruppe von Jugendlichen zugeschrieben werden und wenig mit den individuellen Voraussetzungen eines bestimmten Bewerbers zu tun haben.“¹⁹⁷

Eine Untersuchung von Schaub (1991) hinsichtlich der Auswahlverfahren und Rekrutierungsstrategien von Betrieben stellte bereits zu Beginn der 90er Jahre fest, dass nicht-deutsche Jugendliche beim Zugang zu einer Berufsausbildung sowohl quantitativ als auch qualitativ aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit benachteiligt sind. Da neuere Studien zu ethnischer Diskriminierung im Bewerbungsverfahren um einen Ausbildungsplatz noch ausstehen, wird auf diese Studie Bezug genommen. Nach Schaub (1991) scheinen insbesondere Betriebe, die noch keine Erfahrungen mit nicht-deutschen Auszubildenden gemacht haben, Vorbehalte gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu haben.¹⁹⁸ So sehen manche Betriebe bei der Einstellung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund ihre längerfristige Personalplanung gefährdet. In der Annahme, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund früher oder später wieder in ihr Heimatland zurückkehren wollen, bezweifeln sie die Sinn- und Dauerhaftigkeit einer Ausbildung in ihrem Unternehmen. Auch sind viele Betriebe daran interessiert, in ihrer Belegschaft homogene Arbeitsgruppen zu bilden.¹⁹⁹ „Je abgeschlossener Jugendliche ausländischer Herkunft aufwachsen, desto eher besteht die Gefahr, daß sie berufs- und ausbildungsrelevante Qualifikationen [...] nicht erlernt haben oder daß der Betrieb annimmt, daß sie über solche Fähigkeiten nicht verfügen.“²⁰⁰ Besonders Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache sowie niedrigere Bildungsabschlüsse lassen die Betriebe möglicherweise befürchten, dass die Jugendlichen die Berufsausbildung nicht erfolgreich absolvieren können, und deswegen nicht-deutsche Bewerber ablehnen.²⁰¹ Sprachliche Defizite werden bereits während des Vorstellungsgesprächs sichtbar. Auch wenn die Bewerbungsunterlagen fehlerfrei formuliert sind, kann es im direkten Gespräch zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen deutschen Ausbildern und nicht-deutschen Jugendlichen kommen. Schaub (1991)

¹⁹⁵ Vgl. Granato 2006, S. 11

¹⁹⁶ Solga 2005, S. 45

¹⁹⁷ Vgl. Granato 2006, S. 11/12

¹⁹⁸ Vgl. Schaub 1991, S. 99/100

¹⁹⁹ Vgl. Boos-Nünning 2005, S.165

²⁰⁰ Geßner, 2002, S. 97

²⁰¹ Vgl. Geßner 2002, S. 98

qualitative Untersuchung und Beobachtung von Bewerbungsgesprächen Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre im Bereich der Metallbranche belegt, dass sprachliche Defizite die Einstellungschancen der Lehrstellenbewerber negativ beeinflussen.²⁰²

Neben sprachlichen Barrieren spielen im Bewerbungsprozess interkulturelle Unterschiede im Verhalten und in der Körpersprache eine entscheidende Rolle. In asiatischen Ländern wie z.B. Thailand oder Vietnam gilt es als absolut unhöflich und respektlos, in der Hierarchie übergeordneten Personen direkt in die Augen zu sehen oder eigenmächtig das Wort zu ergreifen. In Deutschland jedoch wird die Vermeidung von Blickkontakt in der Form interpretiert, dass diese Person wenig vertrauenswürdig sei, möglicherweise etwas zu verbergen habe. Auch wird für das Vorstellungsgespräch erwartet, dass die Bewerber eigene Fragen vorbereiten und stellen. Was in Deutschland als ehrliches Interesse am Betrieb und am Ausbildungsberuf gesehen wird, gilt jedoch im asiatischen und afrikanischen Raum als unangebracht und taktlos. In der Folge kommt es zu interkulturell bedingten Irritationen, die sich nachteilig auf das Bewerbungsverfahren von nicht-deutschen Jugendlichen auswirken können.²⁰³

Eine im Auftrag der ILO (International Labour Organization) durchgeführte Studie belegt zu Beginn der 1990er Jahre empirisch, dass ethnische Diskriminierungen bei Ausbildungs- und Arbeitssuchenden mit Migrationshintergrund keine Seltenheit sind. Von einer Diskriminierung ist dann auszugehen, wenn bei der Bewertung einer Arbeitskraft Kriterien eine Rolle spielen, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Eignung und Produktivität stehen.²⁰⁴ Im Rahmen mehrerer Länderstudien (Belgien, BRD, NL, Spanien, USA) wurden bei Bewerbungs- und Einstellungsverfahren diskriminierende Erscheinungsformen gegenüber männlichen Migranten untersucht. In allen Ländern waren durchschnittliche Diskriminierungsniveaus von bis zu 35 Prozent festzustellen, d.h. in einer von drei Bewerbungen wurden Migranten diskriminiert. Die Diskriminierung war insbesondere bei der ersten Kontaktaufnahme (geringere Chance auf eine Einladung zum Vorstellungsgespräch), in den Vorstellungsgesprächen (höhere Anforderungen an Migranten) und bezüglich der Einstellungsbedingungen (schlechtere Arbeitsverträge) zu beobachten.²⁰⁵

²⁰² Vgl. Schaub 1991, S. 87

²⁰³ Vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004, S. 182

²⁰⁴ Vgl. Granato 2003a, S. 30

²⁰⁵ Trauner/Sohler 2005, S. 9

2.2.4. Zusammenfassende Begriffsdefinition

Die oben dargestellten Formen von Benachteiligung zeigen, dass Benachteiligungsmerkmale von vielen Faktoren abhängig sind. Versucht man, die betroffene Personengruppe am Merkmal des Scheiterns am Arbeitsmarkt und damit am Merkmal der beruflichen Ausgrenzung festzumachen, können als benachteiligend wirken:

- Soziale Faktoren (zum Beispiel die soziale Herkunft, die Nationalität, die regionale Herkunft oder das Geschlecht),
- Individuelle Faktoren (zum Beispiel psychische und physische Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten),
- Strukturelle Faktoren (zum Beispiel Konjunktur, Wirtschaftswachstum, Branchenstruktur, Stärke des Nachfragejahrganges, Qualifikationsanforderungen, Ausbildungsbereitschaft der Betriebe).

Die Zusammenstellung möglicher Benachteiligungsformen erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Es kann aber konstatiert werden, dass diese Formen zu Benachteiligungen führen können, jedoch nicht zwangsläufig dazu führen müssen.

Vielmehr ist es so, dass meist verschiedene Formen eine additive Wirkung haben.²⁰⁶ Wenn also von Benachteiligung gesprochen wird, sind die Umstände gemeint, welche zu geringeren Berufs- und Lebenschancen führen, also das (negative) Zusammenwirken von individueller Disposition und äußeren Einflüssen.

2.3. Berufsschulische Förderangebote

Im folgenden Kapitel wird eine Reihe von berufsschulischen Förderangeboten dargestellt, ohne jedoch auf bildungspolitische Hintergründe und Wirkungsuntersuchungen dieser Förderangebote einzugehen. Dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem übersteigen. Die aufgeführten berufsschulischen Maßnahmen beanspruchen auch keine Vollständigkeit. Es soll lediglich ein Einblick gegeben werden, um eine Einordnung der hier vorgenommenen Untersuchung vornehmen zu können. Eine differenziertere Betrachtung der Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen erfolgt in Kapitel 4.4

2.3.1. Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Das zentrale schulische Angebot zur Berufsausbildungsvorbereitung ist in Deutschland das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Es richtet sich an alle Jugendlichen, die für das laufende Ausbildungsjahr keine Lehrstelle gefunden haben, unter 21 Jahre alt und – je nach Länderregelung – noch berufsschulpflichtig sind. In allen Bundesländern bis auf Brandenburg wird das Berufsvorbereitungsjahr angeboten und ist bei den Berufsschulen angesiedelt.²⁰⁷ Weil das Berufsvorbereitungsjahr durch die Schulgesetze und Lehrpläne der Bundesländer geregelt

²⁰⁶ Vgl. Bohlinger 2004, S. 230 ff.

²⁰⁷ Vgl. BMBF 2005a, S. 52

wird, kann es zwischen den einzelnen Bundesländern zu Unterschieden kommen, was konkrete Fächer oder die Bezeichnung dieser Vorbereitungsmaßnahme angeht.²⁰⁸ So ist es für Jugendliche aus Baden-Württemberg und Niedersachsen Pflicht, das Berufsvorbereitungsjahr zu besuchen, wenn sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Ein möglicher Besuch einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur schließt in der Regel erst nach diesem Vollzeitjahr an. Das Berufsvorbereitungsjahr wird in den meisten Bundesländern als einjähriger Ausbildungsgang in Vollzeit-, in Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen auch als Teilzeitform angeboten. Bei der Einteilung der Klassen werden in der Regel folgende Zuweisungskriterien berücksichtigt:

- Herkunft (Migrationshintergrund) bzw. Stand des Sprachverständnisses
- schulische Eingangsvoraussetzungen (ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss, in Bayern zusätzlich: qualifizierender Hauptschulabschluss)
- Interesse der Schüler am Berufsfeld²⁰⁹

Die Teilnehmer sind vor allem Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und/oder Jugendliche, die keinen Hauptschulabschluss besitzen und/oder aus persönlichen Gründen derzeit nicht in der Lage sind, eine weiterführende Schule zu besuchen. Ziel ist es, die Jugendlichen soweit zu befähigen, dass sie nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Berufsausbildung beginnen können. Der Unterricht vermittelt Allgemeinbildung zusammen mit beruflichem Grundwissen in Theorie und Praxis in verschiedenen Berufsfeldern. Wie es in den „Empfehlungen zu Maßnahmen beruflicher Schulen für Jugendliche, die aufgrund ihrer Lernbeeinträchtigung zum Erwerb einer Berufsausbildung besonderer Hilfen bedürfen“ der Kultusministerkonferenz von 1982 heißt, können bei Bedarf pädagogische Hilfestellung und Beratung bei Konflikten, bei Lernschwierigkeiten oder auch beim Umgang mit Behörden gegeben werden. Neben dem Schließen schulischer Lücken sollen die Schüler ihre eigenen Interessen für einen und Fähigkeiten in einem Beruf, beispielsweise durch Praktika, erkennen und verbessern lernen. So soll durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres die Bereitschaft, eine Ausbildung aufzunehmen, gefördert und die Möglichkeit zur Aufnahme gegeben werden. Darüber hinaus sollen die Jugendlichen zur Lebensbewältigung befähigt werden. Ferner haben die Schüler während des Berufsvorbereitungsjahres die Möglichkeit, einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss zu erwerben.²¹⁰ Das Berufsvorbereitungsjahr als vollzeitschulisches Förderangebot ist gedacht für Jugendliche, die

- eine Berufsausbildung anstreben, jedoch keinen ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Ausbildungsplatz gefunden haben (insbesondere Jugendliche mit gutem Hauptschulabschluss)
- eine Berufsausbildung anstreben, jedoch Lernschwierigkeiten haben
- eine Berufsausbildung anstreben, diese jedoch wegen noch nicht ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache noch nicht aufnehmen können

²⁰⁸ Vgl. BMBF 2005c, S. 12

²⁰⁹ Vgl. Borsdorf et al. 1999, S. 13

²¹⁰ Enggruber/Bickmann 2001, S. 11 ff.; Schierholz 2001, S. 115 ff

- die notwendigen Grundkompetenzen für eine Berufsausbildung besitzen, die jedoch noch berufliche Orientierung brauchen, welche Möglichkeiten sie in Anbetracht der Lage auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt mit ihrer persönlichen Eignung haben
- die ein bestehendes Berufsausbildungsverhältnis abgebrochen haben
- die nicht über die nötigen schulischen Qualifikationen (Hauptschulabschluss) verfügen und diese Defizite über die erfolgreiche Teilnahme an einem BVJ ausgleichen wollen

Das Berufsvorbereitungsjahr hat zum Ziel, durch pädagogische, didaktische und methodische Maßnahmen:

- die Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungsbereitschaft zu fördern
- die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit unmittelbar nach Abschluss des Berufsvorbereitungsjahrs zu ermöglichen
- die allgemeinen Fähigkeiten zur Lebensbewältigung zu steigern

Durch den erfolgreichen Abschluss des Berufsvorbereitungsjahres ist die Berufsschulpflicht beendet. Geht der Schüler, was eigentliches Ziel des Berufsvorbereitungsjahres ist, ein Berufsausbildungsverhältnis ein, so lebt die Berufsschulpflicht wieder auf. Aufgaben und Ziele setzen bei den Jugendlichen selbst an. Das Berufsvorbereitungsjahr bietet daher konkrete Lösungsansätze für die unterschiedlichen Problemlagen an, mit denen sich Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Ausbildung/Beschäftigung konfrontiert sehen. Zu den Aufgaben zählen:

- Erweiterung des Berufswahlspektrums durch den Erwerb betrieblicher Erfahrung und die Reflexion betrieblicher Realität
- Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Grundkenntnisse und -fertigkeiten
- Verbesserung der bildungsmäßigen Voraussetzungen zur Ausbildungs- und Beschäftigungsaufnahme
- Stärkung der sozialen Kompetenz und Unterstützung bei der Lebensbewältigung
- Förderung und Einübung von Einstellungen und Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung einer Ausbildung oder einer Arbeitnehmertätigkeit notwendig sind

Wie aber Schulen, die sich um Jugendliche ohne Ausbildungsplatz kümmern, den ihnen gestellten Aufgaben gerecht werden, und ob der hohe Anspruch, eine derart heterogene Gruppe von Jugendlichen reif für eine Ausbildung und ihr Leben zu machen, erfüllt werden kann, darüber gibt es bislang wenige Untersuchungen.²¹¹

2.3.2. Das Berufsgrundbildungsjahr/Berufsgrundschuljahr (BGJ)

Das Berufsgrundbildungsjahr ist in den 70er Jahren als Gelenk zwischen Schule und Beruf konzipiert worden mit dem Ziel, durch berufsfeldbreite Grundbildung den Jugendlichen die Berufswahl zu erleichtern und ihnen eine höhere berufliche Mobilität zu ermöglichen. Bis Mitte der 80er Jahre erlangte das Berufsgrundbildungsjahr große Bedeutung. Aufgrund der Widerstände durch die deutsche Wirtschaft, wegen fehlender Unterstützung seitens der Politik und angesichts des zahlenmäßigen Rückgangs von Absolventen des allgemein bildenden

²¹¹ Vgl. Schierholz 2001, S. 116

Schulsystems konnte dieses berufsbildungspolitische Reformkonzept nicht greifen. Die berufsfeldbezogene Grundbildung hat sich erhalten, so dass zum Beispiel der erfolgreiche Besuch des *BGJ Holz* als erstes Ausbildungsjahr bei den Tischlern angerechnet wird. Das BGJ kann dabei in kooperativer oder in schulischer Form gestaltet werden. Bei Letztgenannter werden die allgemein bildenden, fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalte allein in der Berufsschule vermittelt, bei Erstgenannter findet faktisch eine duale Ausbildung statt (Beispiel: Zimmerer). Gedacht ist der Besuch hauptsächlich für Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Üblicherweise kann im Berufsgrundschuljahr der Hauptschulabschluss nachgeholt werden.²¹²

2.3.3. Die Berufsfachschule

Die nicht zu einem Berufsabschluss führende Berufsfachschule können Jugendliche mit oder ohne mittleren Schulabschluss besuchen, je nach fachlicher Ausrichtung der Berufsfachschule. Inhaltlich vermittelt sie berufsfeldorientierte Grundbildung und kann daher, ähnlich wie das Berufsgrundschuljahr, als erstes Jahr einer dualen oder vollschulischen Berufsausbildung angerechnet werden. Andererseits können in ihr aber auch Allgemeinqualifikationen nachgeholt werden wie beispielsweise der Realschulabschluss. Oder sie wird nach „vielen gescheiterten Bewerbungen... von vielen Jugendlichen... als Parkplatz oder Ausweichstrategie benutzt, um möglichst nahe zum Wunschberuf... eine bessere Ausgangsposition für weitere Bewerbungen“²¹³ zu erhalten.

2.3.4. Modifizierte Konzepte

2.3.4.1. *Kooperatives Berufsvorbereitungsjahr (BVJ/k)*

Da es Anfang dieses Jahrhunderts in Bayern erstmals durchschnittlich mehr Ausbildungsplatzbewerber als freie Ausbildungsplatzstellen gab, hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein erweitertes Angebot zum bestehenden beruflichen Qualifizierungsangebot geschaffen. Unter anderem wurde das kooperative Berufsvorbereitungsjahr (BVJ/k) eingeführt. Zielgruppe der BVJ/k sind berufsschulpflichtige Schulabgänger ohne oder mit schwachem Hauptschulabschluss, die noch nicht ausbildungsfähig oder nicht ausbildungswillig sind. Die Berufsschule übernimmt an zwei Tagen in der Woche den Unterricht, bei Bedarf auch mit einer vertieften Förderung im sprachlichen Bereich. An drei Tagen erfolgt die betriebliche Praxis außerhalb der Schule, zum Beispiel durch freie Träger oder in außerbetrieblichen Einrichtungen. Der betriebliche Praxisteil des BVJ/k ist damit im Vergleich zum regulären Berufsvorbereitungsjahr wesentlich höher. Dadurch sollen vor allem Jugendliche für die Teilnahme an der Berufsvorbereitung gewonnen werden, die sonst pflichtgemäß Jungarbeiterklassen besuchen müssten. Die Jugendlichen erhalten sowohl während der betrieblichen Praxis als auch während des Berufsschulunterrichts eine sozialpädagogische Betreuung.²¹⁴

²¹² Vgl. Schierholz 2001, S. 119

²¹³ Schierholz 2001, S. 120

²¹⁴ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2005, S. 90 f.

2.3.4.2. *Berufsintegrationsjahr (BIJ) mit ESF-Förderung*

Mithilfe von Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) wurde mit dem Schuljahr 2008/09 die Möglichkeit in Bayern geschaffen, Klassen des Berufsintegrationsjahres einzurichten. Das Berufsintegrationsjahr richtet sich speziell an Jugendliche mit Migrationshintergrund, die einen hohen sprachlichen Förderbedarf haben und noch keinen Ausbildungsplatz finden konnten. Es ergänzt als Maßnahme für ein Schuljahr die bestehenden Angebote der Berufsvorbereitung für berufsschulpflichtige Jugendliche. Das Berufsintegrationsjahr verbindet eine gezielte Berufsvorbereitung mit verstärkter Sprachförderung und sozialpädagogischer Betreuung. Es wird in kooperativer Form angeboten. Dabei übernimmt die Berufsschule die Vermittlung der theoretischen Inhalte und arbeitet mit einem externen Kooperationspartner zusammen, der für den fachpraktischen Teil, die Organisation, die Durchführung und die Betreuung der Praktika sowie die sozialpädagogische Betreuung verantwortlich ist. Die Sprachförderung findet bei beiden Partnern statt.

2.3.4.3. *Berufseinstiegsjahr (BEJ) für ausbildungsreife Jugendliche*

Die Klassen des Berufseinstiegsjahres wenden sich an Jugendliche, die als ausbildungsreif gelten, aber keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Während eines Schuljahres erlernen sie berufliches Grundwissen und Fertigkeiten, die den Anforderungen des ersten Ausbildungsjahres in einem bestimmten Berufsfeld (z.B. Metallberufe) entsprechen. Berufsschule und ein externer Kooperationspartner teilen sich dabei die Aufgabe: Die Berufsschule ist vor allem für die allgemein bildenden und die berufstheoretischen Inhalte verantwortlich, der Kooperationspartner übernimmt die fachpraktische Bildung und die Vermittlung der Jugendlichen in betriebliche Praktika. Eine Anrechnung auf die Dauer einer anschließenden einschlägigen Ausbildung ist möglich, aber nicht zwingend. Das BEJ beginnt in der Regel nach den Nachvermittlungsaktionen der Arbeitsagentur und der Kammern im November, um den unversorgten Jugendlichen genügend Zeit zu geben, noch einen Ausbildungsplatz zu finden.²¹⁵

2.3.4.4. *Jugendliche ohne Ausbildungsplatz*

Neben den vollzeitschulischen Angeboten wird die Mehrzahl von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz (früher Jungarbeiter genannt) in Bayern in Teilzeit- oder Blockform beschult. Um ein Berufsvorbereitungsjahr an einer Berufsschule einzurichten, bedarf es der Genehmigung durch das Kultusministerium, das einem zehnten Vollzeitschuljahr auch aus Kostengründen eher ablehnend gegenübersteht. Bei der Teilzeitbeschulung gehen die Schüler ein Jahr lang, aber nur an einem Tag in der Woche zur Schule. Diese Form der Beschulung erfordert drei Schuljahre, damit die Schulpflicht als erfüllt anzusehen ist. In den so genannten Blockklassen findet eine tägliche Beschulung für die Dauer von neun Wochen statt. In drei aufeinander folgenden Schuljahren müssen jeweils diese neun Wochen abgeleistet werden. Beide Beschulungsformen ermöglichen nur zeitlich begrenzte Förderungsmöglichkeiten. Die damit einhergehende Perspektivlosigkeit bei den Jugendlichen führt zu einer oft schwierigen Unterrichtssituation. Die Jugendlichen - oftmals misserfolgsgewöhnt und schulfrustriert - sehen in der

²¹⁵ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, S. 3

Beschulungsform keine hinreichende Fördereffizienz. So ist die Quote der Schulverweigerer sehr hoch, was wiederum einen hohen Verwaltungsaufwand in Form von Bußgeldverfahren zur Folge hat. Unterrichtsstörungen und abweichendes Schülerverhalten sind an der Tagesordnung. Lehrer sprechen häufig von Be- und zum Teil von Überlastung, da sie sich im Hinblick auf den Umgang mit den psychosozialen Problemen der Jugendlichen zu wenig ausgebildet fühlen.

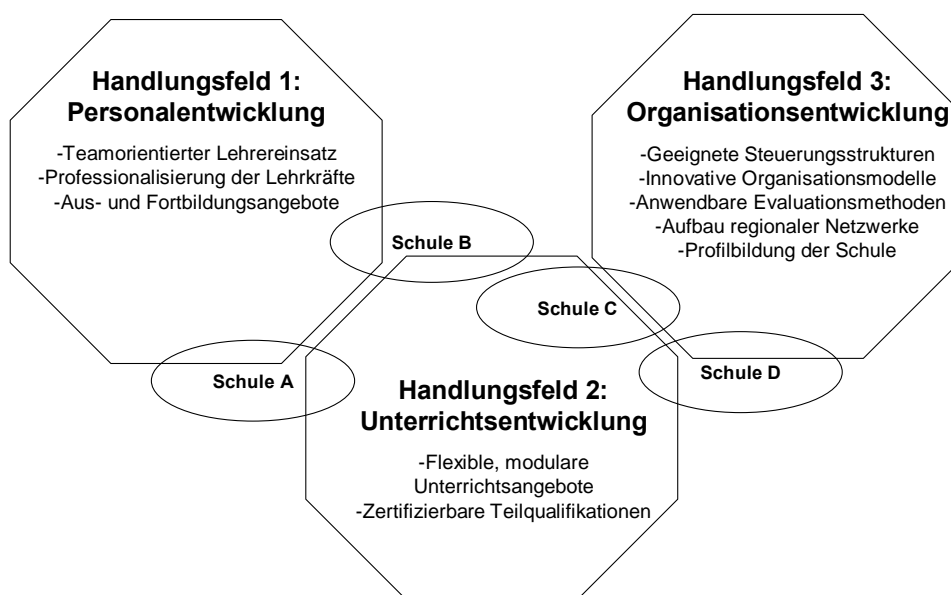
Eine weitere Erschwernis besteht in der Ermittlung der Schülerzahl zu Schuljahresbeginn. Die Einschreibungen beginnen bereits im Frühsommer des vorausgehenden Schuljahres. Doch stehen zu diesem Zeitpunkt in der Regel keine verlässlichen Zahlen über die zu erwartenden Schüler fest. Oft schließen Jugendliche erst kurz vor Schulbeginn Ausbildungsverträge ab oder melden sich für berufsvorbereitende Maßnahmen der Agentur für Arbeit und andere Beschulungsformen an. Meist ist erst nach Schulbeginn mit tatsächlichen Schülerzahlen zu rechnen. Damit sind die Einteilung der Klassen und die Ermittlung des Lehrbedarfs doch sehr erschwert. Im Zeitraum Oktober 2005 bis September 2008 nahm sich der bayernweite Modellversuch „Jugendliche ohne Ausbildungsplatz – Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zur individuellen Förderung (JoA)“ dieser Schwierigkeiten an. Eingebettet war dieser Modellversuch in das Modellversuchsprogramm „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Ein fortwährender technischer Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt sowie Veränderungen im familiären Gefüge erfordern vom Jugendlichen Flexibilität, Mobilität, Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit, sich selbst neues Wissen zu erschließen. Speziell Jugendliche, die keine Lehrstelle gefunden haben, müssen in der Hinsicht gefördert werden.

„Daher müssen berufliche Schulen neben der klassischen Aufgabe der Erstausbildung verstärkt flexible und individuelle Formen der Förderung der Berufsvorbereitung entwickeln und im Schulentwicklungsprozess verankern. Es muss also gelingen, der Gruppe der ausbildungslosen Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt zu orientieren, eine Ausbildung aufzunehmen oder sich im Arbeitsleben zu verorten. Daher stehen weniger Fachkompetenzen im Mittelpunkt der Förderung, sondern überfachliche und sozial-kommunikative Qualifikationen sowie die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernen in unterschiedlichen Lernsituationen.“²¹⁶

Am Modellversuch waren acht Modellversuchsschulen beteiligt, die die strukturellen Unterschiede der Schulen in Bayern widerspiegeln. Es handelt sich um staatliche und kommunale Trägerschaften, Schulzentren und monostrukturierte Schulen, Schulstandorte mit großen und mit kleinen Schülerzahlen sowie konjunkturstarke und konjunkturschwächere Regionen. Der Modellversuch wurde durchgeführt vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München mit wissenschaftlicher Begleitung durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München.

²¹⁶ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, S. 1

Die Autorin war an der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt. Die hier vorgelegte Untersuchung ist unabhängig von diesem Modellversuch vorgenommen worden. Übersicht 2-2 ermöglicht einen Überblick über die einzelnen Handlungsfelder.



Übersicht 2-2: Handlungsfelder im JoA-Modellversuch²¹⁷

In den Handlungsfeldern Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sollten bestehende pädagogische Konzepte hinsichtlich Modularisierung des Unterrichts, Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen sowie Maßnahmen entwickelt werden, die sich stärker als bisher an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz orientieren.

Hauptanliegen des Modellversuchs war es, die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz durch geeignete Maßnahmen für die Berufswelt hinsichtlich sozialer, aber auch berufsfeldspezifischer Fähigkeiten zu qualifizieren, sie bei der Berufswahl zu unterstützen und ihre Vermittlungschancen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern.

2.3.4.5. Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) - Stufe I

Bereits im Schuljahr 1998/99 wurde im Rahmen des Programms "Erfolgreiche Wege zur Ausbildung" (EWA) vom Senat von Berlin eine "Modulare Duale Qualifizierende Maßnahme" eingerichtet. Dabei sind zwei Stufen zu unterscheiden: die Berufsvorbereitung (MDQM I) und die schulisch-berufliche Ausbildung (MDQM II).

Stufe I ist eine Variante des Berufsvorbereitungsjahrs, sie umfasst ein Schuljahr im Rahmen der Berufsschulpflicht. Die Berufsschulpflicht schließt in Berlin laut Schulgesetz auch Jugendliche mit ein, die an einem öffentlich geförderten, auf eine berufliche Erstausbildung vorbereitenden Lehrgang von mindestens einjähriger Dauer (berufsvorbereitender Lehrgang) teilnehmen und das 20. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.²¹⁸ Der Erwerb von beruflicher Qualifikation steht im Vordergrund dieses schulischen Bildungsganges. Ziel ist es, den Ju-

²¹⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2005, S.1/2

²¹⁸ Vgl. Schulgesetz in Berlin (SchulG) <http://www.datenschutz-berlin.de/recht/bln/rv/bildung/schulg1.htm#p14>

gendlichen praktische Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Sie sollen befähigt werden, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Des Weiteren sollen die Schüler die Möglichkeit haben, nach erfolgreichem Abschluss dieser Maßnahme den Hauptschulabschlusses bzw. den erweiterten Hauptschulabschluss zu erlangen. Das Angebot richtet sich infolgedessen an:

- Schulabgänger, die das zehnte Schulbesuchsjahr hinter sich haben und keinen Abschluss erhielten,
- Schulabgänger mit einfachem Hauptschulabschluss ohne Ausbildungsplatz und
- Bewerber, die eine Aufnahmezusage der Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH haben.

Die folgenden drei Konstruktionsmerkmale signalisieren mehr Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen und sollen die Chancen des Berufseinstiegs verbessern:

Merkmal 1: Erhöhter Praxisbezug schon in der Berufsvorbereitung:

Die Berufsvorbereitungsmaßnahme MDQM I erfolgt dual, d. h. sie wird von der Berufsschule und dem Kooperationspartner gemeinsam durchgeführt. Dabei übernimmt die Berufsschule die Unterrichtung in den fachtheoretischen und in den allgemein bildenden Fächern. Auch stellt die Berufsschule die notwendige Verbindung zwischen der Fachpraxis und der Fachtheorie her. Der theoretische Unterricht gliedert sich in Fachtheorie mit acht Wochenstunden und Allgemeinbildung mit sieben Wochenstunden. Der Kooperationspartner übernimmt die fachpraktische Unterweisung in den Lernbüros, Werkstätten, Labors, Gärten und Gewächshäusern an zweieinhalb Tagen mit 15 Wochenstunden.

Merkmal 2: Modularisierung und Teilzertifizierung

In der Phase der Fachpraxis soll es den Schülern ermöglicht werden, zugleich mit dem erfolgreichen Abschluss so genannte "Zertifikate" oder "Bausteine" zu erwerben, die für eine spätere Berufsausbildung in einer MDQM - Stufe II gegebenenfalls angerechnet werden können.

Merkmal 3: Verknüpfung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung

Eine erfolgreiche Teilnahme der Stufe I garantiert die Teilnahme an der zweiten Stufe der Modularen Dualen Qualifizierenden Maßnahme (MDQM II). MDQM II ist je nach Ausbildungsberuf eine zwei-, drei- oder dreieinhalbjährige schulische berufliche Ausbildung, die auf eine externe Prüfung vor den zuständigen Stellen vorbereitet. Bei guten Leistungen ist damit der Realschulabschluss verbunden. Die MDQM II umfasst insgesamt 40 Wochenstunden mit je 20 Unterrichtsstunden Fachtheorie in der Berufsschule und 20 Stunden fachpraktischer Ausbildung im Bildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg. Damit bietet sich zumindest für die erfolgreiche Subgruppe dieser als „Risikopopulation“ zu kennzeichnenden Jugendlichen ein insgesamt vier- bis viereinhalbjähriger Entwicklungsraum, der über die gesamte Zeit curricular, didaktisch-methodisch und auch zertifikatsmäßig durchgängig gestaltet werden kann.²¹⁹

²¹⁹ Vgl. Schuhmann/Badel 2004, S. 113

2.3.4.6. Zusammenfassung

Wie man an den verschiedenen Beispielen sehen kann, liegt das Bestreben vor, das Berufsvorbereitungsjahr in seiner herkömmlichen Form zu optimieren. Der Trend geht in allen Fällen in Richtung Praxisorientierung. „Aus der Diskussion über das Berufsvorbereitungsjahr haben sich schon in den 1990er Jahren neue Formen der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung ergeben, z.B. Modelle der Differenzierung und der Individualisierung, Handlungsorientierung/Verzahnung von Theorie und Praxis, Weiterentwicklung der Arbeitsweltbezüge, Vergabe von Zertifikaten und Teilqualifikationen. Weiterhin gibt es Konzepte zur sozial- und sonderpädagogischen Qualifizierung von Lehrkräften und Konzepte der Zusammenarbeit mit anderen Partnern.“²²⁰

Den Jugendlichen, die bislang keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, fehlen häufig eine realistische berufliche Perspektive und ein Schulabschluss. Mit Schule verbinden ein Teil dieser Schüler vorwiegend negative Erfahrungen. Ihre bisherigen Schuljahre waren geprägt von Misserfolgen. Dazu kommen bei Einzelnen große Probleme im privaten Bereich. Diese Schüler begegnen den Lehrkräften oft mit Misstrauen und Abwehrhaltung. In diesen Klassen herrscht oft eine Klima der Resignation, das sich in fehlender Motivation, in Disziplinschwierigkeiten und häufigem Schulschwänzen, Lern- und Leistungsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten und Aggressionen der Schüler ausdrückt. Wenn die Berufsvorbereitung ausschließlich wieder in Form von Vollzeitbeschulung besteht, so kommt es lediglich wieder zu einer Wiederholung bereits erfahrener Misserfolge. Die meisten Jugendlichen zeigen ihre Stärken im praktischen Tun und nicht im theoretischen Wissen.

Die Lehrkräfte ihrerseits sehen sich zum Teil überfordert. Sie verweisen darauf, im sonder- und sozialpädagogischen Bereich nicht ausreichend ausgebildet zu sein. So erleben die Lehrkräfte ihren Lehr-Einsatz im Benachteiligtenbereich eher als Abwertung denn als Anerkennung ihrer pädagogischen Fähigkeiten. Zwar erfährt der Benachteiligtenbereich speziell in Bayern gerade eine Aufwertung, indem die Berufsschulen eine Funktionsstelle im Benachteiligtenbereich vergeben können. Doch diese Chance wird bislang kaum genutzt, da man im Hinblick auf die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz an ein vorübergehendes Phänomen glaubt, das sich bei konjunkturellem Umschwung von selbst wieder lösen wird.²²¹

²²⁰ BMBF 2005a, S.53

²²¹ Vgl. Schulz 2003, S. 47; Folgmann/Schelten 2007, S. 83

3. Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München

Unter dem Motto „Mehr fordern - statt fördern! Verschüttete Talente und Fähigkeiten freilegen!“ bietet die Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz (BOKI) Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz Unterstützung im Übergang von der Schule in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Als monostrukturierte berufliche Schule, die ausschließlich Jugendliche ohne Ausbildungsplatz beschult, stellt die Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München durch ihr einmaliges Vorkommen als Auffangbecken für Schulabbrecher und so genannte „Problemschüler“ eine Besonderheit in der bayerischen Bildungslandschaft dar.

Übersicht 3-1 zeigt die Entwicklung der Schülerzahlen seit 1997. Der kontinuierliche Anstieg der Schülerzahlen lässt sich zum einen mit den Veränderungen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (siehe Kapitel 2.2.3) begründen. Zum anderen gilt die Berufsschule zur Berufsvorbereitung als Kompetenzzentrum der Landeshauptstadt München, dem die Mehrzahl der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz verwaltungsbedingt zugeteilt wird. Dies führt dazu, dass einige Klassen zwar formal Bestandteil der Berufsschule zur Berufsvorbereitung sind, der Unterricht jedoch an anderen Fachberufsschulen stattfindet.

Schuljahr	Schülerzahlen
1997 – 1998	1187
1998 – 1999	1318
1999 – 2000	1347
2000 – 2001	1405
2001 – 2002	1520
2002 – 2003	1679
2003 – 2004	1745
2004 – 2005	1923
2005 – 2006	1946
2006 – 2007	1951
2007 – 2008	1943
2008 – 2009	2112
2009 – 2010	2023

Übersicht 3-1: Schülerzahlen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung laut schuleigener Statistik

3.1. Zielgruppen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung

Die Berufsschule zur Berufsvorbereitung wird von Schülern besucht, die zu Beginn des neuen Ausbildungsjahres keine Lehrstelle gefunden haben und noch berufsschulpflichtig sind. Meist verfügen sie nur über geringe schulische Qualifikationen. Die überwiegende Anzahl von ihnen hat die Hauptschule unter dem qualifizierenden Hauptschulabschluss verlassen. Nicht selten befinden sich unter den Schülern Jugendliche, die die Hauptschule bereits nach der siebten bzw. achten Klasse verlassen haben.

Zu den berufsschulpflichtigen Schülern zählen auch Ausbildungsabbrecher, die ihre zwölfjährige Schulpflicht erfüllen müssen.

Einige Jugendliche besitzen wenig oder keine Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem. Diese halten sich oft erst seit kurzem in Deutschland auf und haben lediglich einen Deutschsprachkurs absolviert oder eine Übergangsklasse in der Hauptschule besucht. Neben diesen Schülern wird die Schule auch von vielen Jugendlichen besucht, die zwar in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, aber einen Migrationshintergrund aufweisen.

Das Angebot der Schule ist abgestimmt auf junge Menschen, die noch unschlüssig und orientierungslos bezüglich ihrer Berufswahl sind, sich also noch nicht für einen konkreten Beruf entscheiden konnten und Unterstützung bei der Berufsfindung benötigen. Noch nicht ausbildungsreife Jugendliche, die verhaltensauffällig und über geringe soziale Kompetenzen verfügen, bilden eine weitere Gruppe, für die diese Berufsschule gedacht ist.

3.2. Ziele der Berufsschule zur Berufsvorbereitung

Die Berufsschule zur Berufsvorbereitung bietet als Pflichtschule die Möglichkeit, schulische Defizite zu beheben, Schulabschlüsse nachzuholen und zu verbessern. Bei entsprechenden Leistungen und unter Berücksichtigung unentschuldigter Fehltage schließt die mit dem Jahreszeugnis der Berufsschule zur Berufsvorbereitung nachgewiesene Schulbildung den erfolgreichen Hauptschulabschluss mit ein.²²²

Neben Hilfestellungen bei Berufsorientierung, Berufswahl und im Bewerbungsprozess ist es eine wichtige Aufgabe, die Jugendlichen auf das Berufsleben und auf das Lernen in einer Berufsschule vorzubereiten. Es soll das Lernen gelernt werden und mit entsprechenden Inhalten gezielt auf schulische Anforderungen das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld vorbereitet werden.

²²² Nach der Berufsschulordnung (§25) setzt der erfolgreiche Besuch des Berufsvorbereitungsjahres voraus, dass im Jahreszeugnis in nicht mehr als zwei Unterrichtsfächern eine schlechtere Note als 4 sein darf (eine weitere schlechtere Note als 4 kann mit zweimal Note 3 in anderen Fächern ausgeglichen werden). Die Sportnote bleibt bei allen genannten Möglichkeiten außer Betracht

Zusätzlich gilt es, mangelndes Sozialverhalten zu kompensieren, Sprachschwierigkeiten zu beheben und einen Einblick in Abläufe des Berufslebens mit Hilfe des so genannten „produktorientierten Ansatzes“ (siehe Kap. 3.6.1) zu geben.

Insgesamt versucht die Berufsschule zur Berufsvorbereitung, die Zeit der Vorbereitung auf eine Ausbildung möglichst sinnvoll zu gestalten, Lücken im schulischen Wissen zu schließen, soziales Verhalten zu fördern und die Startchancen der Jugendlichen in das Berufsleben zu verbessern.

3.3. Einteilung der Klassen

Die Einschreibung beginnt frühzeitig im Mai/Juni des vorausgehenden Schuljahres. Wenn sich für die sich noch in der Hauptschule befindenden Schüler abzeichnet, nicht den erfolgreichen Hauptschulabschluss zu schaffen bzw. keinen Ausbildungsplatz zu finden, so werden diese von den Lehrkräften der Hauptschulen aufgefordert, sich an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung anzumelden. Bei der Anmeldung können sich die Schüler je nach Berufswunsch für die angebotenen Berufsfeldkombinationen eintragen lassen. Die zukünftigen BVJ-Schüler werden noch vor Beendigung des laufenden Schuljahres zu einer Informationsveranstaltung eingeladen. Sie lernen ihre neuen Klassenlehrkräfte kennen und erhalten wesentliche Informationen, was sie im neuen Schuljahr erwartet.

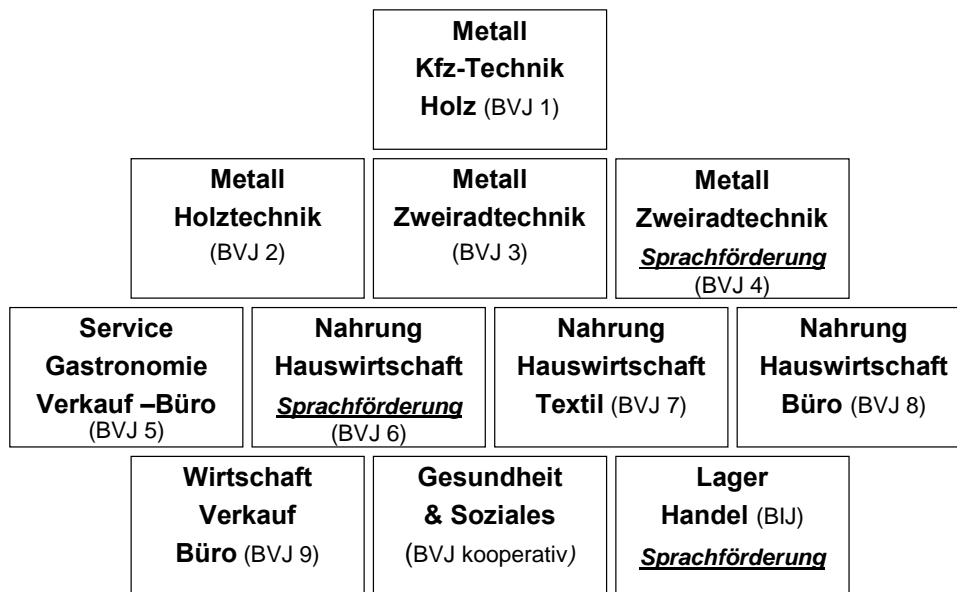
Zusätzlich finden Einzelgespräche statt, um die beruflichen Interessen der Jugendlichen zu erfassen. Auch kommen einfache Deutsch- und Mathematik-Tests zum Einsatz, um die Leistungsstärke der Jugendlichen besser einstufen zu können. Dieses Assessment soll Aufschluss über die ideale Form der Förderung geben.

Bei der Einteilung der BVJ-Klassen wird stets versucht, der Heterogenität der Schüler gerecht zu werden. So gibt es beispielsweise zwei BVJ-Klassen speziell für Jugendliche mit erhöhtem Sprachförderbedarf. In diesen Klassen wird in Form von zusätzlichen Förderstunden sprachlichen Defiziten begegnet.

3.4. Berufsfelder

Im Berufsvorbereitungsjahr lernen die Jugendlichen mindestens zwei der angebotenen Berufsfelder kennen. Die fachpraktischen Fächer entsprechen den gewählten Berufsfeldern und machen etwa ein Drittel des gesamten Unterrichts aus. Die theoretischen Unterrichtsfächer Fachtheorie, Fachzeichnen und Fachrechnen beziehen sich ebenfalls auf die Inhalte der jeweiligen Berufsfelder. Daneben wird Unterricht in Datenverarbeitung, Sport und den allgemein bildenden Fächern Deutsch, Sozialkunde und Ethik erteilt. Für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ist Deutsch als Zweitsprache differenziert nach dem Sprachstand vorgesehen. Noch wird weder in Lernfeldern noch in Modulen unterrichtet, so dass sich eine klare Fächertrennung ergibt. Diese wird jedoch in der Praxis nicht immer strikt eingehalten.

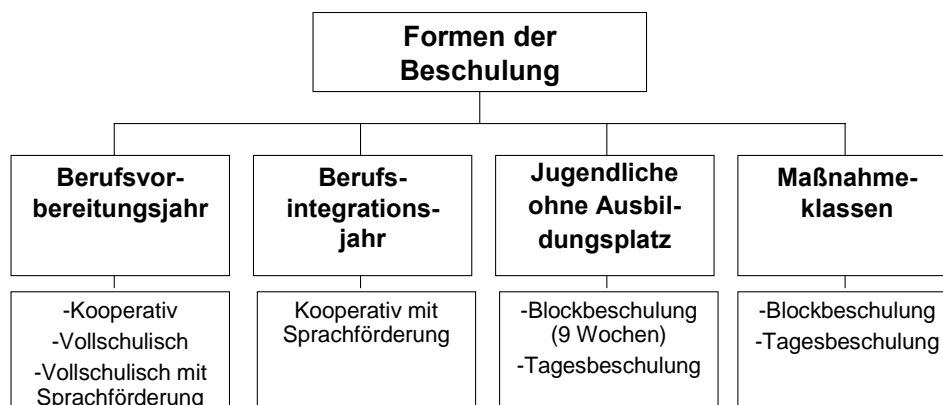
In der Regel hat die Klassenlehrkraft den größten Stundenanteil, so dass eine individuelle thematische Schwerpunktsetzung möglich ist.



Übersicht 3-2: Berufsfeldkombinationen an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung

3.5. Beschulungsformen

Die Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München bietet neben dem Berufsvorbereitungsjahr (kooperativ und vollschulisch), dem Berufsintegrationsjahr (kooperativ) Teilzeitunterricht in Blockform oder Teilzeitunterricht an einem Tag pro Woche - beides über einen Zeitraum von drei Jahren – an (siehe Übersicht 3-3). Darüber hinaus sind auch berufsvorbereitende Maßnahmen anderer Träger an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung angeschlossen. Jugendliche, die nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) förderungsfähig sind, werden ein Jahr lang in Teilzeit- oder Blockunterricht an der Schule (im Wechsel mit den Maßnahmeträgern) unterrichtet.



Übersicht 3-3: Beschulungsformen an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung

3.6. Produktorientierter Ansatz – „Münchner Modell“

In der Landschaft der berufsvorbereitenden Maßnahmen bietet die Berufsschule zur Berufsvorbereitung eine pädagogische Besonderheit im Bereich des BVJ-Angebotes. Die Schule trägt zwar nicht die Bezeichnung einer Produktionsschule, aber sie verfolgt im Rahmen des „Münchner Modell“ einen produktionsschulorientierten Ansatz. „Das Münchner Modell hat zwei wichtige Kriterien einer Produktionsschule, den Charakter der Ernsthaftigkeit sowie das Belohnungssystem folgendermaßen umgesetzt:

- Produktion von Waren und Dienstleistungen nur für städtische Angestellte.
- Das Entgelt wird durch ein Sachbelohnungssystem erbracht.²²³

Städtische Dienststellen erfüllen somit die Funktion des freien Marktes. Durch die Beschränkung auf städtische Dienststellen wird zwar der Kundenkreis eingeschränkt, jedoch hat dies keinen wesentlichen Einfluss auf die jeweiligen Aufgabenstellungen und deren Bearbeitung. Die Schüler nehmen Anfragen von Kunden entgegen, telefonieren, erstellen Angebote, bestätigen und wickeln Aufträge selbstständig und wenn nötig mit Hilfe der Lehrkräfte ab. Die Marketing-Aktivitäten erfolgen über Katalog, Flyer und nicht zuletzt über „Mund-zu-Mund Propaganda“.

Die BVJ-Vollzeitklassen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung sind zusammen mit Klassen von vier weiteren städtischen beruflichen Schulen in einem produktorientierten Ansatz zusammengeschlossen. Die fünf "Modellfirmen" bilden sich zum Teil jedes Jahr neu, weil die Schüler sich größtenteils in einjährigen Schulformen befinden. Zu Beginn dieses Modells wurde nach einem Namen und nach einem Logo für die gesamte „Modellfirma“ der Berufsschule zur Berufsvorbereitung gesucht. In einer Abstimmung entschieden sich die Schüler für „International Team“. Der Name erinnert nicht zuletzt an die Vielzahl der Herkunftsländer der Schüler.

In der Regel bilden die Schüler einer Klasse jeweils ein Team, gründen eine "Firma" und geben sich eine eigene berufsfeldbezogene Identität. Es kann aber auch zu klassenübergreifenden Teams kommen, je nach fachpraktischem Bezug der Klasse. Auch ist es möglich, dass Schüler zwei verschiedenen Teams angehören. Schließlich lernen die Schüler der Berufsschule zur Berufsvorbereitung während eines Schuljahres mindestens zwei Berufsfelder in Theorie und Praxis kennen. Die einzelnen „Firmeneinheiten“ der Berufsschule zur Berufsvorbereitung stellen Waren her, die an die Dienststellen der Stadt München verkauft werden können. Schüler reparieren defekte Möbel, bauen Kinderbänke, polstern Sessel, erstellen ein internationales Kochbuch, richten Büffets aus, bieten Catering-Service, reparieren Fahrräder, verhandeln mit den Kunden, schreiben Aufträge und Rechnungen.

Die Schüler sollen während der Phase der Berufsvorbereitung Abläufe des realen Geschäftslebens erfahren. Sie sollen lernen, Verantwortung für ihr Produkt bzw. für ihre Dienstleistung zu übernehmen. Sie sollen ein Gefühl dafür bekommen, wie viel Zeit eine berufliche Tätigkeit in Anspruch nimmt und wie dies zu berechnen ist. So sollen sie Praxis- und Realitätsnähe

²²³ Zikeli 2004, S. 108

erfahren und den Ernstcharakter ihrer Tätigkeit erleben. Durch den realen Kontakt mit echten Kunden sollen sie die Möglichkeit haben, eine direkte Rückmeldung zu ihren Produkten und ihrem Auftreten in Form von Anerkennung oder Ablehnung zu erhalten.

Die fachpraktischen Erfahrungen sollen dazu beitragen, ihre Ausbildungsfähigkeit verbessern. Grundsätzliche Qualifikationen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Sauberkeit/Hygiene und Höflichkeit sollen ebenso trainiert werden wie die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, auftragsbezogen zu kommunizieren und Konflikte konstruktiv zu lösen.

Viele schulfrustrierte Jugendliche erhalten in diesem praxisorientierten Unterricht zum ersten Mal in ihrer Schullaufbahn ein positives Feedback bezüglich ihrer Leistungen und Fähigkeiten. So sollen sie dazu motiviert werden, sich für die Zukunft einen Ausbildungsplatz bzw. eine erwerbstätige Arbeit zu suchen.

Didaktisch gesehen soll ein ganzheitliches Lernen durch die Abwicklung von Kundenaufträgen (Planung, Produktion, Verwaltung und Verkauf) und durch die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Firmeneinheiten innerhalb der Produktionsschulen ermöglicht werden.

Durch das Münchener Modell der Produktionsschule sollen Jugendliche unter berufsnahen Bedingungen ihre Leistungsfähigkeit entwickeln und ihr Selbstwertgefühl erhöhen. Die Herstellung von Produkten mit Qualitätsanspruch soll die Jugendlichen auf eine Ausbildung in einem Unternehmen gut vorbereiten.

3.7. Schulsozialarbeit

Träger der Schulsozialarbeit an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung sind das Schulreferat, das Sozialreferat und die Agentur für Arbeit. Letztere beauftragt in München mehrere freie Träger mit dem Angebot von Schulsozialarbeit. An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ist das die Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration (gfi). Die Schulsozialarbeit setzt sich personell aus drei Sozialpädagogen zusammen und ist als fester Bestandteil der Berufsschule zur Berufsvorbereitung eingebunden in die schulinterne Kommunikation, in Entscheidungsprozesse, Veranstaltungen, in die Qualitätsentwicklung und zum Teil auch in das Unterrichtsgeschehen.²²⁴ Das zeigt sich unter anderem darin, dass die Schulsozialarbeiter an Lehrerkonferenzen und Sozialforen teilnehmen. Sie sind im Team für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ebenso vertreten wie im Förderverein, gestalten pädagogische Konferenzen mit und wirken bei Arbeitskreisen aktiv mit. Zum Teil übernehmen sie auch unterrichtliche Aufgaben. So wird zum Beispiel der Vorbereitungskurs für die Externenprüfung zum erfolgreichen Hauptschulabschluss im Teamteaching von einer Lehrkraft und einer Sozialpädagogin durchgeführt. Diese enge Kooperation ermöglicht eine Integration der sozialen Jugendarbeit in die Schule, sowohl räumlich als auch inhaltlich.

²²⁴ Vgl. Landeshauptstadt München 2001, S. 11

3.7.1. Prinzipien der Schulsozialarbeit

Schulspezifische Ausprägung

An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ist die Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit an den Schnittstellen Berufsschule und persönlichem Umfeld zu verstehen. Die Jugendlichen befinden sich alle in keinem Ausbildungsverhältnis, so dass hier der Ausbildungsbetrieb als weitere Schnittstelle wegfällt.

Einfacher Zugang der Kunden

Die feste Verankerung der Schulsozialarbeit an der Schule ermöglicht den Schülern einen einfachen und direkten Zugang. Das Büro der Sozialpädagogen befindet sich im Schulgebäude in einer so genannten „Sozialmeile“, einem Gang, in dem sich das Sekretariat, das Büro der Schulleitung und die Räumlichkeiten der Beratungslehrkraft und der Berufsberatung befinden. So können die Schüler bei Schwierigkeiten während und außerhalb der Schulzeit Termine vereinbaren. Zu Beginn des Schuljahres gehen die Sozialpädagogen in die einzelnen berufsvorbereitenden Klassen und stellen sich und ihre Arbeit vor. Sie laden die Schüler ein, sie bei Problemen aufsuchen zu können. Durch diesen ersten Kontakt soll die erste Hemmschwelle abgebaut und die Basis für einen vertrauensvollen Umgang geschaffen werden.

Ganzheitliche sozialpädagogische Beratung

Die Beratung und Betreuung eines Schülers erfolgt ganzheitlich. Dieser Ansatz der Förderung richtet sich nach den individuellen Voraussetzungen, Neigungen und Bedürfnissen der Schüler, wobei die Erfordernisse des regionalen Arbeitsmarktes berücksichtigt werden. Wenn es erforderlich ist, so verweisen die Sozialpädagogen Schüler an andere sozialen Einrichtungen (z.B. Drogenstellen, Agentur für Arbeit, Jugendamt, etc.).

Offenheit für Weiterentwicklung

Die Schulsozialarbeit an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung befasst sich verstärkt mit der Integration von Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. So übernimmt sie oftmals Aufgaben der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung der Agentur für Arbeit. Aufgrund der kontinuierlichen Veränderungen im Handwerk und in der Wirtschaft verschwinden Berufe, neue Berufsbilder entstehen. Dies führt dazu, dass die Sozialpädagogen immer auf dem neuesten Stand der bestehenden Ausbildungsberufe und deren Bezeichnungen sein müssen. Nur so kann eine gezielte Unterstützung der Jugendlichen bei ihren schriftlichen Bewerbungen erfolgen.

3.7.2. Zielsetzung der Schulsozialarbeit

Im Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München wird klar zwischen qualitativen und quantitativen Zielen unterschieden.

Zu den qualitativen Zielen zählt zum einen die berufliche und schulische Integration der Schüler. Orientierungslose Jugendliche, die noch wenig über ihre berufliche Eignungen und Fähigkeiten wissen, sowie Jugendliche, die ihre Lehrstelle abgebrochen haben und weiterhin schulpflichtig sind, soll bei der Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsstellen geholfen werden.

Im privaten Bereich geht es darum, den Schülern zu einer sozialen Stabilisierung zu verhelfen. Fälle, in denen es darum geht, eine neue Bleibe für Jugendliche zu finden, oder mit den Erziehungsberechtigten in Dialog zu treten, kommen ebenso vor wie Fälle, in denen zwischen zwei sich streitenden Jugendlichen vermittelt werden muss. Die Sozialpädagogen helfen den Schülern und beraten sie bezüglich ihrer Rechte und Pflichten als Schüler, als Auszubildender und Arbeitender. Nicht zuletzt fördern sie die Fähigkeit der Schüler, eigene Bedürfnisse und Probleme zu erkennen und damit konstruktiv umzugehen. Ziel ist es, Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, eine realistische Selbsteinschätzung und ein positives Selbstwertgefühl bei den Schülern entwickeln zu helfen. Dabei steht immer die Fähigkeit, sich mit Konflikten in Schule, Beruf und im persönlichen Bereich adäquat auseinanderzusetzen, im Fokus. Die Schulsozialarbeit will Gelegenheiten und Begegnungsmöglichkeiten schaffen, so dass sich die Schüler und Lehrer an der Schule wohl fühlen,

Ein quantitatives Anliegen ist es, genügend Zeit für die Beratung und Betreuung der Schüler einzuplanen. Täglich sind zwei bzw. drei Sozialpädagogen von 8 Uhr bis 16 Uhr erreichbar. So ist eine gute Erreichbarkeit des Schulsozialarbeiters für Schüler und Lehrkräfte mit einer Anwesenheit bzw. Sprechzeit zu mindestens 50 Prozent der Unterrichtszeit gewährleistet. Pro Stelle sind monatlich ca. fünf bis 20 längerfristige Betreuungen vorgesehen. Aus den Aufzeichnungen der Sozialpädagogen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung geht jedoch hervor, dass diese Zahl bei weitem überschritten wird.²²⁵

3.7.3. Angebote während der Unterrichtszeiten

Beratung

Die Schulsozialarbeiter beraten bei Ausbildungsabbruch, Schulschwierigkeiten und sozialen Problemen. „Unter Beratung wird hier ein einmaliges bzw. zweimaliges Gespräch verstanden, während im Falle einer Betreuung die Schüler dreimal oder mehr als dreimal beraten...“ werden.²²⁶ Die Schulsozialarbeiter vermitteln Jugendliche in eine Ausbildung oder eine qualifizierte Arbeit. Sie informieren über die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen privater Träger der Arbeitsagenturen. Sie zeigen auf, welche sozialpädagogisch unterstützte Ausbildungen von Einrichtungen der Jugendhilfe es gibt. Sie betreuen Schüler bei ihren Bewerbungsschreiben, suchen mit den Schülern im Internet nach Stellenanzeigen, bereiten sie auf kommende Vorstellungsgespräche vor. Auch unterstützen sie Jugendliche bei Antragsstellungen oder bei Amtsbesuchen.

Einzelbetreuung

Wie kommt es zur Einzelbetreuung? Eine Möglichkeit ist, dass der Schüler selbst aktiv wird und das Gespräch mit einem bzw. den Sozialpädagogen sucht. Oftmals wird jedoch ein Problem als solches vom Schüler nicht wahrgenommen bzw. erkannt. Dann ist es meist der Klassenlehrer, der dem Schüler die Hilfe durch die Schulsozialarbeit empfiehlt. In Fällen von massiven Unterrichtsstörungen oder andauernden Konflikten bleibt es aber in der Regel nicht

²²⁵ Vgl. Ganser et al. 2004, S. 7

²²⁶ Ganser et al. 2004, S. 34

bei einer Empfehlung seitens der Lehrkraft. Es liegt eine schulinterne Vereinbarung vor, dass äußerst verhaltensauffällige und störende Schüler entweder zur Schulleitung oder aber zu einem der Schulsozialarbeiter verwiesen werden können. Auch können bei schweren Verstößen gegen die Hausordnung verbindliche Termine bei der Schulsozialarbeit als Auflage für einen weiteren Schulbesuch festgelegt werden.

Die Bandbreite an Problemen, wegen derer die Schüler die Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen, ist ganz unterschiedlich. Jugendliche, die, aus welchen Gründen auch immer, nicht mehr zuhause leben können bzw. zuhause nicht mehr sicher sind, gilt es, an andere soziale Schutzeinrichtungen und Unterkünfte zu vermitteln. Weiter beraten die Sozialpädagogen bei finanziellen Problemen, bei Streitigkeiten im Freundeskreis, bei Drogenproblemen, sexuellem Missbrauch, Schwangerschaftsabbrüchen bis hin zu Suizidversuchen.

Neben Problemen im privaten Bereich hängen eine Vielzahl der Schwierigkeiten mit der Schule zusammen. Dazu zählen unter anderem Ärger mit Mitschülern und/oder Lehrkräften, schlechte Noten, das Gefühl, ungerecht behandelt worden zu sein, schulische Überforderung und sprachliche Defizite.

Die Fälle, in den Schüler Angst vor Mitschülern haben oder die Sozialarbeiter aufgrund von tätlichen Übergriffen aufsuchen, sind eher selten.²²⁷

Klassenbezogene Angebote – das Bewerbungsplanspiel

Die Schulsozialarbeit an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung bietet je nach Bedarf und Anfrage der Klassenlehrer Anti-Gewalttrainings oder Veranstaltungen zu Konfliktlösungsstrategien an. Doch ihr besonderes Interesse im Bereich der klassenbezogenen Angebote gilt der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. Ein Bewerbungsplanspiel will die Schüler auf den Prozess eines Bewerbungsverfahrens vorbereiten. Die Jugendlichen sollen zum einen erkennen, welchen Einfluss die Gestaltung ihrer Bewerbungsunterlagen, Schulnoten und Zeugnisbemerkungen auf den Bewerbungserfolg haben. Auch erfahren sie die Tragweite ihres eigenen Auftretens und ihres äußeren Erscheinungsbildes. Sie werden mit ihrem persönlichen Wissens- und Leistungsstand konfrontiert und können mit Hilfe von ausgewählten Eignungstests von der Agentur für Arbeit ihre persönlichen Fähigkeiten und Neigungen realistisch einschätzen. Sie erhalten Tipps und Informationen zum Bewerbungsverlauf. Nicht zuletzt soll dieses Planspiel zu mehr Routine und Sicherheit beitragen sowie Ängste und Unsicherheiten abbauen. Im Rahmen des Planspiels führen die Jugendlichen bei zwei fiktiven Betrieben je ein Vorstellungsgespräch und nehmen an einem Einstellungstest teil, um mit einer realitätsnahen Bewerbungssituation konfrontiert zu werden. Im Anschluss werden die Vorstellungsgespräche gemeinsam von den Chefs, der Lehrkraft und der Berufsberatung ausgewertet. Die Ergebnisse der Vorstellungsgespräche werden mit den Schülern in Kleingruppen besprochen und aufgearbeitet. Das Bewerbungstraining setzt sich aus drei Elementen zusammen:

- Vorstellungsgespräche und Einstellungstests,
- Auswertung der Vorstellungsgespräche,
- Besprechung der Ergebnisse mit den Schülern.

²²⁷ Vgl. Ganser et al. 2004, S. 91

Die Vorstellungsgespräche und Einstellungstests finden an einem Vormittag statt. Im Anschluss daran werten die fiktiven Arbeitgeber zusammen mit den Schulsozialarbeitern und der Klassenlehrkraft die Vorstellungsgespräche aus. Es wird sehr detailliert begründet und schriftlich festgehalten, warum ein Schüler eine Ablehnung bzw. eine Zusage bekommt. Am nächsten Unterrichtstag folgt im Rahmen von drei Schulstunden die Besprechung der Ergebnisse mit den Schülern. Oftmals wird die Klasse dann geteilt, so dass auch mit Hilfe von Rollenspielen alternative Verhaltensweisen eingeübt werden können.

Schulbezogene Angebote – der Berufskundetag

Der Berufskundetag ist eines der Projekte zur Berufsorientierung an der Städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz, das von den Schulsozialpädagogen und einigen Lehrkräften initiiert worden ist. An diesem Tag informieren sich ca. 250 Jugendliche der zehn Berufsvorbereitungsklassen über verschiedene für sie geeignete Ausbildungsberufe. Selbstständig werten die Schüler dabei Informationsmaterial zu den diversen Berufsbildern im Hinblick auf Eingangs-voraussetzungen, Arbeitsinhalte, Anforderungen, Tätigkeitsbereiche, Ausbildungsdauer und Aufstiegsmöglichkeiten aus. Hierfür kommen Broschüren der Innungen und Informationsschriften der Arbeitsagenturen zum Einsatz. Auch das Internet wird genutzt, um Informationen zu den einzelnen Berufen und zu aktuellen Ausbildungsangeboten der ausbildenden Betriebe zu erhalten. „Über diese Sachinformationen hinaus soll(t)en sie sich einen Überblick über die Berufsfeldstruktur (systematisches Wissen) verschaffen und gleichzeitig ein methodisches Vorgehen bei der Berufswahl exemplarisch erlernen (Methodenkenntnis).“²²⁸

Des Weiteren sind so genannte Experten vor Ort, Ausbilder aus Betrieben und Kammern sowie Auszubildende aus dem zweiten und dritten Lehrjahr. Diese berichten ganz konkret von ihren Einschätzungen und Erfahrungen aus ihrem Berufsleben. Zum Teil sind unter den Auszubildenden auch ehemalige Schüler der Berufsschule zur Berufsvorbereitung. Dies erhöht die Glaubwürdigkeit und Authentizität ihrer Aussagen umso mehr. Jede BVJ-Klasse wird von zwei Lehrkräften betreut und erarbeitet einen, maximal zwei Ausbildungsberufe. Die Ergebnisse werden auf Plakaten und Stellwänden festgehalten. Im Anschluss werden in der Turnhalle der Schule die verschiedenen Berufe von den einzelnen Klassen präsentiert. Spontan eingeübte Rollenspiele und kurze Powerpointpräsentationen runden diese Vorstellung ab. Eine schulexterne Jury prämiert die beste Präsentation. Attraktive Preise für die ganze Klasse in Form eines Kinobesuchs oder eines gesponserten Frühstücks warten auf die besten drei Präsentationen. An den folgenden Tagen sollen dann alle Schüler der Schule die Möglichkeit haben, die entstandene „Berufemesse“ klassenweise zu besuchen und sich über alle vorgestellten Berufe zu informieren.

Schulbezogene Angebote – das BOKI-Projekt

Das Projekt richtet sich in erster Linie an die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz der Blockklassen. Es bietet eine Chance für diejenigen Jugendlichen, die im Anschluss an den neunwöchigen Block ein Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnis anstreben. Unterstützt werden

²²⁸ Hummelsberger/Karisik 2004, S. 28

die Jugendlichen von zwei Sozialpädagogen des Beruflichen Förderzentrums in München. Diese und die Lehrkräfte sondieren während des Blocks Beschäftigungswünsche der Jugendlichen unter Berücksichtigung ihres Leistungsvermögens und ihres Aufenthaltsstatus. Teilnehmen können nur Jugendliche, deren Eltern in den letzten drei Jahren sozialversicherungspflichtige Beiträge eingezahlt haben. Außerdem muss ein sicherer Aufenthalt gewährleistet sein, der eine Arbeitsgenehmigung mit einschließt.

Die Sozialpädagogen stehen immer in Kontakt mit Ausbildungsbetrieben und helfen, Praktikumsplätze zu finden, die in der Regel nach neun Wochen (maximal zwölf Wochen) in dauerhafte Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse umgewandelt werden können. Das Praktikum schließt direkt nach Beendigung der Blockbeschulung an. Für das Praktikum wird mit dem Jugendlichen ein sozialversicherungspflichtiger Praktikumsvertrag abgeschlossen und eine Praktikantenvergütung von mtl. 325,- € brutto bezahlt. Diesen Betrag sowie die Arbeitgeberanteile zur Sozialversicherung erstattet das Arbeitsamt. Die sozialpädagogische Betreuung bleibt während des Praktikums bestehen und kann bei Problemen auch als personale Unterstützung des Betriebes eingesetzt werden. Am Ende eines Schuljahres, wenn noch Plätze frei sind, können auch Schüler aus den Berufsvorbereitungsklassen an diesem Projekt teilnehmen.

Das Projekt lief bis Februar 2006 und wurde in etwas abgewandelter Form ersetzt durch das Projekt **AQJ** (**A**rbeit und **Q**ualifizierung für **J**ugendliche). Das AQJ richtet sich ebenfalls an Jugendliche, die ausbildungsreif und ausbildungswillig sind, noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und ihre Chancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbessern wollen.

Ein wesentlicher Unterschied des AQJ zum BOKI-Projekt ist jedoch, dass die Sozialpädagogen nicht mehr wie gehabt von Montag bis Freitag (9.00-12.00 Uhr) ihr Büro im Schulgebäude nutzen können. Somit ist der so genannte „einfache“ Zugang nicht mehr in bisheriger Weise gewährleistet. Viele Schüler, die einen Beratungstermin bei den Sozialpädagogen im Berufsförderzentrum (bfz) wahrnehmen sollen, kommen erst gar nicht dort an. Fehlerhafte Bewerbungen, fehlende Unterlagen und Zeugnisse, die von den Schülern vergessen werden mitzubringen, erschweren die Vermittlung in Praktikumsstellen.

3.7.4. Angebote außerhalb des Unterrichts

Die Förderung der Jugendlichen schließt auch Angebote ein, die außerhalb des Unterrichts stattfinden.

Berufsberatung

Der Berufsschule zur Berufsvorbereitung steht eine eigene Berufsberaterin der Agentur für Arbeit München zur Verfügung. Einmal im Monat findet die Berufsberatung direkt im Schulgebäude statt. Schüler können im Vorfeld über die Klassenlehrkräfte Termine festlegen lassen. Der Vorteil hiervon ist der einfache Zugang der Beratung. Hemmschwellen für ein Gespräch können leicht überwunden werden, zumal keine Fahrkosten anfallen oder fremdes Terrain betreten werden muss.

Mentoring-Projekt

An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung entstand im Oktober 2004 bedingt durch ein anfängliches bürgerliches Engagement, mit dem Ziel der beruflichen Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher, das Seniorenprojekt. Die Senioren des Seniorenprojektes sind an der Berufsschule auf Honorarbasis angestellt. Sie wurden anfänglich mit Hilfe der Gelder aus dem Europäischen-Sozialfond finanziert. Nach dem Auslaufen der europäischen Fördermittel übernahm der Förderverein der Berufsschule die Aufwandsentschädigung der Senioren. Die Einsatzbereiche der Senioren umfassen die Teilbereiche Teamteaching, Förderunterricht und Intensivförderunterricht. Der Förderunterricht zielt ab auf eine regelmäßige Unterstützung eines oder mehrerer Schüler durch einen Senioren außerhalb des Unterrichtes in Form einer Einzel- oder Gruppenbetreuung einmal pro Woche. Der Förderunterricht dient der Unterstützung der Jugendlichen in Form von Nachhilfe, aber auch zur Vorbereitung auf den qualifizierenden Hauptschulabschluss. Bei dem Intensivförderunterricht werden die Senioren mit der Förderung eines einzigen Schülers betraut. Der Schüler kann während der Unterrichtszeit aus dem Klassenverband genommen und separat gefördert werden. Diese Vorgehensweise dient der Einübung und Festigung von Lerninhalten. Ein weiterer Schwerpunkt des Seniorenprojektes stellt das Teamteaching dar. Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, zusammen mit einem Senioren den Unterricht zu gestalten. Diese Form der Förderung eignet sich besonders gut für Lerninhalte, bei denen die Schüler gezielte Hilfestellungen benötigen.

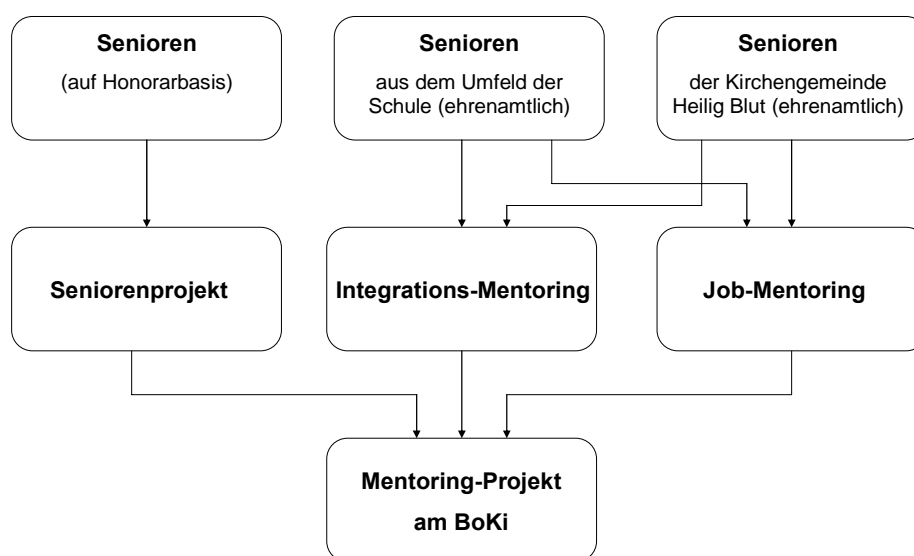
Im Schuljahr 2006/2007 wird von einer Lehrkraft der Berufsschule zur Berufsvorbereitung München das Integrations-Mentoring ins Leben gerufen. Aus der nahe der Schule sich befindenden Kirchengemeinde Heilig Blut engagieren sich mehrere Senioren ehrenamtlich als Mentoren an der Berufsschule. Das Integrations-Mentoring dient der sozialen Integration der Schüler und richtet sich an integrations- und lernmotivierte Schüler mit Migrationshintergrund, die einen hohen Sprachförderbedarf aufweisen und noch nicht ausbildungsreif sind. Der Mentee wird besonders im schulischen Bereich unterstützt. Inhalt der Mentoring-Beziehung ist der individuelle Förderbedarf der jeweiligen Schüler. Grundfertigkeiten in Deutsch und Mathematik bilden dabei die Schwerpunkte. Die Mentoren leisten Hilfestellung bei dem Verständnis des aktuellen Stoffgebietes eines Unterrichtsfaches, bei den Hausaufgaben oder bei einer Vorbereitung auf den qualifizierenden Hauptschulabschluss.²²⁹

Aufgrund des vielschichtigen Förderbedarfs der Schüler und der guten Akzeptanz des Integrations-Mentorings richtet die Schulsozialarbeit im Schuljahr 2007/2008 das Teilprojekt Job-Mentoring ein. Dieses soll die Schüler zusätzlich bei der beruflichen Integration unterstützen. Zielgruppe des Job-Mentorings sind jedoch ausbildungsreife Jugendliche. Vorrangig geht es hierbei um die berufliche Integration des Jugendlichen. „Die Mentoren bestärken die Jugendlichen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung dabei, sich mit ihren beruflichen Perspektiven auseinanderzusetzen, zielgerichtete Bewerbungsbemühungen zu unternehmen und ihre Ressourcen zu stärken... Im weiteren Verlauf der Treffen geht es um die Praktikums- oder Ausbildungsplatzsuche. Hier können Mentor und Mentee einige Möglichkeiten der Stellensuche (z. B. über Internetrecherche, Telefonanfragen) einüben. Die Mentoren geben den Mentees

²²⁹ Vgl. Nitschke 2009, S. 261

eine Hilfestellung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen. In Form von Rollenspielen wird der Mentee auf Bewerbungsgespräche vorbereitet. Der Mentor hat hier auch die Möglichkeit, den Mentee bei Behördengängen oder Vorstellungsgesprächen zu begleiten. Die Schüler(innen) sollen so gut wie möglich auf die Stellensuche und die Bewerbungsabläufe vorbereitet werden.²³⁰

Die so entstandenen drei Teilprojekte lassen sich zu einem großen Projekt, dem Mentoring-Projekt (Übersicht 3-4), zusammenfassen. Mit diesem Projekt möchte die Schule vor allem Jugendliche im Übergang zur Berufsausbildung unterstützen. Sie sollen hier eine gezielte Förderung der Integration erfahren. Um dieses Projekt effizient umzusetzen, nutzt die Schule das Wissen und den Erfahrungsschatz älterer und erfahrener Menschen.



Übersicht 3-4: Aufbau des Mentoring-Projektes an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung²³¹

Förderunterrichte:

An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung findet außerhalb der regulären Unterrichtszeit ein Vorbereitungskurs für die Externenprüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss statt. Schüler aus BVJ-Klassen können sich freiwillig in einem zusätzlichen Kurs auf die externe Prüfung zum erfolgreichen Hauptschulabschluss vorbereiten. Der Kurs findet stets an zwei Nachmittagen mit insgesamt fünf Unterrichtsstunden statt. Die Prüfung wird im Juli jeden Jahres mit einer Partner-Hauptschule abgehalten. Die Prüfung legen die Schüler im Juli jeden Jahres an einer Partner-Hauptschule ab. Die Förderunterrichte in Englisch und Deutsch stellen ein freiwilliges Zusatzangebot für alle Schüler der Berufsschule dar. Die jeweils zwei- bzw. dreistündige Kurse gestalten sich überwiegend als Konversationskurs und finden jeweils an einem Nachmittag pro Woche statt. Sie dienen der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten und unterstützen die Vorbereitung auf weiterführende Schulabschlüsse wie den qualifizierenden Hauptschulabschluss.

²³⁰ Nitschke 2009, S. 262-263

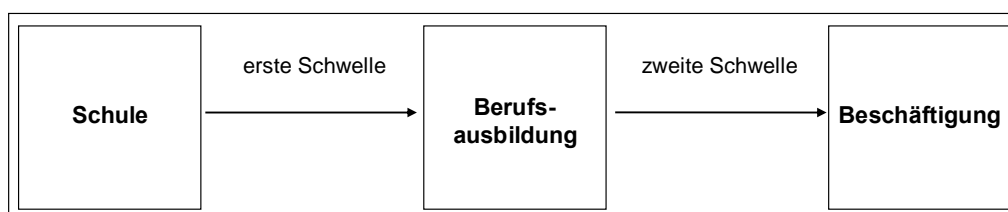
²³¹ Haase 2008, S. 35

4. Stand der Forschung

Kapitel 4 gibt einen Überblick zum Stand der Forschung im Bereich Übergänge an der ersten Schwelle zur Berufsausbildung. Dabei stellt Kapitel 4.1 zunächst allgemein die Übergänge von den allgemein bildenden Schulen in die Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung vor und beschreibt mögliche Schwierigkeiten. Kapitel 4.2 berichtet im Anschluss über den Stand der Übergangsforschung im Bereich der Benachteiligtenförderung. Ausgewählte Untersuchungen zum Verbleib nach und zur Wirkung von berufsvorbereitenden Maßnahmen geben Aufschluss über die Forschungsaktivitäten und Forschungsdesiderate in diesem Feld. Abschließend werden in Kapitel 4.3 Schlussfolgerungen für die Herangehensweise der vorliegenden Untersuchung formuliert.

4.1. Übergänge in die Berufsausbildung

Übergänge sind nach Kutscha als Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen zu verstehen, wo sich unterschiedliche von der Gesellschaft vorgegebene Entwicklungsbahnen kreuzen.²³² Gerade der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung stellt eine zentrale Weichenstellung für den Erwerbsverlauf dar. Die Berufschancen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt – und auch im weiteren Erwerbsverlauf – sind eng gekoppelt mit den in dieser Phase des Übergangs erworbenen Erfahrungen, Qualifikationen und Zertifikaten. Dabei wird der Übergang von der schulischen zur beruflichen Ausbildung auch als „erste Schwelle“ bezeichnet (vgl. Übersicht 4-1).



Übersicht 4-1: Das Schwellenmodell²³³

Diese Phase ist für Jugendliche in der Regel mit einer Berufswahlorientierung verbunden. Das Abwägen der eigenen Kompetenzen mit den erwarteten Anforderungen der Berufswelt kann dazu führen, dass dieser Übergang für manche Jugendliche eine Belastung darstellt. Gerade bei Jugendlichen, denen der Start in die Berufswelt nicht auf Anhieb gelingt, sind folgende Risikofaktoren häufig zu beobachten: fehlender bzw. niedriger Schulabschluss, bildungsfernes Elternhaus, Geschlecht, Migrationshintergrund. Daraus ergeben sich vielfältige Lebens- und Problemlagen (siehe Kap. 2.1). So heterogen der Personenkreis dieser Jugendlichen auch sein mag, eines haben sie gemeinsam: Bedingt durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren ist ihre berufliche Integration erschwert, zum Teil stark gefährdet. Sie haben Schwierig-

²³² Vgl. Kutscha 1991, S. 113

²³³ Dostal 2003, S. 1483 (modifiziert)

keiten beim Übergang von den allgemein bildenden Schulen hin zum Erwerbsleben. Jugendliche, die ihre Berufsausbildung erfolgreich beendet haben, stehen an der so genannten „zweiten Schwelle“. Der Übergang von der beruflichen Ausbildung ins reguläre Erwerbsleben kann ebenfalls Schwierigkeiten mit sich bringen. Besonders in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit stellt die zweite Schwelle ein großes Problem dar. Viele Betriebe bilden die Jugendlichen aus, können ihre Lehrlinge aber aufgrund der schwachen konjunkturellen Lage der Region nicht in eine Anschlussbeschäftigung übernehmen.

Bereits in den 1970er Jahren wurde das „Zwei-Schwellen-Modell“ von Mertens (1976)²³⁴ formuliert und in den 1990er Jahren modifiziert.²³⁵ Das Modell reduziert die Analyse des Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit idealtypisch auf zwei Übergangsaspekte. „Die Konzeption der zwei Schwellen ist eng verknüpft mit dem Konstrukt der Standardbiographie“²³⁶ und der daraus abgeleiteten Annahme des sequenziellen Übergangs von der allgemein bildenden Schule über die berufliche Ausbildung in einen dauerhaften und sozialrechtlich abgesicherten Erwerbsverlauf als Arbeitnehmer.

Durch die Zunahme mehrstufiger Übergänge ist das Zwei-Schwellen-Modell heutzutage als überholt zu betrachten. Die Arbeitsmarktdynamik und die Übergänge auf dem Arbeitsmarkt werden durch diesen Begriff auf ein Minimum reduziert. Für die Jugendlichen gilt es heutzutage, wesentlich mehr Übergänge zu bewältigen. Entweder stellen das knappe Lehrstellenangebot bzw. die hohen Anforderungen für manche Jugendliche eine Hürde an der „ersten Schwelle“ zwischen Schule und Ausbildung dar, die sie in den verschiedenen Angeboten des Übergangssektors münden lässt. Oder die Jugendlichen finden direkt im Anschluss an ihre Ausbildung keine Arbeitsstelle, absolvieren eine weitere schulische oder betriebliche Ausbildung oder befinden sich in unterschiedlichen arbeitsmarkt- oder bildungspolitischen Maßnahmen, bis sich eine geeignete Beschäftigung bietet.²³⁷

Durch die Vielfalt alternierender Übergänge muss das Schwellenmodell in seiner linearen Form erweitert werden. In Übersicht 4-2 werden zahlreiche Teilübergänge aufgezeigt, die die Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle prägen: berufsvorbereitende Maßnahmen der Berufsschule/Jugendhilfe/Bundesagentur für Arbeit, die Fortsetzung der allgemeinen schulischen Bildung, Lösung und Wiederaufnahme von Berufsausbildungsverhältnissen, außerbetriebliche Ausbildungsphasen, Wehr- oder Zivildienst, Arbeitslosigkeit, Familienphasen, sonstige Nichterwerbsphasen, kurzzeitige Erwerbsphasen.

Berufliche Bildung unterhalb der Hochschulebene umfasst in Deutschland im Wesentlichen die Formen der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung sowie die Berufsausbildungsvorbereitung. Während das duale System und das Schulberufssystem – auch als die ersten beiden Sektoren bezeichnet – einen voll qualifizierenden Ausbildungsabschluss auf der Ebene von Facharbeitern und Fachangestellten zum Ziel haben, liegen die berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung bzw.

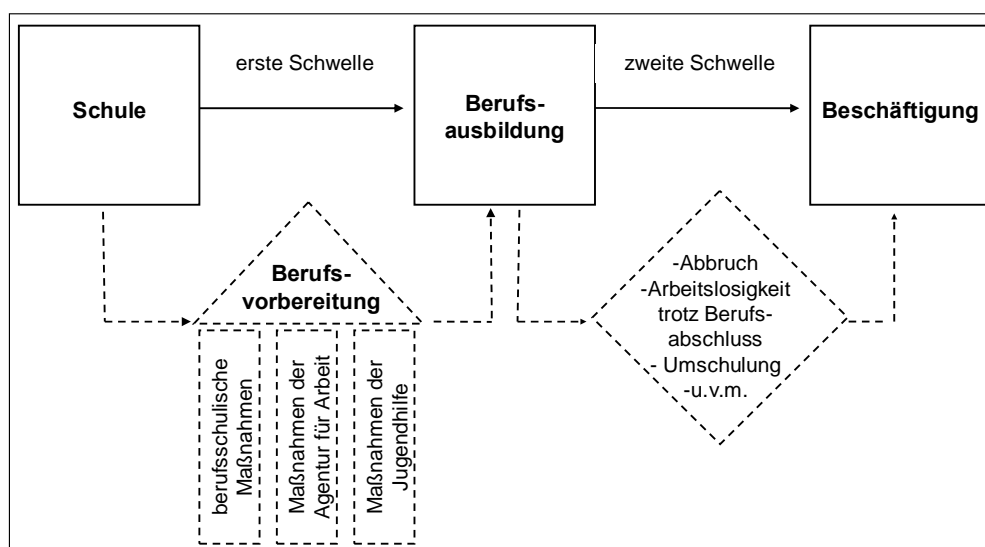
²³⁴ Vgl. Mertens 1976, S. 67

²³⁵ Vgl. Olk/Strikker 1990, S. 171

²³⁶ Mertens 1976, S. 68

²³⁷ Vgl. Rothe/Tinter 2007, S. 18 f.

führen zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss im Sinne des dualen Systems oder des Schulberufssystems.²³⁸ Vorrangiges Ziel dieser Angebote ist eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen der Jugendlichen sowie das Nachholen schulischer Bildungsabschlüsse, um im Anschluss die Aufnahme einer Ausbildung bzw. einer Erwerbstätigkeit zu ermöglichen.²³⁹ Der im Bildungsbericht verwendete Begriff „Übergangssystem“ ist jedoch irreführend. Das Attribut „System“ impliziert eine festgelegte Ordnung, nach der etwas organisiert wird. Dies ist aber im Bereich der Benachteiligtenförderung aufgrund der Vielzahl und der stetigen Veränderungen der Angebote und Träger kaum bzw. nicht der Fall. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Übergangssektor“ dem des „Übergangssystems“ vorgezogen.²⁴⁰



Übersicht 4-2: Das modifizierte Schwellenmodell²⁴¹

Im Rahmen des Gesamtsystems beruflicher Bildung nimmt das duale System nach wie vor die zentrale Rolle für den Erwerb einer Berufsausbildung ein. Rein rechnerisch finden etwa 60 Prozent der Absolventen allgemein bildender Schulen einen betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildungsplatz. Die Verteilung der so genannten Ausbildungsanfänger auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems zeigt jedoch, dass nahezu genau so viele Neuzugänge im dualen System auch im Übergangssektor zu finden sind.²⁴² Einer Vielzahl von Jugendlichen gelingt es nicht, direkt im Anschluss an die allgemein bildende Schule Zugang zum dualen System oder dem Schulberufssystem zu finden.

Interessant ist auch bei der Verteilung der Neuzugänge die hohe Konstanz in der Relation zwischen den Sektoren seit dem Jahr 2000 (vgl. Übersicht 4-3). Auch wenn im Berichtszeitraum 2004 bis 2006 die Zahl der Neuzugänge im dualen System etwas zunimmt, bleibt die Relation zwischen den Sektoren nahezu unverändert bestehen: „Das duale System erhöht sei-

²³⁸ Vgl. Baethge et al. 2007, S. 14

²³⁹ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79

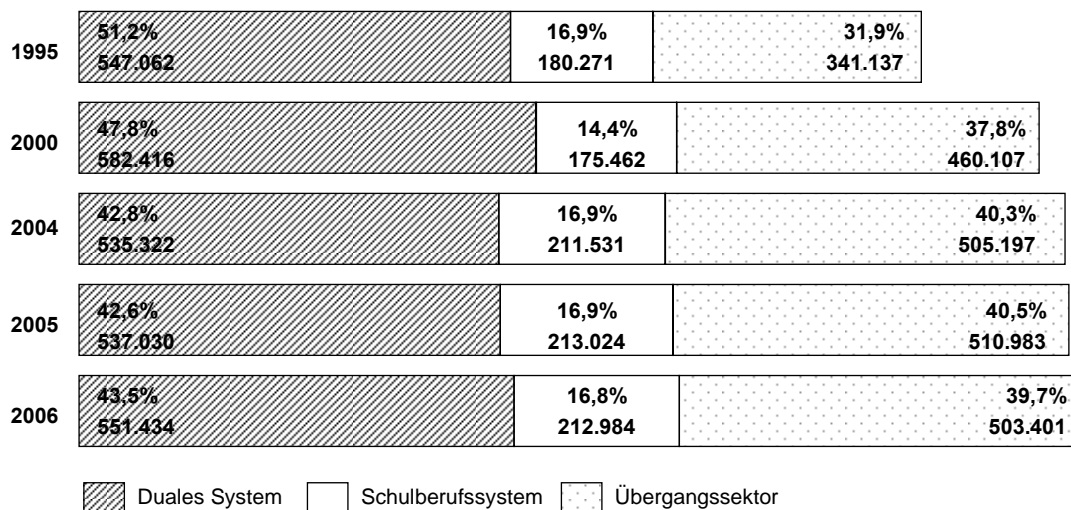
²⁴⁰ Vgl. Schelten 2009, S. 107

²⁴¹ Vgl. Olk/Strikker 1990, S. 163 ff.

²⁴² Vgl. Baethge 2008, S. 54

nen Anteil zwischen 2004 und 2006 zwar um 0,7 Prozentpunkte, verharrt aber im Vergleich zur Situation Mitte der 1990er Jahre auf seinem deutlich niedrigeren Niveau von gut 43 Prozent. Schulberufs- und Übergangssystem halten ihre Anteile bei 17 bzw. 40 Prozent stabil.²⁴³

Der quantitative Ausbau des Übergangssektors mit berufsvorbereitenden und vollzeitschulischen Angeboten in den Bereichen des Jugendsofortprogramms, der berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur, dem schulischen Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr, den Berufsfachschulen (die keinen Abschluss aufweisen), den Klassen ohne Ausbildungsvertrag und anderen schulischen Bildungsgängen ist zum Auffangbecken für die Gesamtheit des Nachfragezuwachses nach betrieblichen Ausbildungsplätzen geworden. Dieser Tatbestand über einen längeren Zeitraum kann nicht als vorübergehendes Phänomen angesehen werden, vielmehr scheint es, dass von einer dauerhafteren Normalität ausgegangen werden kann. Der Bildungsbericht 2006 hat mit der Unterteilung des Berufsbildungssystems in besagte drei Sektoren erstmals dazu beigetragen, die Schwierigkeiten am Übergang zu Berufsausbildung aufzuzeigen und zahlenmäßig zu erfassen.



Übersicht 4-3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995, 2000 und 2004 bis 2006

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik, Bundesagentur für Arbeit²⁴⁴

Die Ursachen für die Ausweitung des Übergangssektors sind vielfältig und liegen nicht allein an Engpässen im Ausbildungsplatzangebot des dualen Systems. Baethge et al. (2007) stellen fest, dass die vorhandene Datenlage keine differenzierte Analyse darüber möglich macht, in welchem Ausmaß die verschiedenen Faktoren die Ausweitung des Übergangssektors beeinflussen.²⁴⁵

So führten strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt zu einem Rückgang von einfachen Ausbildungs- und Arbeitsplätzen sowie zur Erhöhung der Anforderungen an Ausbil-

²⁴³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 97

²⁴⁴ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96

²⁴⁵ Vgl. Baethge et al. 2007, S. 22

dungsberufe. Gleichzeitig stieg die Nachfrage bzw. der Wettbewerb um Ausbildungsplätze. Einerseits drängten geburtenstarke Jahrgänge auf den Ausbildungsmarkt und andererseits beklagt die Wirtschaft die Defizite der Schulen hinsichtlich der Vermittlung elementarer individueller Voraussetzungen für die Aufnahme einer qualifizierten Berufsbildung. Darüber hinaus wirken sich soziale Herkunftseffekte benachteiligend auf die Aufnahme eines Berufsausbildungsverhältnisses aus, wobei besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind. Diese sind im voll qualifizierenden Berufsbildungssystem deutlich unter-, im Übergangssektor hingegen stark überrepräsentiert.²⁴⁶ Diese zentralen Veränderungen führten für junge Frauen und Männer zu Schwierigkeiten am Übergang an der ersten und zweiten Schwelle der beruflichen Integration.

4.2. Übergang als Thema der Benachteiligtenforschung

Kutscha (1991) beschreibt die Übergangsforschung als „eine spezifische Art, Phänomene der menschlichen Entwicklung unter dem Aspekt des Wechsels zwischen unterschiedlichen und den Individuen je nach sozialer Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit u.a. ungleich zugänglichen Lebensbereichen zu untersuchen... Bezugspunkt ist dabei nicht der einzelne Status..., sondern Strukturen und Prozesse des Übergangs von einem zum anderen Status.“²⁴⁷ Dabei gelten Übergänge als sensible Phasen, die es zu überbrücken gilt, die zu Scheitern und Misserfolg führen können. Auch Brock fokussiert den Gegenstandsbereich der Übergangsforschung auf den Übergang der Jugendlichen an der ersten und zweiten Schwelle, die er als potentielle Hürden für den Übergang in „normale Arbeitsverhältnisse“ bezeichnet. Die Aufgabe der Übergangsforschung sieht er darin, den Verlauf und das Ergebnis der Berufsausbildung sowie die Berufsstartphase zu verfolgen.²⁴⁸

Die Übergangsforschung hat sich erst Ende der 1970er Jahre/Anfang der 80er Jahre entwickelt. Unter dem Einfluss technisch-ökonomischer Veränderungen am Arbeitsmarkt und der Bildungsexpansion gestalteten sich Übergänge in das Beschäftigungssystem zunehmend komplizierter und übernahmen immer mehr eine Selektions- und Chancenzuweisungsfunktion. Brock (1991) stellt in einer älteren, bereits Anfang der 1990er Jahre veröffentlichten Zwischenbilanz zum Forschungsstand „Übergänge in den Beruf“ fest, dass eine erfolgreiche Berufsausbildung nicht mit der Garantie für einen reibungslosen und unmittelbaren Einstieg in das Erwerbsleben einhergeht. Berufliche Möglichkeiten werden vielmehr von regionalen Disparitäten, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften beeinflusst. Während der 1980er Jahre stellte sich aufgrund der angesprochenen Entwicklung ein allgemeines und interdisziplinäres Forschungsinteresse hinsichtlich der Übergangsprozesse ein. Dabei beschäftigte sich die Übergangsforschung mit den mit der biographischen Phase des Berufseinstiegs verbundenen unmittelbaren und perspektivischen Problemen, die im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen stehen. Das Forschungsinteresse richtete sich somit nicht nur auf die Erhe-

²⁴⁶ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 159

²⁴⁷ Kutscha 1991, S. 116 f.

²⁴⁸ Brock et al. 1991, S. 9

bung quantitativer Verbleibsdaten, sondern konzentrierte sich subjektorientiert an biographischen Zielsetzungen und Perspektiven der Jugendlichen. Brock stellt mit Stand Ende der 19880er Jahre bereits folgende Schwerpunkte der Übergangsforschung heraus:

- „Wie bewältigen Jugendliche die beiden in das duale System eingebauten Schwellen? (vgl. z.B.: Friebel, 1983,1987, Hübner-Funk 1988, Geissler 1987, Heinz/Krüger u.a. 1985, Heinz 1983, 1988, Kloas 1984, 1985, 1986, Sardei-Biermann 1984, 1987, Kedi/Otto 1985)
- Welche Berufsstartproblematik, aber auch welche beruflichen Strategien sind für Hochschulabgänger charakteristisch? (Vgl. z.B.: Meulemann 1987, 1988, Reisert/Welzer 1988, Welzer 1988, 1989a, Kaiser..., Burkart 1985, Sagmeister 1987.)
- Welche Bedeutung haben und welche Chancen eröffnen berufsvorbereitende wie auch die Ausbildung begleitende Maßnahmen? (Vgl.: z.B.: Heinz/ Krüger u.a. 1985, Friebel 1987, Eckert 1987.)
- Was bedeutet Arbeitslosigkeit für Jugendliche und welche Muster des Übergangs in und aus Arbeitslosigkeit lassen sich aktuell ausmachen? (Vgl. z.B.: Welzer 1989b, Friebel 1987, Stegmann/Kraft 1985, Schober 1987.)
- Welchen Einfluss haben regionale Kontexte, insbesondere Regionen mit ungünstigen Chancenstrukturen auf die Übergangsmuster Jugendlicher und auf die Bewältigungsmuster und Perspektivbildungen? (Vgl. z.B.: Kutscha/Stender 1986, Stadt Duisburg 1987, Böhnisch/Funk 1988.)
- Welche spezifischen Hindernisse, Bedingungen, aber auch geschlechtsspezifische Orientierungs- und Verhaltensmuster charakterisieren Übergangsprozesse von Mädchen und jungen Frauen? Vgl. z.B.: Mayer u.a. 1984, 1986, Krüger u.a. 1987, Krüger 1986, Stiegler/Brandherm-Böhmker 1985, Burger/Seidenspinner 1988.)²⁴⁹

An der von Brock erstellten „Zwischenbilanz“ zur Übergangsforschung ist sehr gut zu erkennen, wie vielschichtig die Forschungsaktivitäten im Hinblick auf Forschungsgegenstand (Absolventen von berufsvorbereitenden Maßnahmen bis hin zu Hochschulabgängern) und Forschungsinteresse (Forschungen zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen, Bewältigungsstrategien von Jugendlichen, Verhaltensmuster etc.) angelegt sind. Dabei werden Forschungen zum Thema Benachteiligtenförderung implizit als Bestandteil der allgemeinen Übergangsforschung verstanden.

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf den Übergang an der ersten Schwelle. Dabei wird der Fokus nicht auf den Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung gelegt, sondern auf den Übergang vom Berufsvorbereitungsjahr in die Berufsausbildung. Hierbei wird der weitere Verbleib der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr in ein Ausbildungsverhältnis gemündet sind, betrachtet. Somit ist die vorliegende Untersuchung der Übergangsforschung im Bereich der Benachteiligtenförderung anzusiedeln. Im Folgenden werden vor allem Forschungsarbeiten in diesem Feld berücksichtigt.

²⁴⁹ Brock et al. 1991, S. 15 ff.

So umstritten und uneinheitlich der Begriff „Benachteiligung“ bei der Zielgruppenbestimmung auch sein mag, so hat er sich doch im Laufe der Jahre in der Fachsprache der Jugendhilfe, Jugendsozialarbeit, Jugendberufshilfe und Berufspädagogik als Terminus Technicus etabliert. Trotz kritischer Diskussionen um die Klientelbezeichnung besteht eine Gemeinsamkeit: Benachteiligtenförderung befasst sich mit Angeboten und Maßnahmen der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen, die mit unterschiedlichen Formen von Benachteiligungen konfrontiert sind. Dies hat eine Vielzahl von Fördermaßnahmen und Förderinitiativen von verschiedenen Anbietern und Trägern hervorgebracht, die zur Ausbildung einer wenig strukturierten und untereinander wenig vernetzten Förderlandschaft geführt hat. Sehr schwierig ist es dabei, das Forschungsfeld zu überblicken und einen so genannten Forschungsstand zu ermitteln. Pätzold erklärt, dass das Vorhandensein eines „Standes“ ein einheitliches und eindeutig formuliertes Forschungsfeld voraussetzt. Die beteiligten Forscher müssten sich kontinuierlich theorieorientiert aufeinander beziehen und die Ergebnisse systematisch und diskursiv reflektieren.²⁵⁰ Dies ist jedoch im Bereich der Benachteiligtenforschung weitgehend nicht der Fall. Erschwerend kommt hinzu, dass über keine andere soziale Gruppe in der Gesellschaft so viel geforscht wurde und wird wie über die Jugend. Hornstein (1999) kritisiert den Mangel an einer eigenständigen, auf gesellschaftstheoretischer Reflexion beruhender Begründung und Legitimierung von Fragestellungen.²⁵¹ „Wenn diese grundsätzliche Reflexion auf der paradigmatischen Ebene... nicht erfolgt, dann ist Jugendforschung Spielball wechselnder aktueller Nachfragen, und sie befriedigt demnach auch nur aktuelle, kurzfristig auf der Tagesordnung stehende Bedürfnisse; sie trägt aber wenig zum Verständnis der grundsätzlichen Probleme im Verhältnis von Jugend und Gesellschaft bei.“²⁵² Auch Bojanowski et al. 2004 stellen bei ihrer Dokumentation der Forschungsaktivitäten in der Benachteiligtenförderung fest, dass es sich lediglich um Sondierungen handelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben. Zu weitläufig sei das Feld. Aus Gründen der Übersichtlichkeit nehmen sie eine zeitliche Begrenzung vor, die den Beginn des Forschungsüberblicks mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 festlegt. Dabei umfasst der Forschungsertrag empirische Studien, Ergebnisse von Modellversuchen und entfaltete theoretische Ansätze von verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Vorrangig nennen sie erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen wie die Sonder-, Sozial-, Schul- und Berufspädagogik. Dabei verfolgt jede Disziplin eigene Zugänge und Schwerpunkte. Im Bereich der Benachteiligtenförderung und –forschung gibt es über die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen hinaus ebenfalls Berührungspunkte mit den Sozialwissenschaften Armutsforschung, Jugendsoziologie, der Entwicklungspsychologie und Forschungen zur Gewaltentstehung (Politikwissenschaften).²⁵³

Die wesentlichen Forschungsergebnisse einiger ausgewählter Disziplinen sollen daher kurz vorgestellt werden, bei denen Parallelen im methodischen Vorgehen bzw. hinsichtlich der Fragestellungen zur hier vorliegenden Untersuchung bestehen. Dabei beanspruchen die Sondierungen keine Vollständigkeit. Das würde weit über den Rahmen der vorliegenden Untersu-

²⁵⁰ Vgl. Pätzold 2008, S. 594

²⁵¹ Vgl. Hornstein 1999, S. 311

²⁵² Hornstein 1999, S. 312

²⁵³ Vgl. Bojanowski et al. 2005, S. 14 f.

chung hinausgehen. Mit dem Blick in verschiedene Disziplinen soll zum einen verdeutlicht werden, welche Brisanz die Übergangsforschung seit Jahren besitzt, wie wenig sich jedoch die einzelnen Disziplinen aufeinander beziehen und welche unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte bestehen. Darüber hinaus soll ein Einblick in zur hier vorliegenden Untersuchung relevante Ergebnissen gewährt werden, indem punktuell und exemplarisch wesentliche Untersuchungen herangezogen werden.

4.2.1. Sozialpädagogik

Die Sozialpädagogik als ein wichtiges Bezugsfeld untersucht die Benachteiligtenproblematik überwiegend aus der Sicht der „Jugendsozialarbeit“. Bereits seit den 1970er Jahren befassen sich Forschungsvorhaben aufgrund der Jugendarbeitslosigkeit mit Übergangsphänomenen zwischen Schule und Beruf. Dabei konzentriert die Sozialpädagogik sich laut Biermann/Rützel (1999) meist auf außerschulische Arrangements der Berufs- und Arbeitsmarktintegration für junge Menschen. Klassische sozialpädagogische Aufgaben wie individuelle Beratung und Betreuung, Konfliktlösungen, Elternarbeit, die Organisation von Stützunterricht und Kontakte zur Berufsschule stehen dabei im Mittelpunkt des untersuchten Feldes.²⁵⁴ Dabei lassen sich nach Lex (2002) anhand der Zielsetzungen drei Untersuchungsarten ausmachen:

- „Verlaufsuntersuchungen, die retrospektiv oder prospektiv die Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung und in ein erstes Beschäftigungsverhältnis ins Visier nehmen und der Herausbildung unterschiedlicher Berufsverläufe nachgehen,
- Untersuchungen, die auf die Aspirationen, die Handlungs-, Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen im Prozess der Berufsfindung abheben, und
- Untersuchungen, die berufliche Integrationsprozesse unter dem Blickwinkel von sozialer Randständigkeit, Armut und Delinquenz thematisieren.“²⁵⁵

4.2.2. Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik untersucht neben der Herkunft der Jugendlichen vor allem den Alltag oder die Lebensbegleitung. Forschungen in dieser Teildisziplin konzentrieren sich auf die Sekundarstufe I und untersuchen den Übergang von der Sonderschule in die Phase der Berufsbildung (z. B. Brandt 1996). Im Bereich der beruflichen Rehabilitation liegt der Fokus auf den Übergängen behinderter Menschen ins Erwerbsleben (Ellger-Rüttgart 1982).²⁵⁶

Pätzold verweist in seinen Ausführungen zu Problemen an der ersten „Schwelle“ auf die Untersuchung von Ginnold (2000), die Jugendliche mit geistigen Behinderungen und mit Lernbehinderungen zum Untersuchungsgegenstand hat.²⁵⁷ Sie stellt unterschiedliche schulische und außerschulische Förderangebote vor und unternimmt einen Projektvergleich. Dazu zählen zum einen das „Modell der nachgehenden Betreuung bzw. Alltagsbegleitung“, das „Modell

²⁵⁴ Vgl. Biermann/Rützel 1999, S. 28

²⁵⁵ Lex 2002, S. 474

²⁵⁶ Vgl. Bojanowski et al. 2005, S. 14 f.

²⁵⁷ Vgl. Pätzold 2008, S. 604

Lehrerinnen und Lehrer als Begleiterinnen und Übergangshelferinnen“ sowie die Arbeit des Vereins „Independent Living e.V. Berlin“. Das Ergebnis ihrer Studie zu den Übergangsverläufen benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener zeigt, dass neben erfahrenen Ausgrenzungsprozessen die Integrationsbemühungen außerhalb des üblichen Weges durchaus Erfolg haben. Sie kommt zu folgendem Schluss: „Alle drei untersuchten Angebote scheinen geeignet, die Integration von jungen Menschen mit Behinderungen in das Arbeitsleben zu unterstützen, und erweisen sich somit als integrationsfähig. Die gemeinsame Verantwortung und Zuständigkeit aller beteiligten Behörden muss sich künftig auch in einer gemeinsamen Finanzierung solcher Projekte widerspiegeln.“²⁵⁸

Weitere Untersuchungen im Bereich der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in vielfältigen Begleitforschungen von Modellprojekten (Kastl/Trost 2002, Trost/Kühn 2001) zu finden. Auch sind Verbleibsstudien durchgeführt worden, die die Nachhaltigkeit der beruflichen Integration zum Thema haben (Spiess 2004, Kaßelmann/Rüttgers 2005, Doose 2007). Diese machen deutlich, dass für Menschen mit Lernschwierigkeiten unter bestimmten Rahmenbedingungen durchaus eine nachhaltige berufliche Integration möglich ist.

Wie und mit welchem Ergebnis sich der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten gestaltet, war das Ziel der Forschungsarbeit von Ginnold (2008). Dabei stand ein Vergleich von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus Integrationsschulen mit denen aus Sonderschulen im Vordergrund. Dabei kommt es zu signifikanten Unterschieden zwischen diesen beiden Gruppen. Die Jugendlichen aus Integrationsschulen erreichten zum einen mehr qualifizierte Schulabschlüsse als die Jugendlichen aus Sonderschulen. Zum anderen aber unterschieden sich auch die Übergangsverläufe. Besonders auffällig sind die Ergebnisse bei der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung. Nur drei Prozent der Absolventen von Sonderschulen schaffte diese Hürde. Erheblich mehr Jugendliche aus Sonderschulen beendeten ihre erste Schwelle mit einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Dagegen gelang 38 Prozent der Jugendlichen aus Integrationsschulen der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis.²⁵⁹

4.2.3. Soziologie

Soziologische Forschungsarbeiten im Bereich von Übergangsschwierigkeiten von benachteiligten Jugendlichen umfassen eine Vielzahl von regionalen Untersuchungen (z. B. Wolf et al. 1986; Institut für Entwicklungsplanung 1994, Heinz et al. 1998). Die subjektive Bewältigung des Übergangs ist dabei ein zentrales Thema.

So untersuchten Heinz et al. (1987) die Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien benachteiligter Jugendlicher im Übergang von der Hauptschule/Berufsvorbereitung in die Berufsausbildung. In qualitativen Längsschnitterhebungen führten sie in den Jahren 1979 bis 1983 im Jahresabstand Interviews mit anfangs 208 Bremer Hauptschülern in drei Teilstichproben durch. Die erste Gruppe bestand aus 78 Hauptschülern, die von der 7. Klasse bis Schulende

²⁵⁸ Ginnold 2000, S. 85

²⁵⁹ Ginnold 2008, S. 322 f.

nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt wurden. Die Teilstichproben 2 und 3 bildeten männliche (n=63) und weibliche Hauptschulabsolventen (n=67), die an berufsvorbereitenden Maßnahmen (BVJ, BGJ) teilnahmen oder Berufsfachschulen besuchten. Ein wesentliches Ergebnis zeigt, dass weniger die Interessen oder eigenen Fähigkeiten die Berufswünsche bestimmen als die Angebote des Arbeitsmarktes. Um Arbeitslosigkeit zu vermeiden, wird der persönliche Berufswunsch nach dem jeweiligen Angebot der Ausbildungsplätze ausgerichtet.²⁶⁰ Weitere Studien (Kohlheyer/Westhoff/Schiemann 1983; Friebel 1983; Dietz et al. 1997; Bylinski 2002) beschäftigen sich ebenfalls mit der Frage nach den subjektiven Bewältigungsstrategien an der ersten und zweiten Schwelle zur Berufsausbildung.²⁶¹

Stauber/Walther (2000) beschäftigen sich ebenfalls mit den Bewältigungsstrategien von Jugendlichen im Übergang. Diese werten sie als Versuche, Lösungen in der riskanter gewordenen Übergangsrealität zu finden. Schulische Voraussetzungen und Unterstützungsmöglichkeiten aus dem sozialen Umfeld bestimmen entscheidend das Handeln der Jugendlichen. Eine Vielzahl von Bewältigungsstrategien wie Aufschieben, strategisches Warten, Flexibilität und Mobilität, Auseinandersetzung mit Zuschreibungen, Herabsetzen der eigenen Ansprüche, Verlagerung auf andere Lebensbereiche, Ausbildungsabbruch und Reduzieren der Erwartungen an das Unterstützungssystem sind dabei festzustellen. Bei benachteiligten Jugendlichen sind im Übergang zur Berufsausbildung überwiegend Tendenzen ersichtlich, die den Strategien „Aufschieben“ und „Strategisches Warten“ zugeordnet werden können. Dazu zählen sowohl der Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme als auch der weitere Besuch allgemein bildender Schulen mit dem Ziel, Bildungsabschlüsse nachzuholen bzw. zu verbessern. Dagegen sind Strategien, die in den Bereich Flexibilität und Mobilität fallen, bei benachteiligten Jugendlichen nicht sehr ausgeprägt.²⁶²

4.2.4. Berufspädagogik

Im Bereich der Benachteiligtenforschung widmet sich die Berufspädagogik in den früheren Forschungsarbeiten vor allem den Problemen und Konzepten der Beschulung von „Jungarbeitern“ und dem Problem der „Jugendarbeitslosigkeit“ (Blankertz 1960, Abel/Döring 1961, Wiemann 1962, Kipp/Biermann 1989). So gibt die Untersuchung von Nolte/Röhrs/Stratman (1973) Aufschluss über die Heterogenität der so genannten Jungarbeitergruppe und zeigt geschlechtsspezifische, regionale und soziale Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen.²⁶³ Schweikert (1979) geht der Frage nach, warum Jugendliche auch bei ausreichendem Angebot an Ausbildungsplätzen keine Berufsausbildung aufnehmen. Bei der von dem Berufsbildungsinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführten repräsentativen Erhebung wurden 2.925 Jugendliche ohne Ausbildungsplatz sowie 640 Auszubildende als Kontrollgruppe befragt. In deskriptiver Betrachtungsweise wird zum einen die Situation der ungelerten Jugendlichen hinsichtlich sozialer Herkunft, schulischer Vorbildung, Geschlecht, Religion, Nationalität und

²⁶⁰ Vgl. Heinz et al. 1987, S. 264

²⁶¹ Vgl. Bojanowski et al. 2005, S. 24 f.

²⁶² Vgl. Stauber/Walther 2000, S. 28

²⁶³ Vgl. Nolte/Röhrs/Stratman 1973, S. 144 f.

zum andern ihre Einstellung zur Schule und Ausbildung erfasst. Ergänzt wurde die Untersuchung um die Gruppe von arbeitslosen Jugendlichen sowie um unversorgte Bewerber um Ausbildungsplätze. Die Untersuchung zeigt, dass junge Frauen mit zwei Drittel zu den benachteiligten Jugendlichen zählen. Auch sind sie von der Ausbildungsstellenknappheit und Arbeitslosigkeit stärker betroffen, obwohl sie durchschnittlich bessere Schulabschlüsse erzielt haben als die jungen Männer.²⁶⁴

Bunk/Schelten (1980) untersuchen die Ursachen von Ausbildungsverzichts-, Ausbildungsabbruchs- und Ausbildungsversagenserscheinungen. Dabei wird gefragt, inwieweit eine eingeschränkte intellektuelle (und motorische) Leistungsfähigkeit sowie Schwächen im affektiven, schulischen und sozialen Bereich verantwortlich sind. Die Untersuchung zeigt unter anderem, dass hinsichtlich der schulischen Vorbildung erhebliche Unterschiede zwischen Auszubildenden und den so genannten Ausbildungsverzichtern bestehen. Mehr als 50 Prozent der Ausbildungsverzichter verfügen über keinen gültigen Schulabschluss. Darüber hinaus lässt sich ein Zusammenhang zwischen Unvollständigkeit, aber auch Kinderreichtum der Familie und Ausbildungsverzicht nachweisen. Eine nach Geschlechtern differenzierte Untersuchung findet statt. Eine weitere Differenzierung der sozialen Einflussgrößen hinsichtlich eines bestehenden Migrationshintergrundes wird nicht vorgenommen. Was den Ausbildungsabbruch und das Ausbildungsversagen anbelangt, so stellen die Autoren fest, dass im Vergleich der intellektuellen Leistungen ein deutlicher Niveau-Unterschied zwischen Ausbildungsabbrucher und -versager und Ausbildungserfolgreichen zu Ungunsten der Ausbildungsabbrucher und Ausbildungsversager zu verzeichnen ist. Ausbildungsabbrüche treten überwiegend im ersten Ausbildungsjahr auf (Vgl. Kapitel 8.2) und gehen mit zunehmender Ausbildungsdauer zurück. Die Gründe für den Abbruch sind nicht monokausal. Mangelnde Eignung für den Beruf und in Verbindung damit negatives Verhalten und schlechte Leistungen in Berufsschule und Betrieb werden am häufigsten genannt.²⁶⁵

Die systematische Analyse der Entwicklungen in der Didaktik der beruflichen Bildung von Biermann/ Rützel (1999) für den Zeitraum nach 1980 bringt eine Vielzahl von Ansätzen und Förderkonzepten hervor. Eine Reflexion grundlegender didaktischer Strukturen und die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung damit können sie jedoch nicht in ausreichendem Maße bestätigen.²⁶⁶

Neuere Ansätze aus der Berufspädagogik sind selten. Vielmehr berühren Forschungsarbeiten anderer Wissenschaftsdisziplinen die berufspädagogische Ebene. So beleuchtet Rahn (2005) aus sozial-, berufs- und wirtschaftspädagogischem Blickwinkel die schwierigen Lebenslagen von 98 Absolventen eines kaufmännischen Berufsvorbereitungsjahres und ihre jeweiligen Bewältigungsstrategien. Aus den Befragungsergebnissen der empirischen Untersuchung resultieren fünf Bewältigungstypen, die zwischen Waghalsigkeit, Wagemut, Resignation, Schulaktivität und Anpassung einzuordnen sind. Als weiterführende Konsequenz proklamiert er die absolute Notwendigkeit der sozialpädagogischen Förderung während dieser vollzeit-

²⁶⁴ Vgl. Schweikert 1979, S. 10 f.

²⁶⁵ Vgl. Bunk/Schelten 1980, S. IV-IX

²⁶⁶ Vgl. Biermann/Rützel 1999, S. 31

schulischen berufsvorbereitenden Maßnahme.²⁶⁷ Bojanowski/Eckardt/Ratschinski (2005) stellen in ihrer Studie zur beruflichen Benachteiligtenförderung einen erheblichen berufspädagogischen Forschungsbedarf fest. Sie geben an, mit dieser Meinung konträr zu der der berufspädagogischen Experten zu stehen. Als Beispiel führen sie an, dass die Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft etliche berufspädagogisch mögliche Schwerpunktprogramme ohne Berücksichtigung der Benachteiligtenförderung auswies.²⁶⁸ Außerdem erkenne die Forschungsgemeinschaft bei einer Bestandsaufnahme bisheriger Forschungsarbeiten zum Berufsvorbereitungsjahr, zu Lernbeeinträchtigten und jugendlichen Arbeitslosen lediglich eine "gewisse Breite und Ausdifferenzierung".²⁶⁹

Stomporowski (2007) beklagt, dass lediglich die jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichte in Form einer rein quantitativen Datenerhebung die Entwicklung der berufsvorbereitenden Bildungszweige und der geförderten Berufsausbildung an den berufsbildenden Schulen dokumentieren. Verantwortlich dafür sieht er vor allem die traditionelle Auffassung der Berufspädagogik hinsichtlich der Aufgaben von Berufsschule. Bereits Kerschensteiner mit seiner berufsbildungstheoretischen Ausgrenzung der Ungelernten zur Zeit der Weimarer Republik hat sich ausschließlich für die berufsausbildende, nicht die berufsvorbereitende Funktion der Berufsschule ausgesprochen.²⁷⁰

Die empirischen Studien der Übergangsforschung in den 90er Jahren lassen den Schluss zu, dass sich inzwischen bundesweit parallel zum dualen System der Berufsausbildung mit seiner Kombination von Schule und Betrieb ein Übergangssektor der Benachteiligtenförderung entwickelt hat, der nicht mehr wegzuleugnen ist.²⁷¹ Auch wird deutlich, dass sich mehrere Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen Forschungsansätzen mit dem Übergang von der Schule/Berufsvorbereitung in die Berufsausbildung auseinandersetzen, wenn auch sie sich kaum aufeinander beziehen. Die Komplexität des Gegenstandsbereichs „Übergangsforschung benachteiligter Jugendlicher“ macht die Bearbeitung durch unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen mit ihren je spezifischen Modellen, Theorien und Methoden notwendig. Zur ganzheitlicheren und systematischeren Erfassung der Tatbestände wäre eine stärkere Vernetzung und Kooperation bei der Planung und Durchführung der Forschungsaktivitäten wünschenswert. Bojanowski schlägt in diesem Zusammenhang die Einrichtung einer „beruflichen Förderpädagogik“ als eigenständige Wissenschaftsdisziplin vor. Diese sei „...als eine integrierende Pädagogik des Jugendalters zu verstehen, die im Blick auf die Förderung benachteiligter Jugendlicher wissenschaftliche Hypothesen und Argumente, Impulse aus aktuellen Zeit- und Situationsbeschreibungen, pädagogische Leitlinien und Handlungsregulative sowie Ergebnisse der pädagogischen Forschung bündelt und vor allem für die Praxis in der beruflichen Benachteiligtenförderung und für ihre Professionalitätsentwicklung aufbereitet“.²⁷²

²⁶⁷ Vgl. Rahn 2005, S. 222 f.

²⁶⁸ Vgl. Bojanowski et al. 2005, S. 14

²⁶⁹ Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, S. 20, zit. nach Bojanowski et al. 2005, S. 14

²⁷⁰ Vgl. Stomporowski 2007, S. 20 f.

²⁷¹ Vgl. Bojanowski et al. 2005, S. 24

²⁷² Bojanowski 2006, S. 304

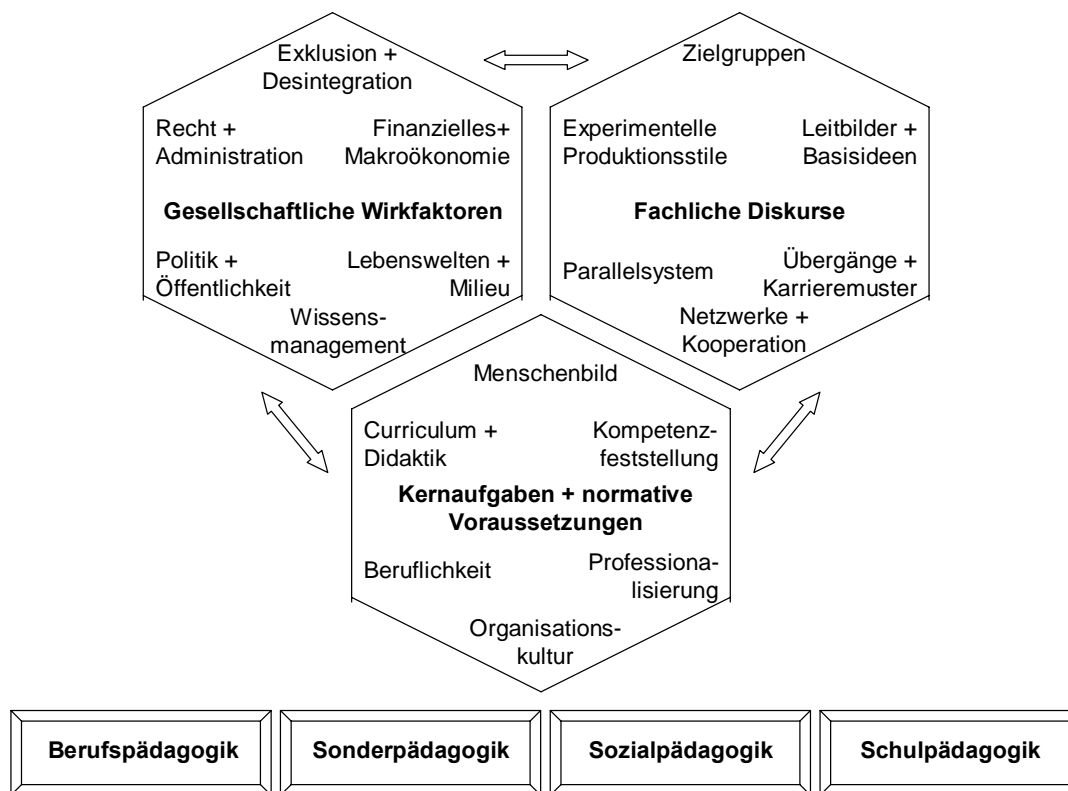
Eine berufliche Förderpädagogik könnte mit unterschiedlichen Schwerpunkten an den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und Schulpädagogik ansetzen. Bojanowski (2006) entwirft ein „Drei-Waben-Modell“ (vgl. Übersicht 4-4), das gesellschaftliche Wirkungs-faktoren, fachliche Diskurse sowie die Kernaufgaben und normativen Voraussetzungen berücksichtigt. Dabei gliedern sich die gesellschaftlichen Wirkfaktoren einer beruflichen Förderpädagogik in Exklusion und Desintegration, in Finanzielles und Makroökonomie, in Lebenswelten und Milieus, in Wissensmanagement, in Politik und Öffentlichkeit sowie in Recht und Administration. Die fachlichen Diskurse zur Herausbildung einer beruflichen Förderpädagogik beziehen sich auf die Zielgruppen, die Leitbilder und Basisideen, die Übergänge und Karrieremuster, die Netzwerke und Kooperation, das Parallelsystem sowie die experimentelle Produktionsschule. Zu den Kernaufgaben und normativen Voraussetzungen einer beruflichen Förderpädagogik zählen das Menschenbild, die Kompetenzfeststellung, die Professionalisierung, die Organisationskultur, die Beruflichkeit sowie das Curriculum und die Didaktik.²⁷³

Das „Drei-Waben-Modell“ stellt mit seinen insgesamt 18 Feldern ein Systematisierungsversuch aller zu bearbeitenden Fragen der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher dar. Ziel ist es, das in unterschiedlichen Disziplinen erworbene Wissen zusammenzuführen und die Nachhaltigkeit der Förderung benachteiligter Jugendlicher zu verbessern. „Denn für das zukunftsfähige Funktionieren einer Gesellschaft ist es elementar, dass randständige oder ausgegrenzte Jugendliche (wieder) integriert werden und ihnen eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird.“²⁷⁴

Um eine eingehende Deskription der Schülerklientel des Berufsvorbereitungsjahres vorzunehmen, untersucht die vorliegende Arbeit zum einen gesellschaftliche Wirkfaktoren (soziale Formen der Benachteiligung siehe Kapitel 2.2.2 und Kapitel 8.1.2). Zum anderen aber dokumentiert sie den Karriereverlauf von ausgewählten Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres im Anschluss an diese vollzeitschulische Fördermaßnahme und zeigt mögliche Schwierigkeiten beim Übergang in die Berufsausbildung auf. Dieses Untersuchungsinteresse sowie die Auseinandersetzung mit Bezug nehmenden Forschungsarbeiten in diesem Kapitel sind dem Bereich „Fachliche Diskurse“ des Wabenmodells zuzuordnen. Folgerungen aus den Untersuchungsergebnissen im Sinne von Optimierungsempfehlungen für die Förderung von Jugendlichen in prekären Lebenslagen (siehe Kapitel 10) berühren den dritten Bereich des Wabenmodells „Kernaufgaben und normative Voraussetzungen“.

²⁷³ Vgl. Bojanowski 2006, S. 307 f.

²⁷⁴ Reschke 2008, S. 22



Übersicht 4-4: Berufliche Förderpädagogik als „Drei-Waben-Modell“²⁷⁵

4.3. Verbleibsstudien der Benachteiligtenforschung

Seit den 1970er Jahren richtete sich das Forschungsinteresse der beruflichen Verbleibsforschung auch auf die Jugendforschung. Da die demografische und wirtschaftliche Entwicklung in den 1980er Jahren zu Engpässen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt geführt haben, blieb das Interesse an der Untersuchung der Übergänge vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem bestehen. Es wurden eine Vielzahl von subjektorientierten Verbleibsstudien durchgeführt, die die Zunahme von Maßnahmekarrieren an der ersten Schwelle und die Zunahme von arbeitslosen Jugendlichen an der zweiten Schwelle aufzeigten (u.a. Brock 1991, Westhoff/Bolder 1991).²⁷⁶ Nach Zimmermann lassen sich hierbei drei Untersuchungsarten unterscheiden: deskriptive, evaluative und explikative Studien.²⁷⁷ Die überwiegende Mehrheit bilden dabei deskriptive Studien, die sich auf Verbleibssituationen sowie Integrationsverläufe in eine Beschäftigung konzentrieren und im Wesentlichen von dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) unternommen worden sind. Im Bereich der beruflichen Bildung so genannter benachteiligter Jugendlicher sind dagegen nur wenige Verbleibsstudien zu finden. Diese beziehen sich in der Regel

²⁷⁵ Bojanowski 2006, S. 308

²⁷⁶ Vgl. Müller 2008, S. 35 f.

²⁷⁷ Vgl. Zimmermann 1999, S. 70 f.

auf bestimmte Standorte, so dass sich die erzielten Ergebnisse nur bedingt auf andere Regionen übertragen lassen (Enggruber 2001, Ulrich 2003, Kutscha 2004). Zu den wenigen repräsentativen Untersuchungen von Absolventen berufsvorbereitender Klassen zählt die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in den Jahren 1980 und 1981 durchgeführte Wiederholungsbefragung. Gegenstand der Untersuchung waren die Übergangswege von etwa 4.000 Absolventen der Berufsvorbereitung aus den Bundesländern Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Das Ergebnis belegt, dass das Berufsvorbereitungsjahr für viele Jugendliche die Einmündungschancen in eine Berufsausbildung nicht verbessert. Auch eineinhalb Jahre nach Abschluss der Berufsvorbereitung verfügt die Hälfte der Teilnehmer noch nicht über einen Ausbildungsplatz. Dabei zählen vor allem Absolventen der Sonder- und Hauptschule ohne Abschluss, junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu der Gruppe mit Schwierigkeiten im Übergang zur Berufsausbildung. Es wird aber auch deutlich, dass zunehmend mehr Jugendliche von der Übergangsproblematik aufgrund von konjunkturbedingtem Rückgang von Ausbildungsplätzen betroffen sind.²⁷⁸

Im Hinblick auf Untersuchungen zum Verbleib konzentriert sich das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) überwiegend auf quantitative Analysen des Arbeitsmarktes und kann damit nur im Blick auf die jeweiligen Zahlen benachteiligter Jugendlicher Aufklärung leisten.²⁷⁹ So wurde im Sommer 1982 in zwölf Arbeitsamtsbezirken eine Untersuchung über die soziale Zusammensetzung und den Verbleib von 940 Teilnehmern an Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer (MBSE) des Lehrgangsjahres 1980/81 durchgeführt. Trotz der Mehrzahl von Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die zum Teil nur eine kurze Verweildauer in der Bundesrepublik aufwies, hatten insgesamt 64 Prozent der Jugendlichen ein Jahr nach Abschluss des Lehrgangs eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle gefunden. Schober (1983) verweist jedoch darauf, dass es sich nur bei elf Prozent der Fälle um ein berufliches Ausbildungsverhältnis handelt. Eine längere Verweildauer, ein höherer Schulabschluss im Herkunftsland, ein gutes Sprachverständnis sowie eine klare Berufsorientierung vor Eintritt in die berufsvorbereitende Maßnahme würden den Übergang in ein Ausbildungsverhältnis positiv unterstützen. Schober hebt die relative hohe Stabilität der beruflichen Einmündungen hervor. Nur wenige Jugendliche haben die begonnene Berufsausbildung abgebrochen oder die Arbeitsstelle gewechselt.²⁸⁰

Bei dem Projekt „Jugend und Arbeit“, einer regionalvergleichenden Längsschnittstudie mit drei Befragungswellen, wurden je zur Hälfte Jugendliche aus berufsvorbereitenden und -begleitenden Maßnahmen (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, Berufsfachschulen, ausbildungsbegleitende Maßnahmen der Arbeitsverwaltung) und Auszubildende aus dem gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich befragt. Die ersten beiden Befragungen fanden während der Ausbildung bei je 150 Jugendlichen in den Regionen München und Duisburg statt, die dritte Befragung erfolgte mit 95 Probanden nach Ausbildungsende 1991/92. Gegenstand der Untersuchung waren die subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen

²⁷⁸ Vgl. Kohlheyer et al. 1983, S. 6

²⁷⁹ Vgl. Bojanowski et al. 2005, S. 17/18

²⁸⁰ Vgl. Schober 1983, S. 137

bei den Übergängen an der ersten und zweiten Schwelle. Als Kriterium für den beruflichen Verbleib wurde lediglich der Erwerbsstatus herangezogen, der von Persönlichkeitsmerkmalen, regionalen ökonomischen Rahmenbedingungen, Schulbildung, Geschlecht und Elternhaus beeinflusst wird. Zentrales Ergebnis dieses Projektes war eine detaillierte Typologie von Übergangsmustern in das Beschäftigungssystem:

- direkter Übergang von der Schule in die Ausbildung (= Normalbiografie), 1. Schwelle
- direkter Übergang von der Schule in die Ausbildung, der durch ausbildungsbegleitende Hilfen begleitet wird, 1. Schwelle
- durch verschiedene Ausbildungsversuche begleitete Maßnahmekarrieren, 1. Schwelle
- reine Maßnahmekarrieren, 1. Schwelle
- verzögerter Übergang in die Erwerbstätigkeit aufgrund mehrere Ausbildungswechsel, 2. Schwelle
- Übergang in eine beruhsfremde Arbeit, 2. Schwelle
- Übergang in eine ungelernete Beschäftigung ohne vorherige Ausbildung, 2. Schwelle²⁸¹

Es konnte nachgewiesen werden, dass individuelle Sozialisations- und wirtschaftsstrukturelle Rahmenbedingungen maßgeblich die Übergangsprozesse beeinflussen und beeinträchtigen. Aufgrund vorherrschender struktureller Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und damit verbundener Kompromisse und Umorientierungen von Seiten der Jugendlichen wird eine Begriffsänderung von „Berufswahl“ in „Berufsfindung“ angeregt. Mit diesem Begriff werde die Prozesshaftigkeit des Übergangs aufgrund oben aufgelisteter Übergangswege besser zum Ausdruck gebracht.²⁸²

Eine vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) zwischen 1990 und 1992 durchgeführte Untersuchung betrachtet retrospektiv den Ausbildungs- und Erwerbsverlauf von 2.230 Personen im Alter von 18 bis 25 Jahren, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem Projekt der Jugendberufshilfe befinden. Die einzelnen Stationen der beruflichen Integration wurden durch Abbildung biographischer Zeitreihen erfasst. Es lassen sich typische Konstellationen von soziodemographischen und erwerbsbiografischen Merkmalen feststellen, die neben Faktoren wie Geschlecht und Nationalität auch auf marktbenachteiligende Faktoren schließen lassen. Dabei bestimmen die Prozesse des Berufseinstiegs die Chancen und Risiken des Übergangs und tragen wesentlich zu einer erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Erwerbskarriere bei. Lex (1997) identifiziert unterschiedliche Verlaufstypen, deren Einmündungschancen in den Arbeitsmarkt manchmal eher unproblematisch, manchmal aber auch prekär sein können. So befand sich ein Teil der Jugendlichen nur vorübergehend in den Maßnahmen der Jugendhilfe (Typ 1) und hatte gute Chancen auf einen dauerhaften Einstieg in das Erwerbsleben. Bei einem weiteren Teil der Jugendlichen (Typ 2) waren die Erfolgsaussichten weniger positiv. In deren Übergangsverlauf traten vielfach Arbeitslosigkeit, Maßnahmekarrieren und prekäre Beschäftigungsformen auf. Aufgrund von Qualifizierungsphasen, nicht dauerhaften Beschäftigungen („Jobberkarrieren“) und Phasen von Arbeitslosigkeit konnte beim dritten Typ nicht

²⁸¹ Vgl. Müller 2008, S. 45 f.

²⁸² Vgl. Friedrich et al. 2008, S. 68

von einem Gelingen des Übergangs ausgegangen werden.²⁸³ Lex schließt aus den Ergebnissen, „...dass sich die Segmentierung des Arbeitsmarktes auch in den von der Jugendhilfe organisierten Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten abbilden, sodass dadurch diese Angebote sowohl zur Reintegration der Jugendlichen in reguläre Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse als auch zu ihrer sozialen Ausgrenzung beitragen können“.²⁸⁴

Aufgrund der Unübersichtlichkeit des Übergangssektors mit der Vielzahl von Hilfsangeboten und Förderinstrumenten sehen auch Braun/Lex/Rademacker (2001) die Gefahr einer sozialen Ausgrenzung als gegeben:

- „Die Wege können im günstigen Fall zu einer systematischen Entwicklung des Arbeitsvermögens, zum Erwerb anerkannter Abschlüsse und zur Integration in den ersten Arbeitsmarkt führen;
- Sie können den Einstieg in lang andauernde ‚Karrieren‘ bedeuten, in denen sich Erwerbstätigkeit am Randbereich des Arbeitsmarktes, Arbeitslosigkeit und die Unterbringung in sozialstaatlichen Hilfsangeboten aneinanderreihen;
- Sie können in einer Abfolge von qualitativ problematischen Qualifizierungs- Beschäftigungsphasen und längerer Zeiten der Arbeitslosigkeit... die schrittweise Ausgrenzung aus der Sphäre von Arbeits- und Sozialversicherungspolitik und Abdrängung in die Zuständigkeit von Armutspolitik bedeuten.“²⁸⁵

Hiller et al. (1999) befassen sich ebenfalls mit Karrieremustern und Karrieretypen. In langfristigen qualitativen Längsschnittuntersuchungen wird der Verbleib überwiegend männlicher Jugendlicher im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr und die Sonderschule erhoben und ihre anschließende Lebensbewältigung untersucht (Hiller 1997; Giest-Warsnerwa 1999; Friedemann/Schroeder 2000).

Exemplarisch werden kurz die wesentlichen Ergebnisse der Vergleichsstudie von Friedemann/Schroeder (2000) präsentiert. Die Untersuchung von ca. 250 Jugendlichen wurde in der Zeit 1989 bis 1996 an drei Standorten (Reutlingen, Rostock und Hamburg) durchgeführt. Methodisch wird auch hier der verlaufskonstruierende Forschungsansatz angewandt. Zudem fließen im Querschnitt erhobene subjektive Einschätzungen der befragten Jugendlichen mit ein. Schumann kritisiert jedoch, dass eine theoretische Analyse der personalen und sozialen Kontextbedingungen nur ansatzweise vorgenommen wird. Vielmehr sei die Ereignisebene als Schnittpunkt zwischen diesen beiden Bedingungebenen anzusehen.²⁸⁶ Zur Erfassung der Karrieremuster entwickelten Friedemann/Schroeder die vier Karrieretypen „Ausbildungskarriere“, „Maßnahmekarriere“, „Jobberkarriere“ und „Arbeitslosenkarriere“. Damit stellten sie explizit einen Bezug zu den von Lex (1997) identifizierten Karrieren von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen her und erweiterten diese. Das Ergebnis der Verlaufsdaten zeigt, dass an allen Standorten lediglich 20 Prozent der Jugendlichen in eine normale/ideale Ausbildungskarriere einmünden. Dabei handelte es sich in Rostock fast ausschließlich um

²⁸³ Vgl. Lex 1997, S. 313 f. und Lex 2002, S. 476 f.

²⁸⁴ Lex 1997, S. 23

²⁸⁵ Braun/Lex/Rademacker 2001, S. 24

²⁸⁶ Vgl. Schumann 2006, S. 23

außerbetriebliche Einrichtungen und überwiegend theoriereduzierte Ausbildungen nach § 48b BBiG-alt. Reutlingen wies dagegen einen deutlich höheren Anteil an Jobberkarrieren auf (34 Prozent). Von einer Arbeitslosenkarriere war in Hamburg und in Rostock jeder siebte Jugendliche betroffen.²⁸⁷ Die Studie zeigt, dass die Chancen einer „normalen“ Erwerbskarriere im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme angesichts der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt sehr gering sind.²⁸⁸ Die Forderung der beiden Autoren lautet denn auch folgerichtig, dass die Angebote konsequent an der Bandbreite der typischen Übergangswege auszurichten sei und man sich von der fixen Ausbildungs- und Berufsorientierung zu lösen habe. Zu diesem Schluss kommen auch Hiller/Merz (2002) mit ihrer Studie, bei der sie eine Jobberkarriere stabiler als eine Maßnahmekarriere oder eine prekäre Ausbildungskarriere bewerten. Ginnold kritisiert an den Studien von Friedemann/Schroeder und Hiller/Merz, dass die Rekonstruktion konkreter Übergangsverläufe an unterschiedlichen Stellen noch zu wenig differenziert erfolgt sei. Auch würde die Komplexität des Übergangssektors nicht ausreichend erfasst.²⁸⁹

Bickmann/Enggruber (2001) untersuchten ebenfalls den Verlauf von Karrieren bzw. Berufs- und Lebenswege von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. Ausgangspunkt waren die empirischen Untersuchungen zu Karriereverläufen von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres von Hiller/Friedemann (1997) und Baur (1999), die durch eine eigene quantitative und qualitative Studie der Autoren ergänzt wird. In diesem Zusammenhang wurde ein kompletter Jahrgang eines Berufsvorbereitungsjahres bezüglich des beruflichen Werdegangs und der privaten Lebenslage befragt. Die Zusammenschau der Ergebnisse macht eine hohe Diskontinuität der Karrieren der Jugendlichen deutlich, die geprägt ist von Phasen der Erwerbslosigkeit, von ungesicherten und einkommensriskanten Beschäftigungsverhältnissen sowie von prekären finanziellen Verhältnissen. Übersicht 4-5 zeigt die zu den Befragungszeitpunkten aktuellen Karrierestationen der BVJ-Absolventen.

Es fällt auf, dass sich zum Befragungszeitpunkt die Hälfte der männlichen BVJ-Absolventen der Untersuchung von Hiller/Friedemann in einem Arbeitsverhältnis befindet. Dies ist nach Enggruber/Bickmann umso bemerkenswerter, als dass es sich überwiegend um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt. Regionale Wirtschaftsstrukturen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Auch die Untersuchung von Enggruber/Bickmann zeigt, dass sich über die Hälfte der Befragten in einem Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis befindet. Die Zahlen lassen jedoch vermuten, dass die Erwerbstätigkeit vorrangig gegenüber der Berufsausbildung zu sehen ist.

Dagegen weisen die jungen Frauen (Untersuchung Baur) wesentlich schlechtere berufliche Integrationschancen auf. Dies erklärt mitunter den hohen Prozentsatz an Frauen, die angeben, aufgrund der Kindererziehung nicht erwerbstätig zu sein. In diesen Fällen scheint die Familiengründung die Alternative zu Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit darzustellen.

²⁸⁷ Vgl. Friedemann/Schroeder 2000, S. 96 und Ginnold 2008 S. 197 f.

²⁸⁸ Vgl. Bojanowski et al. 2005, S. 25

²⁸⁹ Vgl. Ginnold 2008, S. 200

Die qualitativen Telefoninterviews brachten außerdem den Wunsch vieler BVJ-Absolventen nach einer verstärkten Förderung von Alltagsbewältigungskompetenzen während des Berufsvorbereitungsjahres zum Vorschein. Dies verweist darauf, dass das originäre Ziel des Berufsvorbereitungsjahres, auf eine Ausbildung und/oder eine Berufstätigkeit vorzubereiten, nicht mehr ausreicht. Schlussfolgernd fordern Enggruber et al. eine Neuorientierung des Selbstverständnisses und der Ausbildung der Lehrkräfte in berufsvorbereitenden Klassen. Neben dem Prinzip der Arbeitsmarktorientierung soll eine sozialpädagogische Sicht der Lebensweltorientierung in die erste und zweite Phase der Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen implementiert werden.²⁹⁰

	Untersuchung von Bickmann/Enggruber (n=44; 1w/43m)	Untersuchung von Baur (n=20; 20w)	Untersuchung von Hiller/Friedemann (n=66; 66m)
Arbeiten (erlernter Beruf)	7 %	5 %	5 %
Arbeiten	22 %	10 %	50 %
In Ausbildung	32 %	15 %	10 %
Maßnahme	16 %	5 %	10 %
Erwerbslos	23 %	25 %	20 %
Kindererziehung	0 %	40 %	0 %
Aufenthalt in JVA	0 %	0 %	5 %

Übersicht 4-5: Anteilige Karrierestationen zum Zeitpunkt der Untersuchung²⁹¹

Im Gegensatz zur desolaten Ausbildungs- und Beschäftigungssituation der jungen Frauen bei der Untersuchung von Baur (1999) spiegelt das Ergebnis von Orthmann (2005) ein völlig anderes Bild wider. In einer qualitativ-explorativ angelegten Studie analysiert sie die Lebensentwürfe von 113 jungen Frauen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Ende der Pflichtschulzeit in Rheinland-Pfalz. Das Forschungsinteresse richtet sich auf die verschiedenen Lebensbereiche Ausbildung und Beruf, familiäre Lebensformen, Freizeit und Wohnen. Orthmann bezieht sich dabei auf die von Hiller identifizierten Teilkarrieren. Bei den befragten jungen Frauen stellt sie eine sehr hohe Motivation hinsichtlich einer beruflichen Ausbildung fest. Berufliche Integrationswünsche und der Wunsch nach Gründung einer eigenen Familie stellen gemäß den Aussagen der jungen Frauen zwei gleichrangige Bereiche der Lebensgestaltung dar. Das Vorurteil, dass sich Mädchen mit Lernbehinderung nur wenig für ihre berufliche Integration interessieren, kann die Untersuchung nicht bestätigen. Im Gegenteil: Die Gründung einer Familie gilt durchaus als wichtiger und erwünschter Bestandteil des Lebens, wird aber nicht als Alternative zur beruflichen Integration angesehen.²⁹²

²⁹⁰ Vgl. Enggruber/Bickmann 2001, S. 49 f.

²⁹¹ Enggruber/Bickmann 2001, S. 36

²⁹² Vgl. Orthmann 2005, S. 134 f.

Schumann (2006) untersucht die Bildungsverläufe von rund 200 Jugendlichen, die im Vorfeld eine Berliner Variante des berufsvorbereitenden Bildungsjahrs (BVJ) absolviert hatten. Dabei analysiert er retrospektiv den Bildungs- und Erwerbsverlauf der Jugendlichen seit ihrem sechsten Lebensjahr. Schumann identifiziert Kausalzusammenhänge von Bildungs- und Karriereverläufen und schließt dabei soziokulturelle und geschlechtliche Benachteiligungsfaktoren mit ein. So sind im allgemein bildenden Bereich sehr hohe Quoten an Klassenwiederholungen sowie ein geringer schulischer Erfolg festzustellen. Bei der Betrachtung des 30monatigen Verlaufs im Anschluss an die Berufsvorbereitung zeigt sich, dass weniger als der Hälfte (48 Prozent) der Jugendlichen eine nachhaltige Eingliederung in eine Berufsausbildung gelingt. Weitere zwölf Prozent münden in eine so genannte *Maßnahmekarriere*, die durch mindestens zwei Phasen berufsvorbereitender Maßnahmen bestimmt ist. Bei sieben Prozent der Jugendlichen liegen vorrangig Episoden ungelerner Erwerbstätigkeit vor (*Jobberkarriere*), bei 19 Prozent sind immer wieder Sequenzen von Arbeitslosigkeit zu beobachten (*Arbeitslosigkeitskarriere*) und bei 13 Prozent lässt die Abfolge der Episoden keine Systematik erkennen (*Regelloser Verlauf*). Die Ergebnisse machen deutlich, dass Zeit ein wesentlicher Faktor ist, der Einfluss auf den Übergang in eine Ausbildung ausübt. Verzögert sich die Ausbildungskarriere durch Abbrüche, Wechsel und Teilnahme weiterer berufsvorbereitender Maßnahmen, verringern sich auch die Chancen auf eine erfolgreiche berufliche Integration.²⁹³

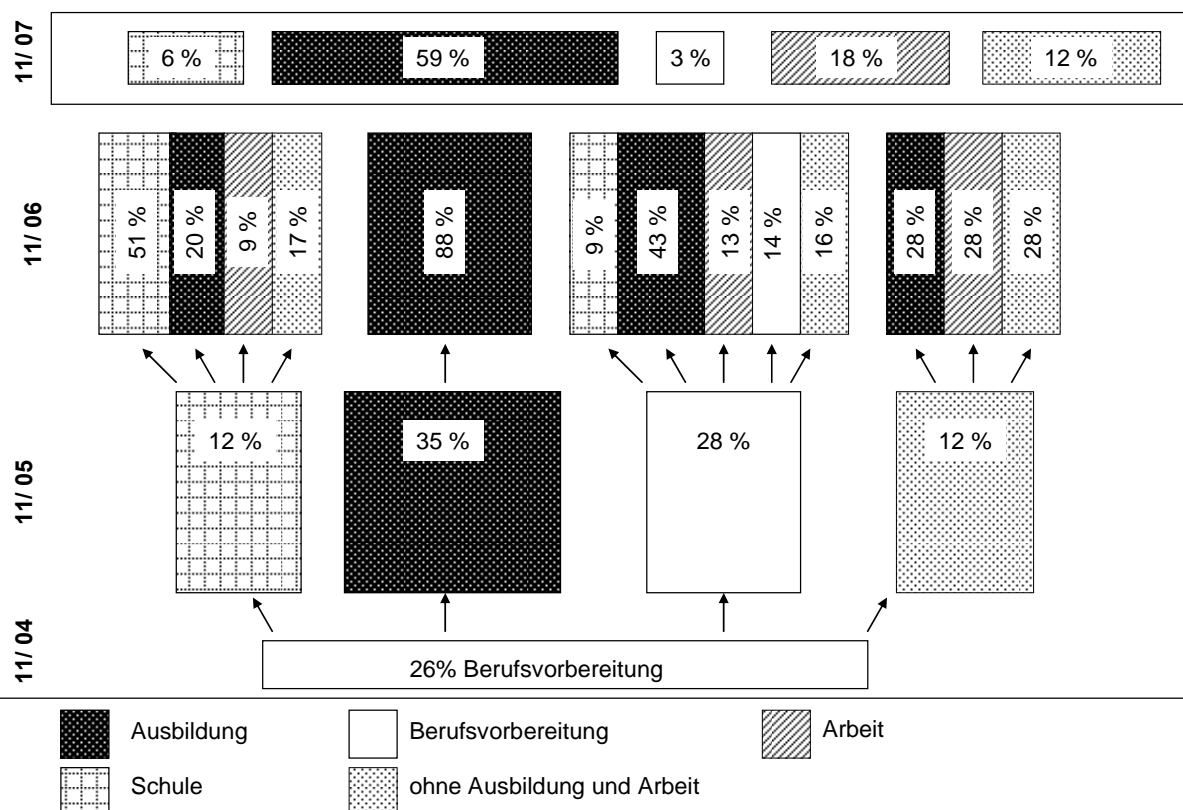
Detaillierte Ergebnisse zum Verbleib von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr liefert auch das Deutsche Jugendinstitut (DJI). Bei dieser Längsschnittuntersuchung handelt es sich um ein „echtes“ Übergangspanel, da dieselben Personen über einen längeren Zeitraum hinweg in regelmäßigen Abständen befragt wurden. Dabei werden die Übergangsprozesse von fast 4.000 Hauptschülern sowie Gesamtschülern von 126 Schulen nach dem Verlassen der Sekundarstufe I des Schuljahres 2003/04 untersucht. Die erste Befragung fand im Juni 2004 statt, als sich die Jugendlichen noch in den Schulen befanden. Von November 2004 bis November 2006 wurden die Folgebefragungen (als Computer gestützte Telefoninterviews) in halbjährlichen Abständen durchgeführt, ab November 2007 in jährlichen Abständen. Von den rund 2.400 Jugendlichen, die in der ersten Folgebefragung im Juni 2004 befragt werden konnten, nahmen an der letzten bisher realisierten Befragung (November 2007) noch immer rund 1.450 Jugendliche (ca. 60 Prozent der ersten Folgebefragung) teil. Aufgrund der Auswahl der Stichprobe sind die Daten des DJI-Übergangspanels allerdings nicht für alle Absolventen aus Hauptschulen und Hauptschulzweigen von Gesamtschulen und Sekundarschulen in Deutschland repräsentativ. Die Auswahl der Schulen erfolgte nicht zufällig, „es wurden vielmehr solche Schulen in die Studie einbezogen, die besonders viele Schüler unterrichten, die als so genannte benachteiligte Jugendliche angesehen werden können (z. B. schulmüde Jugendliche oder Jugendliche mit geringen Aussichten auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses) und die ihre Schüler in einer besonderen Weise auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit vorbereiten“.²⁹⁴ Dennoch erlauben die hohen Fallzahlen der Untersuchung differenzierte Analysen der Bildungs- und Ausbildungswege für die Gesamtpopulation wie auch für Teilgruppen wie z.B. Jugendliche, die im Anschluss an die Hauptschule eine

²⁹³ Vgl. Schumann 2006, S. 234 f.

²⁹⁴ Kuhnke 2005, S. 15

berufsvorbereitende Maßnahme begonnen haben. Übersicht 4-6 zeigt, dass der Berufsvorbereitung als erste Anschlussstation nach der Hauptschule eine der Berufsausbildung vergleichbare Bedeutung zukommt. Ebenso wie jeder Vierte unmittelbar nach dem Besuch der Hauptschule eine reguläre Berufsausbildung beginnt, mündet jeder vierte Hauptschulabsolvent (26 Prozent) in ein berufsvorbereitendes Lernangebot ein. Gut einem Drittel der Jugendlichen, die im November 2004 eine berufsvorbereitenden Maßnahme besuchten, ist ein Jahr später der Übergang in ein Berufsausbildungsverhältnis geglückt. Der weitere Ausbildungsverlauf gestaltet sich überwiegend stabil. Ein Jahr später befinden sich in dieser Gruppe noch immer neun von zehn Jugendlichen in Ausbildung.²⁹⁵

Von den zwölf Prozent, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr erneut den Schulbesuch anstrebten, verblieb über die Hälfte auch ein Jahr darauf weiter in der Schule. Für sie stellte der Zwischenschritt in einem berufsvorbereitenden Lernangebot eine einjährige Unterbrechung des ursprünglich geplanten Schulbesuchs dar. Für die andere Hälfte derjenigen, die nach einem Jahr Berufsvorbereitung zurück zur Schule gingen, war dieser Schulbesuch eine zweite einjährige Warteschleife. Dies bedeutet für jeden Zweiten der Beginn einer Ausbildung, für jeden Vierten allerdings auch Arbeitslosigkeit.



Übersicht 4-6: Bildungs- und Ausbildungswege der Jugendlichen, die im November 2004 an Berufsvorbereitung teilnahmen (in %)²⁹⁶

Knapp jede/r Dritte (28 Prozent) besuchte im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme. Überwiegend handelte es sich hier um einen Über-

²⁹⁵ Vgl. Hofmann-Lun/Gaupp 2008, S. 93

²⁹⁶ BMBF 2008b, S. 35

gang von einem schulischen Berufsvorbereitungsjahr zu einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit. Auch nach einem zweiten Jahr Berufsvorbereitung gelang wieder nur einem guten Drittel der Absolventen der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis, 14 Prozent mündeten erneut in ein drittes Jahr Berufsvorbereitung und 16 Prozent verblieben ohne Ausbildung bzw. Arbeit. In letzterem Fall droht ein Rückzug aus Bildung und Ausbildung. Kritisch ist auch der Verbleib derjenigen zu bewerten, die einige Monate nach Abschluss des ersten Berufsvorbereitungsjahres weder eine Ausbildungs- noch eine Arbeitsstelle gefunden haben. Ein Jahr später mündete zwar gut jede/r Vierte doch noch in ein Ausbildungsverhältnis (28 Prozent) und in die Erwerbstätigkeit (28 Prozent). Aber weitere 28 Prozent waren ein Jahr später erneut oder immer noch unversorgt. Im November 2007, also gut zwei Jahre nach dem Abschluss der Teilnahme an einem ersten berufsvorbereitenden Lernangebot, befanden sich sechs von zehn Absolventen in Ausbildung. Sieben Prozent gingen weiter zur Schule. Drei Prozent waren noch immer oder wieder in Berufsvorbereitung. 18 Prozent arbeiten als Ungelernte und zwölf Prozent waren zum Befragungszeitpunkt weder in Bildung noch in Ausbildung und Arbeit. Man kann also festhalten, dass für rund 70 Prozent der Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme den Weg zu weiterer Bildung und Qualifizierung eröffnet hat. Dagegen führte bei rund 30 Prozent die Berufsvorbereitung in ungelernete Arbeit bzw. häufige oder wiederkehrende Phasen von Arbeitslosigkeit.²⁹⁷

4.4. Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen

Wie bereits geschildert, gestaltet sich die Förderung von Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen sehr unübersichtlich aufgrund der Vielzahl der Bildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen, der beteiligten Kosten- und Durchführungsträger und der damit verbundenen Zuständigkeiten, der eingesetzten Ressourcen und der erbrachten Leistungen. Nicht selten wird die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen bemängelt. Müller fasst bereits 1983 die im berufspädagogischen Diskurs geäußerte Kritik an der Einführung des Berufsvorbereitungsjahres zusammen:

„Die (...) Kritik richtet sich vor allem auf die Polyvalenz der mit dieser Einrichtung verbundenen Zielsetzung (Hinführung zur Aufnahme einer Berufsausbildung, Vorbereitung auf die Übernahme einer Beschäftigung, Unterstützung beim nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses, vorberufliche Weiterbildung im Anschluss an die allgemeinbildende Schule), auf das unklare didaktische Zentrum der Maßnahme, auf die mangelhafte Differenzierung der Maßnahmeteilnehmer, auf die fehlende Qualifikationsperspektive (Zertifizierung), auf die Sammelbeckenfunktion der Berufsvorbereitungs-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.“²⁹⁸

²⁹⁷ Vgl. BMBF 2008b, S. 34 f.

²⁹⁸ Müller 1983, S. 13

Die Kritiker verweisen auf die „Pädagogisierung sozialer Probleme“ und sehen in der Einführung des Berufsvorbereitungsjahres hauptsächlich die Funktion, die Arbeitslosenstatistik zu bereinigen und zu beschönigen. Dies wird an Aussagen wie „Zwischenlagern“, „von der Straße holen“ oder „in Schulklassen unterbringen“ deutlich.²⁹⁹

Die Kritik an berufsvorbereitenden Maßnahmen besteht bis heute. „Zahlreiche Jugendliche vagabundieren durch Maßnahmekarrieren“, beklagt Euler (2005) und gibt zu Bedenken, dass beim Prozess der beruflichen Integration die Jugendlichen die Erfahrung machen müssen, nicht gebraucht zu werden.³⁰⁰

Greinert (2007) bewertet die berufsvorbereitenden Maßnahmen im Hinblick auf fehlende Qualifizierungs- und Anschlussmöglichkeiten als nutzlos. Auch sieht er in der Bezeichnung Übergangssystem eine „ganz offensichtlich beschönigende Verlegenheitsbezeichnung für den sozialpolitisch skandalösen Dschungel von ‚Warteschleifen‘, in dem die überschüssige Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen von der offiziellen Berufsbildungspolitik seit Jahren geparkt wird“.³⁰¹ Baethge/Solga/Wieck (2007) üben ähnliche Kritik und heben hervor, dass die berufsvorbereitenden Maßnahmen weniger „auf eine voll qualifizierende (insbesondere duale) Ausbildung“ vorbereiten als vielmehr „den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit, die oft von ‚Maßnahmekarrieren‘ geprägt ist“, bedingen.³⁰²

In der Folge sollen Forschungsarbeiten vorgestellt werden, die das Ziel verfolgen, den bestehenden Zweifeln an der Effizienz berufsvorbereitender Maßnahmen und dem Vorurteil als Warteschleife und Aufbewahrungstation mit differenzierten Ergebnissen zu begegnen. Die Auswahl der angeführten Untersuchungen erfolgt auch unter dem Aspekt der Bedeutsamkeit für das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung. Außerdem gewährt die getroffene Auswahl einen Einblick in die Forschungsaktivitäten zur Wirksamkeit seit Einführung des Berufsvorbereitungsjahres.

Bereits in den 1970er Jahren waren berufsvorbereitende Maßnahmen Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. So nahmen Breuer et al. (1978) eine Begleit- und eine Effizienzuntersuchung vor, um „Inhalt, Ziel und Erfolg von Förderungslehrgängen für noch nicht berufsreife Jugendliche“ festzustellen. Die Begleituntersuchung eines zum Zeitpunkt der Erhebung laufenden Förderlehrganges konzentrierte sich auf die Struktur und pädagogische Konzeption der Berufsförderlehrgänge. Eine Dokumentenanalyse (Auswertung von schriftlichen Unterlagen zur Kennzeichnung der Eingangssituation, der Entwicklung und der Abschlussituation), der Einsatz eines Begabungs- und Intelligenztests zu Lehrgangsbeginn und -ende sowie schriftliche Befragungen der Jugendlichen und teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen führten zu einer Vielzahl von Einzelergebnissen, die durchaus eine gewisse Verbesserung der Berufsreife belegen. Allerdings führt die heterogene Struktur der Teilnehmer dazu, dass keine homogene Leistungsentwicklung festzustellen war.

²⁹⁹ Vgl. Eckert 1989, S. 3

³⁰⁰ Euler 2005, S. 205

³⁰¹ Greinert 2008, S. 2

³⁰² Vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 51

Bei der Effizienzuntersuchung wurden Absolventen nach einem Zeitraum von ca. vier Jahren nach Beendigung des Lehrgangs hinsichtlich ihres beruflichen Werdegangs und ihrer retrospektiv erhobenen Einschätzung über den Einfluss der Maßnahme auf ihre berufliche Entwicklung befragt. Neben der Vermittlungsfähigkeit wurde die Wirksamkeit der Lehrgänge anhand der Kriterien Ausbildungserfolg, Berufszufriedenheit und Berufskonstanz beurteilt. Dabei weisen die Ergebnisse zwar eine sehr hohe Vermittlungsquote im Anschluss an den Lehrgang in eine Arbeits- bzw. Lehrstelle auf. Es zeigt sich aber, dass viele Jugendliche ihre Ausbildung aufgrund häufiger Diskrepanz von Berufswunsch und –wirklichkeit nicht erfolgreich abschließen, sondern die Ausbildung abbrechen und als ungelernete Arbeitskräfte tätig sind. Aufgrund diagnostizierter Mängel bezüglich Ausbildungserfolg, Berufszufriedenheit und Berufskonstanz wird der Maßnahme von den Autoren lediglich eine „eingeschränkte Effizienz“ beigemessen.³⁰³ Bei der durchgeführten Effizienzmessung ist jedoch anzumerken, dass lediglich eine Untersuchung zu einem Zeitpunkt vorgenommen wurde und somit eher einem punktuellen Querschnitt denn einem Längsschnitt entspricht. Der individuelle Lebensverläufe und Entwicklungen im Sinne von „Karrieren“ bleiben unberücksichtigt. Müller (1983) kritisiert außerdem, dass unter dem Effizienzaspekt sehr unterschiedliche Fragestellungen (Erwerb des Hauptschulabschlusses, Entwicklung des intellektuellen Leistungsniveaus der Lehrgangsteilnehmer, Vermittlungsergebnis, Änderung der Berufswünsche, Übereinstimmung von Berufswunsch und Berufseinmündung, Bedeutung des Lehrgangs aus Sicht der Lehrgangsteilnehmer, Entwicklung und Erfolg im Rahmen der Ausbildung) verfolgt wurden. Diese lassen nach Müller nicht erkennen, welcher Stellenwert dem einzelnen Kriterium zuzuschreiben sei und in welchem Verhältnis es zur entscheidenden Zielgröße der Berufsreife stehen.³⁰⁴

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) führte 1977 eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Lehrgänge der Arbeitsverwaltung durch. Vorrangiges Ziel war es, differenzierte Informationen über die Art und Stabilität der späteren beruflichen Integration der Lehrgangsteilnehmer zu erhalten sowie mögliche Bedingungsfaktoren für den Erfolg der berufsvorbereitenden Maßnahmen aufzuzeigen.

Insgesamt wurden 2.700 Teilnehmer von drei Lehrgangstypen der Berufsförderungslehrgänge (F-Lehrgänge), der Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten (V-Lehrgänge) und der Grundausbildungslehrgänge für arbeitslose Jugendliche (G 3-Lehrgänge) schriftlich befragt. In die Befragung einbezogen wurde ebenfalls eine Vergleichsgruppe von rund 450 Nicht-Teilnehmern, die sich aus Ratsuchenden der Berufsberatung aus denselben Schulentlassjahrgängen wie die Teilnehmergruppe zusammensetzte. Die Vergleichsgruppe wurde nach einem Quotenauswahlverfahren aus Unterlagen der Berufsberatung ausgesucht, wobei die Merkmale Geschlecht, Schulentlassjahr, Schulart und -abschluss sowie (Lern)Behinderung und Nationalität Berücksichtigung fanden.

Eine empirische Untersuchung der Wirksamkeit und des Erfolgs berufsvorbereitender Maßnahmen machen Kriterien und Maßstäbe zur Beurteilung erforderlich, an denen die ermittel-

³⁰³ Vgl. Breuer 1978, S. 5 ff.

³⁰⁴ Vgl. Müller 1983, S. 100

ten Daten gemessen werden können. Schober (1980) definierte Erfolgskriterien (Übersicht 4-7), die überwiegend die Auswirkungen der Lehrgangsteilnahme auf die persönliche, bildungsmäßige und weitere berufliche Entwicklung der Lehrgangsteilnehmer erfassen. Die Ergebnisse bestätigen, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrgangsteilnehmer aus sozial- und bildungsmäßig benachteiligten Schichten stammt.

Was die Art des beruflichen Eingliederungsprozesses anbelangt, so stellte sich heraus, dass 54,6 Prozent der Absolventen von Förderlehrgängen in eine Berufsausbildung münden konnten. Allerdings waren große Unterschiede bezüglich Geschlecht und schulischer Vorbildung der Jugendlichen festzustellen. So gelang der Übergang in Ausbildung 60,5 Prozent der Jungen gegenüber 42,4 Prozent der Mädchen und 63,9 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss gegenüber 53,1 Prozent der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss.³⁰⁵

Kriterium (1): Erreichen der Zielgruppen	Entspricht die soziale und bildungsmäßige Zusammensetzung der Teilnehmer den in den Lehrgangsziele angesprochenen Zielgruppen?
Kriterium (2): Organisatorisch-didaktische und inhaltliche Durchführung	Entsprechen Inhalte und Unterrichtsmethoden sowie die Teilnehmerbetreuung den Zielvorgaben und Rahmenlehrplänen?
Kriterium (3): Behebung von persönlichen und bildungsmäßigen Defiziten	Konnten durch die Teilnahme am Lehrgang soziale, motivationale und bildungsmäßige Benachteiligungen ganz oder teilweise behoben werden?
Kriterium (4): Subjektive Situations- und Lehrgangsbewertung	Hat der Lehrgang in der subjektiven Beurteilung des Teilnehmers zu einer Verbesserung seiner persönlichen, sozialen, bildungsmäßigen oder beruflichen Situation beigetragen?
Kriterium (5): An der beruflichen Integration	Entspricht die berufliche Eingliederung der Teilnehmer den vorgegebenen Lehrgangsziele (Vorbereitung auf Berufsausbildung, Arbeitnehmertätigkeit)?
Kriterium (6): Qualität der beruflichen Integration	Sind die Teilnehmer entsprechend den Lehrgangsinhalten und unter Verwertbarkeit ihrer im Lehrgang erworbenen Kenntnisse beruflich integriert?
Kriterium (7): Stabilität der beruflichen Integration	Sind die Teilnehmer in dauerhafte Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse eingemündet oder ist ihr weiterer Berufsverlauf durch Fluktuation, Ausbildungsabbruch, Berufswechsel und Arbeitslosigkeit geprägt?

Übersicht 4-7: Kriterien zur Messung der Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen³⁰⁶

Die Qualität der beruflichen Integration wurde daran gemessen, ob die im Lehrgang erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse beruflich verwertet werden konnten. Dies bestätigten bei den F- und V-Lehrgängen jeweils mehr als die Hälfte der Befragten.

Um die Stabilität der beruflichen Eingliederung der ehemaligen Lehrgangabsolventen erfassen zu können, wurde folgende Typisierung vorgenommen:

³⁰⁵ Vgl. Schober 1980, S. 579 (Tabelle 6)

³⁰⁶ Schober 1980, S. 575

- *Stabil in Ausbildung Eingegliederte/stabil in Arbeit Eingegliederte*: Eine kurze Arbeitslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit im Anschluss an den Lehrgang sowie Wechsel der Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse sind zu einer stabilen Eingliederung zu zählen.
- *Instabil Eingegliederte*: Hierzu zählen jene, die während des gesamten Untersuchungszeitraumes seit Lehrgangsende arbeitslos oder nicht erwerbstätig waren, wie auch jene, die nur kurzfristig eine Beschäftigung ausgeübt haben.
- *Nichteingegliederte*: Hierzu zählen diejenigen, die weder die Kriterien für eine stabile Eingliederung noch die für instabil Eingegliederte erfüllen.

Die Stabilität der beruflichen Eingliederung wird stark vom unmittelbaren Verbleib nach Ende des Lehrgangs beeinflusst. Dabei fällt auf, dass die Jugendlichen, die direkt im Anschluss an den Lehrgang eine Ausbildung begonnen haben, besonders hohe Stabilität aufweisen. Weitere Einflussfaktoren auf die Stabilität der Eingliederung stellen Bildungsabschluss, Geschlecht und soziale Herkunft dar. So zeigt sich bei Jungen, Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und Jugendlichen aus einer höheren sozialen Schicht eine höhere Stabilität hinsichtlich der Eingliederung in Ausbildungsverhältnisse.

Die Vergleichsuntersuchung (F-Lehrgangsteilnehmer vs. Nichtteilnehmer mit Lehrgangsempfehlung) zeigt, dass die Lehrgangsteilnehmer sowohl unter dem Aspekt der „Art“ als auch dem der „Stabilität“ der beruflichen Integration bessere Ergebnisse erzielen. So gelang es 54,6 Prozent der Lehrgangsteilnehmer gegenüber 40,4 Prozent der Nichtteilnehmer, eine Ausbildung zu beginnen. Bei der Einteilung nach den im Voraus gebildeten Stabilitätstypen unterschieden sich die Lehrgangsteilnehmer durch einen höheren Anteil der stabil in die Ausbildung Eingegliederten (44,1 Prozent zu 23,9 Prozent) sowie durch eine niedrigere Rate der instabil Eingegliederten (44,6 Prozent zu 61,5 Prozent).

Es bestehen allerdings große Unterschiede zwischen den besuchten Lehrgängen. Das angeführte Beispiel zeigt lediglich den Vergleich der F-Lehrgangsteilnehmer gegenüber den Nichtteilnehmern mit Lehrgangsempfehlung. Schober fasst jedoch in ihrem Vergleich die Teilnehmer der unterschiedlich ausgerichteten Lehrgänge sowie die Ratsuchenden (mit und ohne Lehrgangsempfehlung) jeweils zu einer Gruppe zusammen. So kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich die berufliche Integration der Lehrgangsteilnehmer – gemessen an den angelegten Kriterien und Maßstäben – kaum besser darstellt als die der Nichtteilnehmer. Schober kommt zu dem Schluss, dass eine abschließende Bewertung der Wirksamkeit und des Erfolgs berufsvorbereitender Lehrgänge angesichts der Vielzahl der untersuchten Kriterien und der verschiedenen Maßstäbe aber auch wegen fehlender Informationen zu weiteren Sachverhalten kaum möglich sei.³⁰⁷ Kritisch anzumerken ist in diesem Fall, dass eine Zusammenfassung der Gruppen jedoch zur Folge hat, dass bedeutsame Unterscheide zwischen den Ergebnissen der Teilgruppen von vorneherein ausgeschaltet werden und die Wirksamkeit einzelner Lehrgänge wie des Lehrgangs zur Förderung der Berufsreife falsch bewertet wird. Anders als in der Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zur Wirksamkeit von berufsvorbereitenden Maßnahmen geht Eckert (1989) der Frage nach, wie die Lernmöglichkeiten in

³⁰⁷ Vgl. Müller 1983, S. 107 f.

berufsvorbereitenden Maßnahmen genutzt und die dort gemachten Erfahrungen im Entwicklungsprozess der Teilnehmer wirksam werden. Es ging also nicht vorrangig um einen Effizienzvergleich von betrieblichen und freien Trägern. Aufgrund der Unterschiede der Maßnahmen hinsichtlich der Struktur der Teilnehmer, ihrer Orientierung an schul- oder betriebspädagogischen Interaktionsformen und Organisationsmustern, ihres „Ernstcharakters“, ihrer Leistungsanforderungen und ihrer Toleranz gegenüber individuellen Defiziten, der Nähe oder Distanz zu den alltäglichen Erfahrungs- und Lebensräumen der Jugendlichen und nicht zuletzt hinsichtlich der beruflichen Anschlussperspektive wäre dies auch nicht sinnvoll. Vielmehr stand das Ziel im Vordergrund, an strukturell gut unterscheidbaren Maßnahmetypen zu untersuchen, wie die für sie charakteristischen Lernumwelten im Lebenszusammenhang, in den Aneignungs- und Verarbeitungsstrategien der Teilnehmer wirksam werden.³⁰⁸

So wurden zwischen Herbst 1986 und Sommer 1987 74 Teilnehmer an Grundausbildungslehrgängen freier Träger und an betrieblichen Förderlehrgängen mehrfach in Leitfaden gestützten Interviews befragt. Aus den Interviews mit den Jugendlichen wird deutlich, dass für die meisten die Teilnahme an den Lehrgängen positiv besetzt ist. Mit Sätzen wie „nicht auf der Straße zu stehen“ bzw. „nicht zu Hause zu sitzen“ wird von den Jugendlichen die Sinnhaftigkeit der Maßnahme begründet.

Die Zufriedenheit mit den Maßnahmen und die Nutzung der Lernchancen hängen entscheidend davon ab, ob bereits während des Lehrgangs die Chance auf eine Ausbildung bzw. betriebliche Übernahme besteht. Da dies bei den betrieblichen Lehrgängen überwiegend gewährleistet ist, werden diese entsprechend positiv bewertet. Für die Jugendlichen stellt das Lernen an verschiedenen Lernstationen in den Ausbildungswerkstätten und im Betrieb eine wichtige Möglichkeit dar, die Anforderungen verschiedener Arbeitsplätze und Arbeitsverfahren genauer kennenlernen zu können. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass sie daraus klare Konsequenzen hinsichtlich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit und der von ihnen gewünschten zukünftigen beruflichen Entwicklung ziehen. In vielen Fällen werden Ausbildungswünsche revidiert oder zugunsten einer zweijährigen Werkerausbildung – bei der der Lehrgang als erstes Ausbildungsjahr angerechnet wird – modifiziert. Die Lehrgänge freier Träger weisen dagegen eine große Heterogenität hinsichtlich der Zusammensetzung der Teilnehmer (schulische Qualifikation, soziale Herkunft, individuelle Problemlagen, etc.) auf. Dazu fehlt den meisten Jugendlichen eine Anschlussperspektive. Dies führt insgesamt zu einer schlechteren Bewertung.

Eckert (1989) zieht aus den Ergebnissen den Schluss, dass zwei wesentliche Bedingungsfaktoren für die Wirksamkeit von Maßnahmen erfüllt werden müssen. Zum einen müssen berufsvorbereitende Maßnahmen in der Lage sein, sich in ihrer Didaktik, Methodik und in ihrer sozialpädagogischen Unterstützung auf die zu fördernden Jugendlichen individuell einzustellen. Zum anderen müssen Maßnahmen Anschlussperspektiven schaffen, die eine erfolgreiche berufliche Integration der Jugendlichen ermöglichen. Dabei schließt Eckert Berufskarrieren mit ein, die unterhalb der Ebene von anerkannten Ausbildungsberufen angesiedelt sind wie z.B. Anlern-Jobs und zweijährige Werker-Ausbildungen. Doch Veränderungen auf dem Ar-

³⁰⁸ Vgl. Eckert 1989, S. 34

beitsmarkt haben dazu geführt, dass gerade einfache Berufe und Anlern Tätigkeiten stetig abnehmen und sich diese Möglichkeit zusehends verschlechtert. Soweit Arbeitsplätze mit geringeren Qualifikationsanforderungen bestehen, sind diese nicht selten von Verlagerungen in das Ausland bedroht.

Bei der Messung der Wirksamkeit von berufsvorbereitenden Maßnahmen sind in der wissenschaftlichen Literatur zwei Sichtweisen festzustellen. So wird der Erfolg in Abhängigkeit von der Vermittlungsquote in Ausbildung und Arbeit bewertet. Nach rein quantitativen Gesichtspunkten gilt eine Maßnahme als erfolgreich, wenn möglichst viele Absolventen im Anschluss in eine Ausbildung bzw. in ein Beschäftigungsverhältnis münden. Enggruber et al. (1997) ziehen folgende drei Kriterien zur Beurteilung des Erfolgs einer berufsvorbereitenden Maßnahme heran:

- die Anzahl der Teilnehmer, die eine Maßnahme erfolgreich bis zum Ende absolvieren
- die Anzahl der vorzeitig abgebrochenen Maßnahmen sowie
- der Verbleib der Absolventen im Anschluss an eine Maßnahme

Allerdings bestimmen die Autorinnen kein quantifizierbares Maß für den Erfolg einer Maßnahme. Somit erfolgt keine eindeutige Bewertung des Erfolgs der in der Untersuchung festgestellten Gesamtabbruchquote der Maßnahme von 15 Prozent.³⁰⁹

Darüber hinaus ist der Maßstab für den Erfolg einer Maßnahme nicht allein der Verbleib, sondern vielmehr die Qualität der beruflichen Integration und die Entwicklung des Jugendlichen. Dabei spielt auch die subjektive Einschätzung der Teilnehmer hinsichtlich Sinn und Verwertbarkeit der in der Maßnahme erworbenen Fähigkeiten eine wesentliche Rolle. „Das, was aus dem Blickwinkel einer rein quantitativen Sichtweise als Misserfolg der berufsvorbereitenden Maßnahmen anzusehen ist, erscheint im Fokus einer eher qualitativen Betrachtung durchaus nicht als Scheitern, sondern vielmehr als subjektiver Erfolg im Sinne einer positiven individuellen Entwicklung in der (beruflichen) Sozialisation.“³¹⁰

Geßner (2003) führt qualitative Erfolgskriterien des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB) auf, die eine verlässliche Effektivitätsmessung ermöglichen sollen:

- (1) „Art der beruflichen Integration (anschließende Ausbildung, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Besuch weiterführender Schulen, Nichterwerbstätigkeit)
- (2) Stabilität der beruflichen Integration (dauerhafte Einmündung in ein Arbeitsverhältnis)
- (3) Qualität der beruflichen Integration (Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten)
- (4) persönliche Stabilisierung und soziale Integration
- (5) Subjektive Bewertung des Beitrags der Berufsvorbereitung und subjektive Einschätzung der beruflichen und sozialen Situation“³¹¹

³⁰⁹ Vgl. Geßner 2003, S. 190 und Enggruber 1997, S. 132

³¹⁰ Geßner 2003, S. 191/192

³¹¹ Wilhelm 1996, S. 32, zit. nach Geßner 2003, S. 192

Baethge/Solga/Wieck (2007) beschäftigen sich mit der Frage, inwieweit das Berufsbildungssystem den Herausforderungen gerecht wird, die gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen (z.B. Demographie, Globalisierung und Migration) mit sich bringen. In ihrem Gutachten stellen sie massive Verschiebungen im Berufsbildungssystem fest, die die Herausbildung eines neuen Sektors der Berufsbildung, des Übergangssektors, zur Folge hat. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass das duale System seine Vorrangstellung verloren hat, da bereits 40 Prozent der Neuzugänge zur beruflichen Bildung im Übergangssektor mit berufsvorbereitenden Maßnahmen landen. Hinsichtlich der schulischen Vorbildung befinden sich in den berufsvorbereitenden Maßnahmen 80 Prozent der Förderschüler, rund 60 Prozent der Hauptschüler und mehr als 25 Prozent der Realschüler. In einer Gegenüberstellung von drei Förderprogrammen (Modellversuche des neuen Förderkonzepts der Bundesagentur für Arbeit sowie zur Berufsvorbereitung, Jugendsofortprogramm JUMP³¹² 1999 und 2003) werden die Teilnehmerstruktur sowie die Übergangschancen in Ausbildung und Beschäftigung dargestellt. Die Förderprogramme unterscheiden sich zwar je nach Bundesland. Allen gemeinsam ist aber, dass sie sich an Jugendliche bzw. junge Erwachsene unter 25 Jahren richten und deren Chancen auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt verbessern sollen, ohne dabei zu einem qualifizierten Abschluss zu führen.

Hinsichtlich der Teilnehmerstruktur kommen Baethge/Solga/Wieck (2007) zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund – gemessen am Anteil der arbeitslosen Jugendlichen – mit durchschnittlich zehn Prozent deutlich unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus weisen besonders Teilnehmer am Jugendsofortprogramm überwiegend ein höheres Vorbildungsniveau auf, während in den Maßnahmen der Bundesagentur ein Drittel der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss zu finden ist. Die Unterschiede in der Teilnehmerstruktur machen sich beim Verbleib nach Beendigung der Maßnahme bemerkbar. Gemäß dem Ziel, die berufliche Integration zu verbessern, wird die Vermittlungsquote zur Messung der Wirksamkeit der jeweiligen Maßnahmen herangezogen. Die Autoren geben jedoch zu bedenken, dass viele Jugendliche (36 Prozent) die Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit abbrechen und nicht in der Statistik berücksichtigt werden. Dabei wird der Abbruch in den meisten Fällen seitens der Arbeitsagentur oder der Bildungsträger eingeleitet. Die Selektion der überwiegend leistungsschwächeren und im Sozialverhalten auffälligeren Jugendlichen kann zur Verbesserung der statistischen Vermittlungsquote führen. Zur Erfüllung der Berufsschulpflicht werden die Maßnahmeabbrecher überwiegend von den berufsschulischen Bildungsangeboten (z.B. JoA-Klassen in Bayern) aufgefangen. Bemisst man die Wirksamkeit am Anteil der vermittelten Jugendlichen in Ausbildung und Beschäftigung nach Ende der Teilnahme, so erreicht das neue Förderkonzept der Bundesagentur für Arbeit eine Erfolgsquote von 43 Prozent. Im BvB-Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit können 46 Prozent und im Jugendsofortprogramm JUMP 38 Prozent der Absolventen einen solchen Übergang vorweisen. Dabei zeigt sich, dass Teilnehmer des Jugendsofortprogramms JUMP überwiegend direkt in die Erwerbstätigkeit einmünden, ohne vorher eine Ausbildung zu absolvieren. Dage-

³¹² Im Jahr 1999 wurde das Jugendsofortprogramm der damaligen rot-grünen Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit initiiert und mehrere Jahre fortgeführt. Im Rahmen des Sofortprogramms „Jugend mit Perspektive“ wurden bis zum Jahr 2003 zahlreiche Maßnahmen angeboten, die danach zum Teil in den Katalog der Regelförderung übernommen wurden.

gen sind beim Förder- sowie Fachkonzept der Bundesagentur mehrheitlich Übergänge in duale und schulische Ausbildungen und zu einem etwas geringeren Teil in außerbetriebliche Ausbildungen festzustellen.³¹³

Als Fazit wird dem Übergangssektor nur eine begrenzte Wirksamkeit zugestanden. „Zwar gelingt es, mit viel Zeit- und Personaleinsatz etwa der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Übergangssystem eine qualifizierende Ausbildungsperspektive zu vermitteln.“³¹⁴ Dennoch gibt die hohe Anzahl der Maßnahmeabsolventen (rund 50 Prozent), denen keine Einmündung in ein Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnis im Anschluss an die Maßnahme gelingt, Anlass zur Sorge. Das Risiko der Arbeitslosigkeit bzw. des Übergangs in so genannte Maßnahmekarrieren ist für diese Klientel sehr hoch.

Im Sinne einer pädagogischen Grundlagenforschung für den Benachteiligtenbereich nimmt Stomporowski (2007) eine Strukturanalyse vor. Diese setzt sich aus acht Einzeluntersuchungen zusammen und beleuchtet das Gebiet der beruflichen Bildung speziell an berufsbildenden Schulen. Seine Deskription der Formbeschaffenheit der beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen verweist auf ein komplexes Handlungsfeld, dessen Strukturen nicht vollständig ausgebaut sind und sich durch Heterogenität (unterschiedliche Maßnahmeformen, sowohl ausbildungsvorbereitend als auch ausbildungsbegleitend), Kontinuität (berufliche Bildung Benachteiligter reicht bis zur Gründung der Berufsschule zurück) und Stabilität (nicht wechselhaft, vorübergehend und austauschbar) auszeichnen.³¹⁵

Leeker (2008) widmet sich in einer breit angelegten empirischen Untersuchung der Konzeption und der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von benachteiligten Jugendlichen von der Schule in den Beruf in Niedersachsen seit 1970. Dabei werden alle an den Förderungsmaßnahmen beteiligten Gruppen befragt: ehemalige und aktive Berufsschullehrkräfte, Schulleiter, Leiter von Jugendwerkstätten, Ausbilder und Teilnehmer in Jugendwerkstätten sowie ehemalige und derzeitige Schüler des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) in ganz Niedersachsen. Ergänzt wurde die Untersuchung durch Expertenbefragungen u. a. bei den Niedersächsischen Handwerkskammern und der Industrie- und Handelskammer. Die quantitative Beurteilung der Wirksamkeit erfolgt nach folgenden drei Kriterien:

Beruflicher Erfolg der BVJ-Absolventen: Nach Einschätzung von Lehrkräften des Berufsvorbereitungsjahres, die im Rahmen ihrer weiteren Lehrtätigkeit im dualen System häufig ehemaligen BVJ-Absolventen in Ausbildung begegnen, gelingt es nur rund einem Drittel der Jugendlichen, im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Nur etwa zehn Prozent der Ausbildungen würden in der Wirtschaft absolviert werden. Die überwiegende Mehrheit der Ausbildungen erfolgt in außerbetrieblichen Einrichtungen mit der Gefahr, an der zweiten Schwelle zu scheitern.

³¹³ Vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 50 ff.

³¹⁴ Baethge 2008, S. 64

³¹⁵ Vgl. Stomporowski 2007, S. 260

Zufriedenheit der Beteiligten: Positiv wird von Lehrkräften und Schulleiter die in den Richtlinien für das Berufsvorbereitungsjahr festgelegte Freiheit bei der Unterrichtsgestaltung und Organisation des Unterrichts bewertet. Auch wird hinsichtlich des Lehrereinsatzes überwiegend das Prinzip der Freiwilligkeit durchgeführt und begrüßt. Die Liste der Mängel ist jedoch beträchtlich länger, vor allem werden Defizite in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften genannt und das BVJ als Sammelbecken für sehr schwierige Jugendliche bezeichnet.³¹⁶

Eine mangelnde Arbeitshaltung und fehlende Bereitschaft zum Lernen sowie Defizite in der Sozialisation seien überwiegend verantwortlich für die Schwierigkeiten der Jugendlichen am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung. Das Vorhandensein dieser Eigenschaften wird jedoch von Seiten der Betriebe gefordert.

Experten aus der Wirtschaft befürworten eine praxisbetonte Berufsvorbereitung für alle Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. Das Berufsvorbereitungsjahr erfährt überwiegend Akzeptanz und Zustimmung. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Ausbildungsbetrieben wird überwiegend befürwortet

Erreichte Prozessqualität: Die erreichte Prozessqualität zeigt sich nur eingeschränkt positiv. Zwar lassen die Aussagen der Lehrkräfte auf ein großes berufliches Engagement schließen, wobei sich ihre Arbeit vor allem auf die Entwicklung eines gutes Arbeits- und Sozialverhalten, auf die Herstellung lebens- und berufspraktischer Bezüge sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen durch Erfolgserlebnisse konzentrierte.

Die Aussagen der Schulleiter lassen jedoch erkennen, dass sie nur wenige eigene Modelle zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen eingeführt haben. Auch die Kenntnis von Einrichtungen, die effektive Hilfen für benachteiligte Jugendliche anbieten, reduzierte sich überwiegend auf Produktionsschulen. Die von den Schülern erreichte Prozessqualität ist durchwegs positiv zu bewerten. So bekunden rund 80 Prozent der Schüler, eine positive Einstellung gegenüber dem Berufsvorbereitungsjahr zu haben.

Als Ergebnis der Untersuchung fasst Leeker abschließend zusammen, dass das quantitative und qualitative Ergebnis der Förderung benachteiligter Jugendlicher durch das Berufsvorbereitungsjahr und weiterer Maßnahmen nicht den 1970 gesetzten Erwartungen entspricht. Die Anforderungen der Berufsausbildungen seien seit 1970 so gestiegen, dass sie von Absolventen von Fördermaßnahmen überwiegend nicht erfüllt werden können. Auch ist es nicht möglich, in einem Vollzeitjahr vorhandene Defizite im Leistungs- und Verhaltensbereich in ausreichender Weise zu reduzieren. „Das Ergebnis der Bemühungen in Niedersachsen um die Förderung durch berufsvorbereitende Maßnahmen ist deshalb weder quantitativ noch qualitativ ausreichend positiv.“³¹⁷

Die Studie über die Bildungswege und die Berufsbiografie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an allgemein bildende Schulen des Bundesinstituts für Berufsbildung – kurz BIBB-Übergangsstudie genannt – stellt aufgrund der Zunahme der Einmün-

³¹⁶ Vgl. Leeker 2008, S. 205

³¹⁷ Leeker 2008, S. 224

dungszahlen in berufsvorbereitende Maßnahmen fest, dass die Übergangsprozesse von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung in den letzten Jahren schwieriger und komplexer geworden sind. In der breit angelegten Studie wurden von Juni bis August 2006 insgesamt 7.230 Jugendliche mittels computergestützter Telefoninterviews befragt. In Form einer retrospektiven Längsschnittdatenerhebung wurde die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie von Beginn der allgemein bildenden Schulzeit erfasst.

Folgenden Fragen wurde nachgegangen, die in ähnlicher Weise auch in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung fanden:

- „Wie verläuft der Übergang von der Schule in eine betriebliche Berufsausbildung?
- Welche Zwischenstationen gibt es auf dem Weg in die Berufsausbildung in welchem Umfang und in welcher Abfolge?
- Inwieweit sind die Zwischenstationen intendiert, um zum Beispiel einen höheren Schulabschluss zu erwerben, und inwieweit stellen sie Notlösungen dar?
- Wie werden die Zwischenstationen von den Jugendlichen empfunden, und welche Auswirkungen haben sie auf den weiteren beruflichen Werdegang? ...
- Welche Unterschiede gibt es in den Bildungs- und Berufsverläufen in Abhängigkeit von persönlichen Merkmalen der Jugendlichen (z.B. Geschlecht, Schulbildung, Migrationshintergrund, familiärer Hintergrund)?“³¹⁸

Die BIBB-Übergangsstudie stellt bei der Bewertung der Funktion und des Nutzen des Übergangssektors aus Sicht der Absolventen von den drei Bildungsgängen Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung und Berufsfachschule fest, dass „das Übergangssystem besser als sein Ruf“³¹⁹ zu sein scheint. Alle drei angesprochenen Bildungsgänge werden von den Teilnehmern retrospektiv positiv beurteilt. Dieses Ergebnis lässt sich unterschiedlich erklären. Zum einen bezieht sich die Untersuchung ausschließlich auf die Jugendlichen, die an der Maßnahme auch bis zum Ende teilgenommen haben. Somit wird der Anteil der Maßnahmeabbrüche nicht in die Befragung mit einbezogen, der zwischen zwölf Prozent (Berufsgrundbildungsjahr) und 27 Prozent (Berufsfachschule) liegt. Zum anderen zeigt die Verbleibsverteilung im Anschluss an die berufsvorbereitenden Maßnahmen, dass sich rund drei Monate nach Abschluss der teilqualifizierenden Bildungsgänge immerhin etwa die Hälfte und nach 15 Monaten gut zwei Drittel der Absolventen in einer betrieblichen oder sonstigen Berufsausbildung befinden. Allerdings gibt Ulrich (2008) zu bedenken, dass ein so genannter Individualisierungsdruck Einfluss nehmen könnte. Dieser würde sich insofern auswirken, als dass Jugendliche die eigene berufliche Situation weitgehend als eine „selbstgewollte“ wahrnehmen und möglichst positiv zu deuten versuchen. So bezeichneten 63 Prozent der befragten Absolventen die Einmündung in die Berufsvorbereitung trotz ebenfalls strukturell vorhandener Benachteiligung in Form von Ausbildungsplatzmangel als „wunschgemäß“.³²⁰ Beicht (2009), die ebenfalls an der BIBB-Übergangsstudie beteiligt war, weist in einem Fazit über die Wirksamkeit des Übergangssektors darauf hin, dass aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer wie auch

³¹⁸ Beicht/Friedrich 2008, S. 80/81

³¹⁹ Ulrich 2008, S. 14

³²⁰ Vgl. Ulrich 2008, S. 14

der Funktionen der Übergangsmaßnahmen eine pauschale Bewertung nicht möglich sei. So erfüllt die Berufsvorbereitung bei Jugendlichen, die über keinen Schulabschluss verfügen, vor allem auch eine bildungs- und qualifikationskompensatorische Funktion, die unverzichtbar ist. Andererseits kann sich für bereits ausbildungsreife Jugendliche mit guten Bildungsabschlüssen die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen als Warteschleife erweisen. „Denn eine Anrechnung der Übergangsmaßnahmen auf eine nachfolgende Ausbildung, die zwar oft möglich wäre, erfolgt nur selten.“³²¹

4.5. Fazit für die eigene Untersuchung

Mit dem Übergang Schule – Beruf von benachteiligten und behinderten Jugendlichen beschäftigen sich unterschiedliche Forschungsdisziplinen mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Berufspädagogik. Die Auswahl der vorgestellten Forschungsarbeiten erfolgte unter folgenden drei Gesichtspunkten:

- Parallelen im methodischen Vorgehen zur vorliegenden Untersuchung
- Parallelen hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktssetzung zur vorliegenden Untersuchung
- Repräsentation einer möglichst großen Bandbreite von Forschungsaktivitäten über den Zeitraum seit Einführung des Berufsvorbereitungsjahres

Viele der Forschungsarbeiten zum Verbleib von Jugendlichen im Anschluss an berufsvorbereitende Maßnahmen und zur Wirksamkeit von berufsvorbereitenden Maßnahmen konzentrieren sich auf die Zeiträume Ende 1970er/Anfang 1980er Jahre sowie Ende 1990er Jahre/Anfang des neuen Jahrtausends. Dies zeigt die große Abhängigkeit des Forschungsinteresses von den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und der Wirtschaftslage. Immer in konjunkturell schlechteren Zeiten sind Überlegungen und Maßnahmen notwendig, die berufliche Integration von Jugendlichen zu verbessern. Leider nehmen die Forschungsarbeiten sich und ihre Ergebnisse gegenseitig kaum wahr und beziehen sich noch zu wenig aufeinander.³²²

Eine Ausnahme hierzu stellen die von Hiller (1999) identifizierten Karrieremuster dar, die an die Forschungen von Lex (1997) anknüpfen. Auch Schumann orientiert sich bei der Typisierung der Verläufe an den bereits vorgestellten Typologien von Lex (1997), Hiller (1999), Friedemann/Schroeder (2000) sowie Baur/Storz (2001). Ein wesentlicher Unterschied zu der vorliegenden Untersuchung ergibt sich aus dem spezifischen Charakter der untersuchten Gruppe. Bei den angeführten Forschungen werden stets der Verbleib und der Verlauf aller Absolventen im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme erhoben. Die vorliegende Untersuchung stellt ebenfalls den unmittelbaren Verbleib aller Absolventen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres fest, konzentriert sich dann aber auf den Verlauf der Jugendlichen, die im Anschluss eine Berufsausbildung begonnen haben und gemäß der angeführten Typologien der „Ausbildungskarriere“ zuzuordnen sind. Somit lassen sich die Typologien nicht übertra-

³²¹ Beicht 2009, S. 15

³²² Vgl. Ginnold 2008, S. 203

gen. Vielmehr richtet sich der Fokus auf den individuellen Verlauf und mögliche Schwierigkeiten der Jugendlichen während der Ausbildungsphase, die sich nur bedingt kategorisieren lassen. So wird unterschieden zwischen einer reinen Ausbildungskarriere, die ohne Unterbrechungen zum erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung führt, einer Ausbildungskarriere mit Ausbildungswechsel und dem Ausbildungsabbruch mit den Folgen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit („Jobberkarriere“).

In den relevanten Wissenschaftsdiskursen gibt es verschiedene Forschungsdesiderate. Zum einen finden sich nur wenige wissenschaftlich fundierte Forschungsergebnisse zum Verlauf und Verbleib sowie den Einflussfaktoren beim Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen. Kutscha (1998) fordert, dass aufgrund des engen Zusammenhangs von regionalen Chancenstrukturen, der Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und individuellen Strategien des Übergangs in Ausbildung und Arbeit die nationale Berichterstattung auch Entwicklungen auf regionaler Ebene verfolgen soll. Er regt an, in regelmäßigen Abständen Übergangsstudien und Analysen durchzuführen, die sich auf die für diese Regionaltypen spezifischen Übergangs- und Förderstrukturen und die durch sie bedingten Problemgruppenkonstellationen beziehen.

Die vorliegende Untersuchung leistet dazu einen Beitrag und verringert den bestehenden Forschungsbedarf bezogen auf:

- die Sichtung der Ergebnisse aus der Benachteiligtenforschung
- benachteiligende Einflussfaktoren beim Übergang an der ersten Schwelle
- den Verbleib von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr über die Dauer einer dreijährigen Ausbildungszeit und
- die Wirkung des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht von BVJ-Absolventen

Trotz der begrenzten Aussagefähigkeit der Befunde durch die regionale Spezifik soll ein wenig mehr Licht in das empirisch noch nicht ausreichend untersuchte Forschungsfeld geworfen werden. Gemäß dem Vorgehen nahezu aller Forschungsarbeiten im Bereich der Benachteiligtenforschung widmet sich die vorliegende Untersuchung zu Beginn einer umfassenden Deskription der Teilnehmerstruktur des Berufsvorbereitungsjahres. Davon ausgehend wird der Verlauf der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, über drei Jahre beobachtet und analysiert. Darüber hinaus wird die Wirkung des Berufsvorbereitungsjahres neben quantitativen Verbleibserhebungen aus Sicht der BVJ-Absolventen erfasst. Mit der vorliegenden Untersuchung wird nicht der Anspruch erhoben, das Berufsvorbereitungsjahr im Sinne einer Wirkungsforschung zu untersuchen und eindeutige Effekte nachzuweisen. Vielmehr sollen Einblicke in die Berufs- und Lebenssituation von Jugendlichen gewährt werden, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr in ein Berufsausbildungsverhältnis eingetreten sind. Der verlaufskonstruierende Forschungsansatz wird hierbei durch Fallstudien ergänzt. Es soll eine empirische Grundlage sein, um über die Organisation und Inhalte des Berufsvorbereitungsjahres kritisch nachzudenken und möglicherweise andere Schwerpunkte zu setzen.

5. Fragestellungen der Untersuchung

Wie aus dem kurzen historischen Abriss in Kapitel 1 und den Ausführungen zum „Stand der Forschung“ in Kapitel 4 zu ersehen ist, besteht aus berufspädagogischer Sicht eine wesentliche Benachteiligung der Jugendlichen bereits in der Negierung der Klientel. In der Schulpraxis stehen Jugendliche ohne Ausbildungsplatz in der Hierarchie an den Berufsschulen häufig an unterster Stelle. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung bezieht sich zum einen auf eine eingehende Deskription der Schülerklientel des Berufsvorbereitungsjahres. Zum anderen erfolgt die Beurteilung der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht der Absolventen, denen die Einmündung in ein Berufsausbildungsverhältnis im Anschluss an die vollzeitschulische Fördermaßnahme gelungen ist. Darüber hinaus wird der Verbleib und Karriereverlauf dieser Absolventen über den Zeitraum einer regulären Berufsausbildung dokumentiert.

So betrachtet Untersuchungsschwerpunkt 1 der vorliegenden Arbeit die Zusammensetzung eines Jahrgangs des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München, bei dem im Untersuchungszeitraum 169 Schüler erfasst worden sind. Halbstandardisierte persönliche Interviews am Ende des Schuljahres untersuchen, welche Formen von Benachteiligungen vorliegen. Gleichzeitig ergibt sich aus den erhobenen Daten, wie vielen Jugendlichen der Übergang in ein Berufsausbildungsverhältnis gelungen ist.

Untersuchungsschwerpunkt 2 dokumentiert den Verbleib der Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Berufsausbildung begonnen haben. Diese Jugendlichen werden insgesamt über den Zeitraum von dreieinhalb Jahren begleitet. Eine Fragebogen gestützte Untersuchung am Ende des ersten Ausbildungsjahres hält den Verbleib in der Ausbildung fest. Weitere halbstandardisierte persönliche telefonische Interviews am Ende des zweiten sowie nach dem dritten Ausbildungsjahr erheben den weiteren Verbleib sowie den Erfolg der Berufsausbildung.

Untersuchungsschwerpunkt 3 erfasst die Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht eben der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben. Hierbei werden einzelne Aspekte des Berufsvorbereitungsjahres betrachtet und erörtert, welche Hilfestellung der Besuch des Berufsvorbereitungsjahres im Hinblick auf den Berufsschulbesuch in ihrer jetzigen Ausbildung geben konnte.

Untersuchungsschwerpunkt 4 widmet sich vertiefenden Fallstudien mit elf Jugendlichen. Eine systematische Auswahl soll die Bandbreite der Klientel des Berufsvorbereitungsjahres an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung repräsentieren. Die narrativ angelegten Interviews dokumentieren die schulischen und privaten Vorerfahrungen und individuellen Dispositionen der Jugendlichen beim Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr. Sie zeigen auf, auf welchen Wegen die Jugendlichen in das Berufsvorbereitungsjahr gelangt sind und wie sie mit Schwierigkeiten in der anschließenden Ausbildung umgehen.

Der Fokus von Untersuchungsschwerpunkt 5 ist auf die berufliche und persönliche Lebenssituation und auf die Zukunftspläne der Jugendlichen während der Ausbildung gerichtet. In halbstandardisierten persönlichen telefonischen Interviews am Ende des zweiten sowie nach dem dritten Ausbildungsjahr werden Daten zur persönlichen Lernmotivation, zum individuellen Leistungsvermögen, zu Lernhilfen, zu Fehltagen in der Berufsschule und im Betrieb und zur Integration in der Klasse bzw. im Betrieb erfasst, ausgewertet und beurteilt. Darüber hinaus runden Angaben zur Ausbildungszufriedenheit, zu den ökonomischen Verhältnissen der Jugendlichen, zum Freizeitverhalten und zu Zukunftsplänen die Lebenssituation während der Ausbildung ab.

Die Untersuchung erfasst im Sinne einer Wirkungs- und Verbleibsuntersuchung das Berufsvorbereitungsjahr aus der Sicht der Absolventen und gibt Einblicke in die Berufs- und Lebenswege der Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. Die daraus abzuleitenden Ergebnisse sollen in den Qualitätssicherungsprozess des Berufsvorbereitungsjahres integriert werden.

Im Folgenden werden die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit vorgestellt. Untersuchungsgegenstand sind die Absolventen eines Jahrganges des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München. Dabei konzentrieren sich die Fragen auf die bereits erwähnten fünf Untersuchungsschwerpunkte.

Untersuchungsschwerpunkt „Benachteiligungen“

Eine deskriptive Bestandsaufnahme aller Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres eines kompletten Jahrganges der Berufsschule zur Berufsvorbereitung soll die Zusammensetzung der Zielgruppe erfassen. Es wird untersucht, welche Benachteiligungen für die Jugendlichen vorliegen.

- Welche individuellen Formen der Benachteiligung liegen vor?
 - ⇒ Mit welchen Schulabschlüssen treten die Jugendlichen in das Berufsvorbereitungsjahr ein?
 - ⇒ Inwiefern spielen Lernschwierigkeiten bei den Jugendlichen eine Rolle?
 - ⇒ Inwiefern schätzen die Jugendlichen ihre Fähigkeiten realistisch ein?
- Welche sozialen Formen der Benachteiligung liegen vor?
 - ⇒ Wie gestalten sich die familiären Lebensverhältnisse?
 - ⇒ Wie gestaltet sich die soziale Herkunft der Jugendlichen?
 - ⇒ Inwiefern spielt der Migrationshintergrund eine benachteiligende Rolle?
- Welche marktbedingten Formen der Benachteiligung liegen vor?
 - ⇒ Wie sind die Berufswünsche der Jugendlichen zu beurteilen?
 - ⇒ Wie gestaltet sich das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen?
 - ⇒ Welche Schwierigkeiten sehen die Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz?

Untersuchungsschwerpunkt „Verbleib der BVJ-Absolventen“

Neben dem Ziel, die tatsächlich aufgenommenen Ausbildungsverhältnisse der Absolventen eines Jahrganges nach dem Berufsvorbereitungsjahr zu erfassen, konzentriert sich die weitere Untersuchung auf diejenigen Absolventen, denen es gelungen ist, direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr einen Ausbildungsplatz zu finden.

Aufgrund der zum Teil prekären individuellen und sozialen Voraussetzungen sind Ausbildungsabbrüche, Ausbildungswechsel und zeitlich etwas versetzte Ausbildungsaufnahmen zu erwarten. Eine einmalige Befragung würde somit nicht ausreichen. Um ein differenziertes Bild über mögliche Schwierigkeiten bei der Ausbildung zu erhalten, bedarf es mehrere Befragungen zu verschiedenen Zeitpunkten (t1, t2, t3, t4):

- Wie stellt sich der Verbleib aller 169 BVJ-Absolventen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres dar (t1)?
- Wie stellt sich der Verbleib der Absolventen, die nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres eine Ausbildung begonnen haben, in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres dar (t2)?
- Wie stellt sich der Verbleib der Absolventen, die nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres eine Ausbildung begonnen haben, am Ende des zweiten Ausbildungsjahres dar (t3)?
- Wie stellt sich der Verbleib der Absolventen, die nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres eine Ausbildung begonnen haben, nach dreieinhalb Jahren dar (t4)?

Untersuchungsschwerpunkt „Einschätzung der BVJ-Absolventen hinsichtlich der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres“ (t2)

Zunächst soll die Wirkung des Berufsvorbereitungsjahres hinsichtlich formaler Gesichtspunkten untersucht werden. Dabei werden die Daten des Berufsvorbereitungsjahres eines kompletten Jahrganges ausgewertet.

- Inwiefern trägt das Berufsvorbereitungsjahr zur Verbesserung des Bildungsabschlusses bei (Schulnoten, Beurteilungen, Fehlzeiten, Schulabschlüsse)?

Die weiteren Fragestellungen beziehen sich auf die Jugendlichen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben. Aus der Sicht dieser Jugendlichen wird die Wirkung des Berufsvorbereitungsjahres beurteilt:

- Wie zufrieden sind die Absolventen mit dem Berufsvorbereitungsjahr?
- Wie gut bereitet aus Sicht der Absolventen das Berufsvorbereitungsjahr auf eine Ausbildung vor?
- Wie wird die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit von den Absolventen beurteilt?
- Wie wird der produktorientierte Ansatz der Berufsschule zur Berufsvorbereitung beurteilt?

Untersuchungsschwerpunkt Fallstudien (t2)

In narrativen Interviews mit ausgewählten Absolventen werden neben dem Verbleib der Jugendlichen in Ausbildung und Berufsschule auch die Wege in das Berufsvorbereitungsjahr nachgezeichnet.

- Mit welchen schulischen Vorerfahrungen und individuellen Dispositionen treten die Jugendlichen in das Berufsvorbereitungsjahr ein?
- Auf welchen Wegen gelangen die Jugendlichen in das Berufsvorbereitungsjahr?
- Wie gehen die Jugendlichen mit den Schwierigkeiten in ihrer Ausbildung um?

Untersuchungsschwerpunkt „berufliche und persönliche Lebenssituation während der Ausbildung“ (t2/t3/t4)

Die Fragebogenerhebung am Ende des ersten Ausbildungsjahres sowie die halbstandardisierten persönlichen telefonischen Interviews am Ende des zweiten sowie nach dem dritten Ausbildungsjahr geben Aufschluss über die berufliche und persönliche Lebenssituation der Jugendlichen während der Ausbildung.

- Wie gestaltet sich die Situation in der Berufsschule am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2)?
- Wie gestaltet sich die Situation im Betrieb am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2)?
- Wie gestaltet sich die allgemeine Lebenssituation während der Ausbildung (t3/t4)?

6. Forschungsmethodischer Ansatz

Das folgende Kapitel stellt den forschungsmethodischen Ansatz der Untersuchung dar. Kapitel 6.1 beschreibt den Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit und führt Grundüberlegungen zu qualitativen und quantitativen Datenerhebungen an. Anschließend geht das Kapitel 6.2 auf die in der Untersuchung eingesetzten Methoden ein und erläutert diese. Abschließend beschreibt Kapitel 6.3. die Aufbereitung und Auswertung der empirisch gewonnenen Daten.

6.1. Bezugsrahmen der Untersuchung

Fünf Schwerpunkte stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung. Ausgehend von einer Deskription der Zusammensetzung der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres eines Jahrgangs der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München soll überprüft werden, welche Formen von *Benachteiligungen* vorliegen. Des Weiteren soll der *Verbleib* dieser BVJ-Absolventen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr festgehalten werden. Die Untersuchung sieht vor, den Karriereverlauf der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, über den Zeitraum von drei Jahren zu begleiten. Ein weiteres Forschungsinteresse besteht darin, die *Wirksamkeit* des Berufsvorbereitungsjahres aus der Sicht eben dieser BVJ-Absolventen beurteilen zu lassen. Ein weiterer Schwerpunkt widmet sich vertiefenden *Fallstudien* mit elf Jugendlichen. Des Weiteren geben qualitative Interviews mit den ehemaligen BVJ-Absolventen Auskunft über die *berufliche und persönliche Lebenssituation* und Zukunftspläne der Jugendlichen während der Ausbildung.

Die in Kapitel 2 beschriebenen Fragestellungen legen es nahe, sich nicht auf einen rein quantitativen Zugang zur untersuchten Thematik zu beschränken. Treumann sieht zwar eine zentrale Aufgabe quantitativer Forschung in der Evaluation von Merkmalen, die in Häufigkeitsverteilungen kategorisierbar sind. Dies ermöglicht eine Verallgemeinerbarkeit anhand von Stichproben auf Populationen. Auch werden Zusammenhänge von Variablen anhand statistischer Verfahren deutlich.³²³ Ein rein quantitativer Zugang würde das soziale Feld nicht in seiner Gesamtheit und Komplexität erfassen können. Dies hätte eine Reduzierung auf die Fragen nach den verschiedenen Formen von Benachteiligungen, den erreichten Bildungsabschlüssen und den Verbleib nach dem Berufsvorbereitungsjahr zur Folge. Vernachlässigt würden persönliche Beurteilungen der Schüler hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und der Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Berufsvorbereitungsjahres. Individuelle Problemlagen und Karriereverläufe der Schüler ließen sich nur unzureichend darstellen.

Aus diesen Gründen wird neben einem quantitativen auch ein qualitativer Zugang gewählt. Flick/ von Kardorff/ Steinke (2000) sehen in der qualitativen Forschung die Möglichkeit und das Ziel, „Lebenswelten, von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit soll sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen

³²³ Vgl. Treumann 1986, S. 213

und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.³²⁴ Für die als Feldforschung angelegten empirischen Datenerhebungen sind die zugrunde liegenden Untersuchungsbereiche die Berufsschule zur Berufsvorbereitung sowie die „Lebenswelten“ der Jugendlichen während ihrer Ausbildungszeit nach Beenden des Berufsvorbereitungsjahres. Grundsätzlich will qualitative Forschung Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale sichtbar machen. Sie soll ein Beitrag zum besseren Verständnis der sozialen Wirklichkeit leisten. „Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und –stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und –weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern.“³²⁵

Die von qualitativer Seite erhobene legitime Forderung nach Offenheit oder Flexibilität ist zwar dazu geeignet, qualitative Verfahren dort zu rechtfertigen, wo sie der Zielsetzung und dem Gegenstand der Untersuchung angemessen sind. Jedoch bedeutet das Gegenteil von Flexibilität, quantitative Verfahren pauschal zu negieren und qualitative schlechthin als einzig ideale Vorgehensweise zu erklären. Die Grundsätze qualitativen Vorgehens sind nach Mayring (2002) die Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte, die Forderung, die Untersuchung in der alltäglichen Umgebung der Subjekte vorzunehmen und die Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess.³²⁶ Im Fall der vorliegenden Untersuchung stehen die Schüler als so genannte betroffene Subjekte im Mittelpunkt. Der Forderung nach Alltagsbezug der Subjekte wird ebenfalls entsprochen. Die Untersuchung findet nicht in einem Labor statt, sondern im natürlichen Umfeld der Schüler (Berufsschule zur Berufsvorbereitung, Fachberufsschulen, Wohnung). Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden sollen auf diese Weise vermieden werden. „Eine umfassende Beschreibung historischer Entwicklungen muss Daten aus allen Quellen berücksichtigen.“³²⁷ Diese Forderung weist darauf hin, dass zu Beginn einer Analyse eine exakte Deskription des Gegenstandsbereichs erfolgen muss. Hierbei ist auch die Verwendung quantitativer Daten möglich. Eine detaillierte Adressatenanalyse eines Absolventenjahrgangs mit Einbeziehung von Schülerbögen des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung soll diesem Postulat gerecht werden.

Das Postulat der Interpretation besagt, dass die Auslegung von empirisch gewonnenen Daten nie voraussetzungslos möglich ist. Das eigene Wissen und die eigenen Vorerfahrungen werden in den Prozess des Deutens und Bewertens mit einfließen. Das Vorverständnis der Untersuchenden bei der vorliegenden Arbeit ist geprägt durch die eigene, mehrere Jahre andauernde Lehrtätigkeit an der untersuchten Berufsschule zur Berufsvorbereitung. Eigene subjektive Erfahrungen sind im qualitativen Forschungsprozess durchaus legitim. Hierin wird das Vorverständnis offen gelegt.³²⁸ Nicht vernachlässigt werden darf, dass Untersuchende und Unter-

³²⁴ Flick/von Kardorff/Steinke 2000, S. 14

³²⁵ Flick 2007, S. 17

³²⁶ Vgl. Mayring 2002, S. 19

³²⁷ Mayring 2002, S. 19

³²⁸ Mayring 2002, S. 29

suchungsgegenstand sich in einem Interaktionsprozess befinden, in dem sich beide laufend entwickeln und verändern. So ist bei der Befragung von Schülern des Berufsvorbereitungsjahres elementar wichtig, eine Basis des Vertrauens und der Akzeptanz zu schaffen. Gelingt dies nicht, kann dies die Datenerhebung aufgrund möglicher Verweigerungstendenzen der Schüler gravierend beeinträchtigen. Diese Schüler zeichnen sich eher durch emotionale als kognitive Intelligenz aus und reagieren sehr sensibel, mitunter misstrauisch auf ein rein formales Interesse an ihrer Person.

Menschliches Verhalten ist selten quantifizierbar und hält sich nicht unbedingt an allgemeingültige Gesetze. Vielmehr sind Regelmäßigkeiten und Tendenzen feststellbar. Das Sprichwort „Ausnahmen bestätigen die Regel!“ umschreibt die Tatsache, dass Regeln immer auch situativ bedingt sind und in Abhängigkeit vom sozialhistorischen und soziokulturellen Kontext stehen. So sieht Mayring die Möglichkeit einer schrittweisen Verallgemeinerung immer nur an die argumentative Begründung der Verallgemeinerung der Ergebnisse gekoppelt.

Die Methoden, die in der vorliegenden Arbeit eingesetzt worden sind, basieren weitgehend auf einem qualitativen Forschungsparadigma. Im Folgenden sollen einige wichtige Aspekte qualitativer Sozialforschung vorgestellt werden. Der Fokus richtet sich dabei auf die Prinzipien Offenheit, Kommunikation, Prozessorientierung und Reflexivität. Damit werden bei weitem nicht alle Prinzipien qualitativer Forschung erfasst, doch diese waren besonders leitend für die Untersuchung. Die Prinzipien der interpretativen Forschung sollen sicherstellen, dass die verwendeten Methoden den Gegebenheiten des zu erforschenden Handlungsfeldes entsprechen und nicht umgekehrt das Untersuchungsfeld auf im Vorfeld definierte und messbare Merkmale reduziert wird.³²⁹

(1) Das Prinzip der Offenheit

Wichtigstes Prinzip in der qualitativen Sozialforschung ist die Offenheit. Ein offenes und unvoreingenommenes Herangehen an das jeweilige soziale Feld ist aufgrund des angestrebten Erkenntnisinteresses für einen authentischen Zugang unerlässlich. Es ermöglicht, Sichtweisen, Zusammenhänge und Strukturen aufzudecken. Es gewährt Einblicke in die Komplexität der sozialen Wirklichkeit, ohne die Informationsmöglichkeiten und die Gesprächsbereitschaft der Personen einzuschränken. Die Offenheit des Forschers bezieht sich dabei auf die Untersuchungspersonen, die Untersuchungssituation und die Untersuchungsmethoden. Im Vordergrund steht nicht die Überprüfung vorher festgelegter Hypothesen, sondern die Formulierung von Fragen. Nach Lamnek (1995) soll so der Gefahr einer informationsreduzierenden Selektion vorgegriffen werden.³³⁰ „Eine theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes erfolgt demnach erst dann, wenn sich durch die Forschungssubjekte eine Strukturierung des Forschungsgegenstandes herausgebildet hat.“³³¹ So können unerwartete Informationen, Entwicklungen und Dimensionen und die besonderen Sichtweisen der Handelnden bei der Generierung von Hypothesen einfließen. In der vorliegenden Untersuchung wird versucht, durch halbstandardisierte und Leitfaden gestützte Befragungen Raum für individuelle Schüleräuße-

³²⁹ Vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 339-372

³³⁰ Vgl. Lamnek 1995a, S. 22

³³¹ Bohnsack 2003, S. 229

rungen zu geben. Die Schüler können individuell Stellung nehmen und entscheiden selbst, „was für sie selbst wichtig ist, und in der Art und Weise, wie sie selbst sich ausdrücken möchten.“³³² Vorgegebene Antwortkategorien ermöglichen durchaus die gewünschten Informationen bezüglich Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres und der Zusammensetzung der Untersuchungspersonen. Aber gerade das Einbinden qualitativer Methoden wie zum Beispiel eines narrativen Interviews als Fallstudie ermöglicht vertiefende Erkenntnisse. Der Befragte gilt als Experte seiner eigenen Lebenswelt und sollte die Gelegenheit erhalten, frei und weitgehend un gelenkt zu antworten.

(2) **Forschung als Kommunikation**

Kommunikation gilt als fester Bestandteil des Forschungsprozesses. Sowohl Forscher als auch Erforschter definieren, interpretieren und konstituieren die Wirklichkeit. Eine wesentliche Rolle im Forschungsprozess spielt das Verhältnis zwischen den Gesprächspartnern. Zwischen ihnen besteht eine komplexe Kommunikations- und Interaktionsbeziehung, die sehr durch die Subjektivität des Forschenden geprägt ist. Die Qualität der Interaktion zwischen Forschenden und Informanten ist entscheidend für die Gewinnung aussagekräftiger und relevanter Daten. Es ist Aufgabe des interpretativen Prozesses, aus der Fülle der Daten wichtiges und weniger wichtiges voneinander abzugrenzen. Ziel des sozialen Prozesses der Kommunikation ist es, die Lebenswelt der Gesprächspartner zu beleuchten und zu verstehen. Dazu ist es erforderlich, sich eine grundlegende Kenntnis über das diskursive und über das praktische, oft implizite Wissen zu erwerben, welches die Handlungen im Untersuchungsfeld bestimmt.³³³ Deshalb sollte die Kommunikationssituation bei qualitativen Interviews möglichst einen natürlichen Charakter besitzen. Im Idealfall sucht die Untersuchende den Befragten in einer ihm vertrauten Umgebung auf; in jedem Fall orientiert sie sich bei der Gesprächsführung an alltagsweltlichen Konventionen.³³⁴ So war die Berufsschule zur Berufsvorbereitung idealer Ausgangspunkt der Erhebungen. Ein eigens für die Befragung eingerichtetes Zimmer an der Schule erwies sich als vertrauensvoller Rahmen für die ersten Einzelbefragungen. Aufgrund der langjährigen Lehrtätigkeit an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ist die Untersuchende vertraut mit den Sprachgewohnheiten der Schüler. Dies hat unweigerlich Einfluss auf eine auf die Adressaten abgestimmte Diktion bei den einzelnen mündlichen und schriftlichen Befragungen. Speziell bei der zweiten Erhebung, die in Form von halbstandardisierten Fragebögen in einem persönlichen Gespräch stattfand, war es notwendig, den im Textverständnis oft leistungsschwachen Probanden Impulse zu geben. Die Interviewende übernahm so über weite Strecken des Interviews die Rolle einer aktiven ZuhörerIn, die die Befragten zum Erzählen anregen musste. Nonverbale Signale wie eingestreute „Mhms“, Kopfnicken oder Lächeln unterstützten diesen Prozess. Zudem ist es notwendig, auch in der kurzen Zeit der eigentlichen Befragung ein Vertrauensverhältnis der Schüler zu der Interviewenden entstehen zu lassen. Kommunikations- und Einfühlungsvermögen sind Voraussetzung für einen regen Informationsfluss, der über die vorgegebenen Antwortkategorien hinausreichen soll.

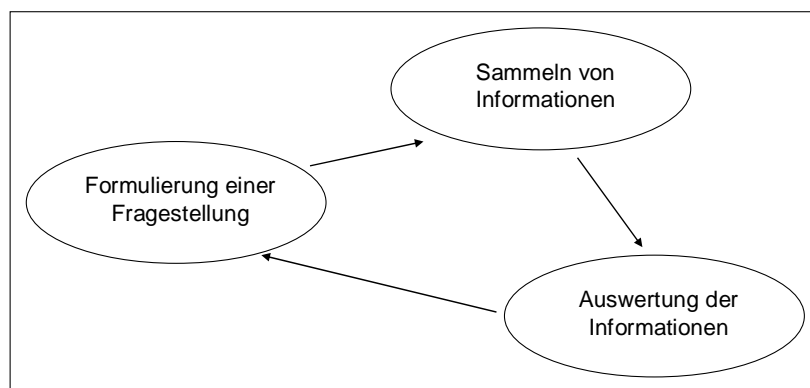
³³² Helfferich 2005, S. 22

³³³ Vgl. Giddens 1984, S. 129 f.

³³⁴ Vgl. Girtler 1984, S. 151

(3) Prozesscharakter der Forschung und ihres Gegenstandes

Soziale Wirklichkeit ist nichts Vorgegebenes und Unabänderliches. Sie und die zu Grunde liegenden Deutungs- und Handlungsmuster werden in einem Prozess konstituiert und dabei ständig verändert und reproduziert. „Diesen Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, ist das zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung und der sie begründenden interpretativen Soziologie.“³³⁵ Die Prozesshaftigkeit bezieht sich aber nicht nur auf den Gegenstand der Untersuchung, sondern auch auf den Akt des Forschens. Gegenstand und Forschung befinden sich in einem fortlaufenden Reproduktions- und Modifikationsprozess. Sie existieren überhaupt erst in einem Prozess des sozialen Handelns und unterliegen permanentem Wandel. „Prozesshaftigkeit meint, dass zur Beschreibung der sozialen Realität kein einmaliger Schnappschuss ausreicht, sondern fortlaufend Konstruktionen der sozialen Realität durch Akteure nachgezeichnet werden.“³³⁶ Die Prozessorientierung wird bei der vorliegenden Untersuchung besonders an der mehrjährigen Ausrichtung der Untersuchung deutlich. Über den Zeitraum einer regulären Berufsausbildung von drei Jahren werden die Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres regelmäßig kontaktiert und befragt. Dabei sind unter anderem laufend Veränderungen bezüglich der Karriereläufe der Probanden feststellbar. Auch ist bei der vorliegenden Untersuchung von einer zirkulären Prozesshaftigkeit auszugehen. Zu Beginn der Forschung stand die Formulierung der Forschungsfragen, die auf dem Vorwissen und dem Forschungsinteresses der Untersuchenden basierten. Diese Fragen bildeten die Grundlagen für die erste Erhebung. Die Ergebnisse der einzelnen Befragungen führten zur Präzisierung und zum Teil zur Modifikation der Fragestellungen und lieferten jeweils wertvolle Impulse für die weiteren Befragungen.



Übersicht 6-1: Zirkulärer Prozesscharakter qualitativer Forschung³³⁷

Ein weiterer Schwerpunkt neben dem Verbleib der Absolventen ist die Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht der Schüler. Schule wird nicht als etwas Statisches und Unveränderbares gesehen. Die Schlüsse, die sich aus Schülerrückmeldungen ziehen lassen, sollen wertvolle Erkenntnisse für die schulische Organisation-, Personal- und Unterrichtsentwicklung liefern.

³³⁵ Lamnek 1995a, S. 25

³³⁶ Reinders 2005, S. 42

³³⁷ Reinders 2005, S. 39

(4) Reflexivität von Gegenstand und Analyse

Reflexivität bedeutet, den Untersuchungsgegenstand, die Analyse und die Beziehung zwischen Forscher und Subjekt im Forschungsprozess zu betrachten und darzulegen. Nur so ist eine wissenschaftstheoretische Absicherung möglich. Reflexion in diesem Sinn meint nicht nur ein nachträgliches Beurteilen von Ergebnissen, sondern findet kontinuierlich und in allen Phasen des Forschungsprozesses statt.

Bereits bei der Planung des Forschungsvorhabens spielt die Reflexion bezüglich des Forschungsdesigns und der Wahl der geeigneten Forschungsmethoden eine wesentliche Rolle. Bei der vorliegenden Untersuchung wurden bei diesem Entscheidungsprozess unter anderem Überlegungen angestellt, wie sich eine Verbleibsuntersuchung am effizientesten gestalten ließe. Welche Anreize kann man den Schülern bieten, an einer auf mehrere Jahre ausgelegten Erhebung teilzunehmen? Zu berücksichtigen galt, dass die Schüler nicht vertraut mit Erhebungsmethoden sind. Auch handelt es sich um Jugendliche, die häufig große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache in Wort und Schrift haben. Die Schüler sollten sich angesprochen fühlen und vor allem durch die Dauer der Erhebung nicht überfordert bzw. für eine weitere Befragung nicht demotiviert werden.

Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses ist es unumgänglich, das erhobene empirische Material zu beurteilen. Reflexion basiert auf dem Gedanken des hermeneutischen Zirkels, wonach jede Bedeutung immer schon reflexiv auf andere Bedeutungen verweist. Man spricht hier von einer Zirkularität von Sinnkonstitution und Sinnverstehen. Dieser Zirkularität des Forschungsgegenstandes muss beim Analyseprozess in Form einer reflexiven Methode Rechnung getragen werden.³³⁸

Für ein Interview und die spätere Analyse bedeutet dies, dass eine Aussage nicht isoliert für sich selbst zu betrachten ist. Sie steht immer in Bezug zu früheren Aussagen der Informanten. Die Ergebnisse einer Befragung nehmen immer Einfluss auf die Konzipierung der Folgebefragung. Dies muss bei der Interpretation berücksichtigt werden. Für den Verlauf des Interviews bezieht sich das Prinzip der Reflexivität auf die Kommunikationsbeziehung. Im Verlauf einer solchen Beziehung kommt es zu wechselseitigen Anpassungsprozessen, die es notwendig machen, eigene Erwartungen, Ansprüche etc. zu reflektieren.³³⁹

(5) Explikation

Explikation ist als eine Forderung an den Forscher zu verstehen, sein Vorgehen beim Forschungsprozess so transparent wie möglich zu gestalten. Vor allem die Analyse und Interpretation soll so offen wie möglich dargelegt werden, um eine gewisse Nachvollziehbarkeit und die Intersubjektivität seiner Interpretationen und somit seines Forschungsergebnisses zu gewährleisten.

³³⁸ Vgl. Lamnek 1995a, S. 25-26

³³⁹ Vgl. Lamnek 2003, S. 167

(6) Flexibilität

Empirische qualitative Sozialforschung muss flexibel im gesamten Forschungsprozess sein. Dies macht eine Anpassung an veränderte Bedingungen und Konstellationen in Bezug auf die allgemeine Situation und auf das Verhältnis zwischen Forscher und Informanten möglich.³⁴⁰ Es sollten keine starren Vorgangsregeln den Forschungsprozess leiten, sondern es sollten Entwicklungsmöglichkeiten offengehalten werden, um den Verlauf der Untersuchung zu bestimmen.

Im Fall der vorliegenden Untersuchung wurden die Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen hatten, für die zweite Befragung nach Beendigung der Probezeit an die alte Schule eingeladen. Sie erhielten zwei Wochen vor Befragungsbeginn eine schriftliche Einladung, auf der ein Zeitraum von einer Woche mit Zeitangaben vermerkt war, der den Schülern eine Teilnahme an der Befragung ermöglichen sollte. Anreize in Form von Preisen waren ebenfalls auf der Einladung angegeben. Dennoch kamen lediglich drei von 64 angeschriebenen Schülern dieser Einladung nach. So musste das weitere Vorgehen diesem Umstand angepasst werden (siehe Kap. 7.1.2.1). Aus den Schulunterlagen war zu ersehen, an welchen Berufsschulen die Absolventen gemeldet waren. Schreiben an die jeweiligen Schulleitungen und Telefongespräche mit den betreffenden Klassenlehrkräften ermöglichten eine direkte Kontaktaufnahme mit den Absolventen in den meisten Fällen. Diejenigen, die nicht angetroffen bzw. aufgrund von Krankheit oder Ausbildungsabbrüchen nicht erreicht werden konnten, wurden telefonisch kontaktiert. Die Untersuchende war den Schülern aufgrund der ersten Einzelbefragung bereits bekannt, so dass ein Wiederanknüpfen der Befragung auch telefonisch möglich war.

6.2. Eingesetzte Methoden der Untersuchung

Wie in Kapitel 2 beschrieben, will die vorliegende Untersuchung zum einen die Zusammensetzung der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres hinsichtlich sozialer, individueller und arbeitsmarktbedingter Benachteiligungen näher beschreiben. Neben dieser Deskription geht es auch darum, den eigentlichen Verbleib der Schüler nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres quantitativ zu erfassen. Ausgehend von einer differenzierten Erfassung der Ausgangssituation der Jugendlichen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres, ihrer individuellen Voraussetzungen und Vorstellungen sollen die Entwicklung der Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, sowie deren Sichtweisen zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres erhoben werden.

6.2.1. Methodologische Grundüberlegungen

Das Design der vorliegenden Untersuchung bedient sich nicht einer einzigen Methode der Datenerhebung, sondern einer Vielfalt von Erhebungsschritten. Das erscheint angesichts der Komplexität des Gegenstandes erforderlich. Ein mehrfacher Zugang zum Untersuchungsfeld

³⁴⁰ Vgl. Steger 2003, S. 5

aus jeweils unterschiedlichen methodischen Perspektiven sichert auch die Gültigkeit der Ergebnisse durch deren Triangulierung.³⁴¹ Diese Vorgangsweise ermöglicht es, Daten über ein bestimmtes Phänomen, die auf verschiedene Weise erhoben werden, untereinander zu vergleichen. Damit wird dem interpretativen Charakter sozialer Situationen Rechnung getragen. Widersprüche und Differenzen in den Realitätsauffassungen aller am Forschungsprozess beteiligten Gruppen werden sichtbar und in der Folge auch kontrollierbar. Triangulation wird im sozialwissenschaftlichen Methodendiskurs interpretiert als "die Kombination von Methodologien bei der Untersuchung des selben Phänomens"³⁴², um so zu einer angemesseneren Erfassung eines empirischen Gegenstandes zu gelangen. Das Potenzial einer solchen Methodenkombination liegt dabei insbesondere darin, "unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und möglichst unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren".³⁴³ So kommen neben den erforderlichen quantitativen Methoden zur Bestimmung des Benachteiligungsgrades und des Verbleibs auch qualitative Untersuchungsmethoden zum Einsatz. In Übersicht 6-2 wird zusammenfassend das Forschungsdesign für die vorliegende Untersuchung dargestellt. Begründungen für diese Zusammenstellung liefern die weiteren Abschnitte in Kapitel 6.2.2.

<p>Fragestellungen bezüglich: Formen von Benachteiligungen der BVJ-Absolventen Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht der BVJ-Absolventen Verbleib der BVJ-Absolventen in Ausbildung und Berufsschule Berufliche und persönliche Lebenssituation der Jugendlichen während der Ausbildung Wege in das Berufsvorbereitungsjahr</p> <p>Gegenstandsbereich BVJ-Absolventen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München</p> <p>Datenerhebungsmethoden Qualitative Interviews, Fragebogen, Fallstudie</p> <p>Auswertungsmethoden</p>

Übersicht 6-2: Forschungsdesign für die vorliegende Untersuchung³⁴⁴

6.2.2. Die Methoden im Einzelnen

Im Folgenden werden die in der Untersuchung eingesetzten Methoden beschrieben. Der chronologische Verlauf der insgesamt vier Erhebungszeiträume (t1, t2, t3, t4) sowie die Ausgestaltung der eingesetzten Instrumente werden in Kapitel 7 ausführlich dargestellt und im Anhang abgebildet. Ein Teil der Daten der Untersuchung werden durch eher quantitative Methoden wie standardisierte Fragen in teilstandardisierten Fragebögen erhoben. Der Schwerpunkt der Datenerhebung erfolgt jedoch qualitativ. Standardisierte Interviews zu Beginn der Untersuchung, nach der Probezeit eine schriftliche Befragung, die zum Teil auch als Telefoninter-

³⁴¹ Vgl. Willis 1981, S. 236 f.

³⁴² Denzin 1978, S. 291, zit. nach Flick 1995, S. 432

³⁴³ Flick 1995, S. 433

³⁴⁴ in Anlehnung an Marotzki 1995, S. 59

view durchgeführt wurde, sowie darauf folgende narrative Interviews, die als Einzelfallstudien die berufliche und persönliche Lebenssituation der Jugendlichen näher beleuchten, sowie weitere leitfadengestützte Telefoninterviews im zweiten und nach dem dritten Ausbildungsjahr dokumentieren die jeweiligen Karriereverläufe der Absolventen.

Standardisiertes Interview am Ende des Berufsvorbereitungsjahres (t1)

Bei einem Interview werden Daten erhoben, die das Produkt verbaler Kommunikation sind. Interviews können sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichtet sein. In einem quantitativen, standardisierten Interview sind die Fragen und die Antwortmöglichkeiten weitgehend vorgegeben. Es handelt sich um eine Art Fragebogen in mündlicher Form. Sinnvoll ist diese Form der Erhebung gerade auch bei einer Zielgruppe, deren Lesekompetenz nicht für einen Fragebogen ausreicht. Vorteil gegenüber einer schriftlichen Befragung ist, dass Rückfragen leichter möglich sind, falls eine Frage oder eine Antwort nicht verstanden werden.

Die Deskription der Schülerklientel zu Beginn der Untersuchung hinsichtlich der verschiedenen Formen von Benachteiligungen legt eine Standardisierung des Interviews nahe. Dadurch ist eine bessere Vergleichbarkeit der Antworten gewährleistet.³⁴⁵ Aufgrund gleicher Fragestellung und Reihenfolge der Fragen sollen Fehler und Auslassungen weitgehend ausgeschlossen werden. Gleichzeitig wird durch die Vorgabe festgelegter Fragen eine Gleichheit der Interviewsituation erzielt.³⁴⁶ Die Befragung der Schüler erfolgt einzeln anhand formulierter Fragen, die ergänzt werden mit offenen Fragen.

Halbstandardisierter Fragebogen als Interview (t2)

Grundsätzlich wird unter einer schriftlichen Befragung der Versand (per Postweg) und Rücklauf eines Fragebogens verstanden. Gegenstand dieser Arbeit ist eine besondere Form der schriftlichen Befragung, die durch das direkte Ausfüllen des Fragebogens während eines Interviews gekennzeichnet ist. Eine rein schriftliche Befragung würde sich vor allem dann eignen, wenn der schriftliche Fragebogen als Frage-Antwort-Medium den Befragten kaum Schwierigkeiten bereiten würde. Dies ist jedoch bei Personen, die mitunter große Schwierigkeiten im Textverständnis haben, kaum der Fall.

Aufgrund der Durchführung des Fragebogens als Interview wird zwar keine Kosten- und Zeitersparnis bewirkt, wie es normalerweise bei dieser Befragungsstrategie der Fall ist. Dennoch besteht ein wesentlicher Vorteil darin, eine Vollerhebung erzielen zu können. Zudem kann der Interviewer steuernd eingreifen und mögliche Verständnisfragen klären.³⁴⁷ Die Befragungssituation kann darüber hinaus auch nicht dadurch beeinträchtigt werden, dass andere Personen die Antworten des Befragten beeinflussen können. Es besteht auch nicht die Gefahr, dass einzelne Fragen unvollständig oder überhaupt nicht ausgefüllt werden.

Bei den Items des Fragebogens kommen geschlossene und offene Fragen zum Einsatz. Die offenen Fragen werden vom Befragten selbstständig beantwortet, geschlossene Fragen weisen

³⁴⁵ Lamnek 1995a, S. 56

³⁴⁶ Vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 321 f.

³⁴⁷ Vgl. Atteslander 2008, S. 147

alle relevanten Antworten nach Kategorien geordnet auf (z.B. Rating-Skala). Der Befragte muss zwischen fünf Antwortmöglichkeiten die auf ihn zutreffende auswählen.³⁴⁸ Ein weiteres Unterscheidungskriterium der Items ist die Formulierung als Frage, als Behauptung oder als Satzergänzung. Geschlossene Fragen weisen eine höhere Objektivität auf, da sich alle Befragten für eine vorgegebene Antwort entscheiden müssen. Es entfällt die zeitaufwendige Kategorisierung von freien Antworten. Offene Frageformulierungen bergen grundsätzlich die Gefahr, dass Befragte zur Vermeidung von Rechtschreib- oder Ausdrucksfehlern nur kurze oder unvollständige Antworten eintragen. Darüber hinaus besteht das Risiko der Unlesbarkeit von Handschriften. Durch den Einsatz des Fragebogens im persönlichen Gespräch wird dieses Problem jedoch weitgehend ausgeschlossen.

Die Formulierung von Fragen oder Behauptungen richtet sich nach den zu untersuchenden Inhalten. Wenn es um die Ermittlung von Positionen, Meinungen und Einstellungen geht, eignen sich Behauptungen, deren Zutreffen einzustufen ist, besser als Fragen. Behauptungen ermöglichen es, die Position eines Befragten prononcierter und differenzierter zu erfassen. Fragen sind allgemeiner formuliert und halten das angesprochene Problem grundsätzlich offen. Mithilfe von realistischen, alltäglich zu hörenden Behauptungen, welche möglicherweise eine provozierende Wortwahl aufweisen, kann auch ein unsicherer Befragter zu einer eindeutigen Stellungnahme bewegt werden. Sollen jedoch konkrete Sachverhalte ermittelt werden, sind Frageformulierungen eher geeignet. Geht es bei den Antwortmöglichkeiten in erster Linie um Häufigkeits-, Intensitäts-, Wahrscheinlichkeits- oder Bewertungseinstufungen, macht die Formulierung von Antwortalternativen wenig Arbeit.³⁴⁹

Folgende Aspekte werden bei der Formulierung von Items beachtet: Fragen und Behauptungen enthalten einfache Wörter – keine Fremdwörter, ungebräuchliche Fachausdrücke oder Abkürzungen. Sie sind kurz und beziehen sich nur auf einen Sachverhalt, da ansonsten Verständnisprobleme auftreten können oder unklar sein könnte, auf welchen Teil des Satzes sich die Antwort bezieht. Auch doppelte Negationen sind nicht vorhanden, da dies zu Problemen bei der Auswertung der Antworten führen kann. Fragen und Behauptungen sind konkret formuliert und enthalten keine abstrakten Begriffe. Der Anspruch der Fragen ist dem Bildungsniveau der Zielgruppe angepasst, so dass die Befragten die aufgeführten Fragen potentiell beantworten können.³⁵⁰

Die ersten Fragen des Fragebogens sind leicht zu beantworten und sollen in das gesamte Thema einführen, um das Interesse der Befragten zu wecken. Darüber hinaus wird darauf geachtet, dass die Befragten das erste Item positiv beantworten können. Ein „trifft nicht zu“ könnte dem Befragten den Eindruck vermitteln, dass ihn dieser Fragebogen nur wenig betrifft.³⁵¹ Was die Aufeinanderfolge der einzelnen zu erfragenden Themenbereiche bzw. die Abfolge der einzelnen Items betrifft, so hat eine inhaltliche Gruppierung im Vergleich zu einer zufälligen Anordnung grundsätzlich keine Auswirkungen auf Reliabilität oder Validität.

³⁴⁸ Vgl. Atteslander 2008, S. 136

³⁴⁹ Vgl. Bortz/Döring 2006, S. 254 f.

³⁵⁰ Vgl. Bortz/Döring 2006, S. 245

³⁵¹ Vgl. Schnell/Hill/Esser 2005, S. 343

Fragen zum gleichen Themenkreis sollten dennoch nacheinander folgen, damit die Befragten nicht zu ständigen Gedankensprüngen gezwungen sind.³⁵² Gegliedert ist der Fragebogen, der die zweite Erhebung für die Befragten darstellt, in fünf Abschnitte. Dabei stehen die Fragen zum Erfolg des Berufsvorbereitungsjahres am Anfang. Dies soll das Anknüpfen an die erste Befragung erleichtern und das Erinnern anregen. Die Fragen zum Ausbildungsberuf im zweiten Abschnitt sollen Auskunft über den zum Zeitpunkt der Erhebung aktuellen beruflichen Verbleib geben. Die Fragen zur aktuellen Situation in der Berufsschule und zur Situation im Betrieb stellen den dritten und vierten Abschnitt dar und erfassen die berufliche und schulische Lebenssituation der Jugendlichen. Der letzte Teil des Fragebogens sollte überwiegend kurze, leicht zu beantwortende Fragen enthalten, um die Befragten nicht zu überfordern.³⁵³ So schließt der Fragebogen mit den Erwartungen der Befragten an die Zukunft und hinsichtlich ihrer Lebensplanung.

Fallstudie und narratives Interview (t2)

Unter einem Fall werden verschiedene soziale Einheiten subsumiert: Personen, Gruppen und Kulturen, wobei diese Einheiten auch als Einzelfall untersucht werden können. Nach Lamnek handelt es sich bei der Fallstudie nicht um eine spezifische Erhebungstechnik, sondern um einen Forschungsansatz. Als Forschungsansatz findet die Fallstudie sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Forschung Verwendung. Doch legen das induktive Vorgehen und der ganzheitliche Zugang zum Forschungskontext der Fallstudienforschung eine größere Nähe zum qualitativen Paradigma nahe. Merriam (1998) nennt drei Merkmale der Fallstudie, in denen diese Nähe zu einem qualitativen Forschungsansatz deutlich wird:

- *Kontextbezogen:* Die Fallstudie bezieht sich auf eine Person oder eine Gruppe, ein Ereignis, Programm oder Phänomen.
- *Deskriptiv:* Das Endprodukt der Fallstudie besteht aus einer vielschichtigen und ausführlichen Darstellung des untersuchten Gegenstandes.
- *Heuristisch:* Die Fallstudie testet keine vorhandenen Hypothesen, sondern führt zu neuen Erkenntnissen über den Gegenstand wie kausale Zusammenhänge, Bedingungen, Konsequenzen und Interaktion zwischen Personen.³⁵⁴

Mit Hilfe der Fallstudie soll ein möglichst ganzheitliches Bild der sozialen Wirklichkeit abgebildet werden. Fallstudien versuchen, den Untersuchungsgegenstand möglichst detailliert zu beschreiben und dessen Besonderheiten darzustellen. Auch können durch die Überschaubarkeit der untersuchten Gruppe mögliche Störvariablen besser kontrolliert und bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, alle für die Fallstudie relevanten Aspekte exakt zu beschreiben. So sollen auch bei der vorliegenden Untersuchung neben quantitativen Daten zur sozialen und schulischen Biografie der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres benachteiligende Faktoren und Lebensumstände personalisiert und sichtbar werden. Fallstudien sind in der Regel nicht verallgemeiner-

³⁵² Mayer 2008, S. 95

³⁵³ Vgl. Bortz/Döring 2006, S. 256

³⁵⁴ Vgl. Merriam 1998, S. 29 f.

bar, die gesammelten Daten aber typisch für die untersuchte Gruppe. Um die einzelnen Probanden im Sinne Lamneks (1995) zu Experten für die Deutungen und Interpretationen ihres Alltags werden zu lassen, bietet sich im qualitativen Paradigma als offenes und naturalistisch-kommunikatives Verfahren das narrative Interview als Erhebungsmethode an.³⁵⁵

Das rein narrative Interview wurde durch Schütze (1976, 1983) entwickelt und zählt zu den offenen Interviewformen. Das narrative Interview dient der Rekonstruktion komplexer Sachverhalte und zwar insbesondere solcher Sachverhalte, die als „Geschichte“ erzählt werden können. Dies können lebensgeschichtliche Themen, alltägliche Geschehnisse oder Interaktionen sein. Grundprinzip des narrativen Interviews ist es, dass Selbsterlebtes als Geschichte zusammengefasst erzählt wird. Die entstandene „Textsorte“ ist dann entsprechend eine Erzählung und weniger eine Argumentation oder ein Bericht. Das Handeln wird von den Interviewten als Abfolge von Ereignissen in einem bestimmten Kontext realitätsnah dargestellt und die für den Erzählenden zentralen Orientierungen werden deutlich. "In der narrativ-retrospektiven Erfahrungsaufbereitung wird prinzipiell so berichtet, wie die lebensgeschichtlichen Ereignisse (ob Handlungen oder Naturereignisse) vom Erzähler als Handelndem erfahren worden sind."³⁵⁶ Dabei wird in der Regel eine retrospektive Deutung der Geschehnisse mitgeliefert. Häufig eingesetzt wurde das narrative Interview entsprechend in der Biografie- und Lebenslaufforschung, jedoch beispielsweise auch in der Untersuchung professionellen sozialpädagogischen Handelns oder in einer Untersuchung zur Entstehung von Adoptivfamilien. Das narrative Interview gliedert sich in verschiedene Phasen:

- (1) Erklärungsphase: In dieser Phase muss deutlich werden, was von den Interviewten erwartet wird, eine ausführliche, ausholende Erzählung. In dieser Anfangsphase muss eine Atmosphäre geschaffen werden, in der eine solche Erzählung für den Interviewten möglich wird.
- (2) Einleitungsphase: Der Gegenstand, über den erzählt werden soll, muss in dieser Phase umrissen werden, eine Annäherung an das Thema sollte stattfinden. Die Eingangsfrage als erzählgenerierende Frage wird gestellt.
- (3) Erzählphase: Der Kern des Interviews ist die Erzählphase. Hier sind von der Interviewerin vor allem Qualitäten des Zuhörens gefragt, aber keine thematischen Interventionen. Der Erzählfluss darf unterstützt, aber nicht gelenkt werden.
- (4) Nachfrage: Unklarheiten und Widersprüche können hier thematisiert werden und zwar bestenfalls so, dass wiederum mit einer Erzählung darauf geantwortet werden kann.
- (5) Bilanzierung: Hier wird vom Erzählschema zum Argumentationsschema übergeleitet. Generalisierungen und Selbstinterpretation sollen hier stärker hervor treten können.³⁵⁷

Bezüglich der Erzählung wird auch von einem Erzählpflicht gesprochen, denn in der Regel wird versucht, eine solche Geschichte möglichst zusammenhängend und plausibel zu gestalten. Drei Zwänge unterscheidet Lamnek: den Gestalterschließungszwang, der dazu führt, dass eine Erzählung als etwas Zusammenhängendes und Abgeschlossenes dargestellt wird, den

³⁵⁵ Vgl. Lamnek 1995b, S. 6/7

³⁵⁶ Schütze 1976, S. 159-160

³⁵⁷ Vgl. Lamnek 2003, S. 181-182

Kondensierungszwang, der dazu zwingt, eigene Schwerpunkte zu setzen, und den Detaillierungszwang, der zwingt, zeitliche Abläufe, Deutungen etc. mitzuliefern, insoweit der Erzähler sie für das Verständnis der Geschichte als notwendig erachtet.³⁵⁸

Für das Gelingen eines narrativen Interviews ist es noch mehr als bei den anderen Interviewformen entscheidend, dass ein ausreichendes Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewtem entstanden ist. Narrative Interviews mit ehemaligen Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres durchzuführen bringt jedoch Schwierigkeiten mit sich. Für eine retrospektive Erzählung bedarf es eines hohen kognitiven Potentials und Ausdrucksvermögens, das von so genannten benachteiligten Jugendlichen mit überwiegend vorhandenem Migrationshintergrund kaum erwartet werden kann. Das selbstständige Erzählen erfordert von den Jugendlichen die „Fähigkeit zur strukturierenden, begründenden und explizierenden Erzählung“.³⁵⁹ Dieser hohe Anspruch ist nur schwer zu erfüllen. Allerdings sieht Nohl durch die Verwendung eines Leitfadens kein Problem in der Erzählgenerierung. Vielmehr dient der Leitfaden zur Verbesserung des Redeflusses, besonders wenn mehrere Fragen zum bereits angesprochenen Thema gestellt werden.³⁶⁰

Problemzentriertes Telefoninterview (t3/t4)

Nach Lamnek stellt das Interview in der qualitativen Sozialforschung eine der beliebtesten Methoden dar. Er führt die positive Entwicklung der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen auf den Einsatz von qualitativen Interviews zurück. Das qualitative Interview findet breite Verwendung im Rahmen sehr unterschiedlicher Forschungskontexte und Fragestellungen und hat sich als Forschungsinstrument entwickelt, differenziert und bewährt.³⁶¹ Die Qualität der Daten und die Auswertungsmöglichkeiten sind von der Qualität der Erhebungssituation abhängig. Im Vergleich zu anderen qualitativen Methoden zeichnet sich das qualitative Interview durch eine wesentlich größere Offenheit und Flexibilität aus. Bei ihm ist ein flexibles Eingreifen und Lenken der Situation möglich. Vor allem der Kommunikations- und Interaktionsaspekt steht hier im Mittelpunkt des Interviews, denn von der Interaktion ist die Qualität der Daten abhängig. Dem qualitativen Interview liegen vier Grundprinzipien zu Grunde. Das erste besagt, dass sich der Zugang zu dem Sinn der Befragten aus einer Kommunikationssituation ergibt. Das zweite ergibt sich aus der Gestaltung der Kommunikation. Dazu ist vor allem ein offener Äußerungsraum notwendig, welchen der Interviewer selbst gestalten kann. Der Umgang mit Vertrautheit oder Fremdheit stellt ein weiteres Grundprinzip dar. Die Reflexion des eigenen Parts im situativen Verstehensprozess vollendet die prinzipiellen Aussagen. Bei dem hier eingesetzten problemzentrierten Interview handelt es sich um ein Leitfaden-Interview. „Hier werden Fragen oder Stichworte für Fragen festgehalten. Die Formulierung und Reihenfolge der Fragen kann in unterschiedlichem Maß flexibel vorgegeben sein.“³⁶² Leitfaden-Interviews eignen sich zur „Rekonstruktion von subjektiven Theorien und

³⁵⁸ Vgl. Lamnek 2003, S. 182

³⁵⁹ Reinders 2005, S. 108

³⁶⁰ Vgl. Nohl 2006, S. 22

³⁶¹ Vgl. Lamnek 2003, S. 157

³⁶² Helfferich, 2005, S. 24

Formen des Alltagswissens. Sie gewährleisten so eine maximale Form der Offenheit.³⁶³ Durch sie ist es dem Interviewer möglich, gezielt neue Fragen und Themen während des Interviews einzubringen. Eine Strukturierung mittels Leitfragen ermöglicht ihm eine Orientierung und Kontrolle während des Interviews. Das von Witzel (1982) entwickelte problemzentrierte Interview stellt eine eher auf Erzählungen basierende Variante des Leitfadeninterviews dar. Der Gesprächscharakter tritt hier stärker in den Vordergrund als bei den bisher dargestellten Varianten. Es wird eine Integration von offenem Interview, Fallanalyse, biografischem Ansatz und Kurzfragebogen angestrebt, die sich wechselseitig ergänzen und den Kriterien Problemzentrierung, Gegenstands- und Prozessorientierung folgen. Damit ist eine dichte, der Komplexität der untersuchten Fragen angemessene Materialgrundlage zu gewinnen. Zur Erarbeitung des Leitfadens ist eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsbe-
reich notwendig. Aus dem entwickelten theoretischen Vorverständnis wird die (Problem-) Zentrierung als thematischer Schwerpunkt festgelegt und daraus der Leitfaden entwickelt. In dieser Interviewvariante besteht der Leitfaden ausschließlich aus offenen Fragen, die Erzählimpulse bieten. Die entwickelte theoretische Konzeption des Untersuchungsbereiches ist vorläufig und muss offen bleiben für Modifikationen, sofern sich diese aus den Interviews ergeben. Entscheidend ist die Art und Weise, wie die Befragten den Untersuchungsgegenstand strukturieren.³⁶⁴

Obwohl das theoretische Verständnis vor Beginn der Datenerhebung entwickelt wurde, soll es nicht als solches in die Interviewsituation eingebracht werden. Die Befragten sollen themenspezifische Erzählreize erhalten, ohne durch theoretische Vorüberlegungen beeinflusst zu werden. Diesem Anspruch gerecht zu werden erfordert einen geschickten Umgang mit dem Leitfaden. Vier Phasen oder Kommunikationsstrategien werden unterschieden.

- (1) Erklärungsphase: Zu Beginn des Interviews wird der Themenschwerpunkt erläutert und deutlich gemacht, dass der Schwerpunkt des Interesses auf erzählenden Sequenzen liegt.
- (2) Allgemeine Sondierung: Ein Erzählstimulus wird gegeben in Form eines Erzählbeispiels, möglichst mit Elementen aus dem Alltag der Befragten.
- (3) Spezifische Sondierung: Drei verschiedene Vorgehensweisen dienen der Vertiefung des Erzählens: Zurückspiegelung (Wiedergabe des Erzählten durch die Interviewerin und dadurch Möglichkeit der Korrektur), Verständnisfrage (Unklarheiten und vage Formulierungen werden angesprochen) und Konfrontation (Widersprüche und Unerklärtes werden auf einfühlsame Weise direkt angesprochen).
- (4) Ad-hoc-Fragen: Bis dahin ausgespart gebliebene einzelne Themen werden angesprochen.

Möglichst direkt nach dem Interview folgt das Postskriptum. Hier soll der Interviewer Eindrücke aus der Kommunikation, über den Interviewpartner, die Situation, das eigene Verhalten, die Fragen etc. notieren. Dies ist sicherlich für alle Interviewformen zu empfehlen.³⁶⁵

³⁶³ Helfferich, 2005, S. 159

³⁶⁴ Vgl. Witzel 2000, S. 4

³⁶⁵ Vgl. Witzel 1982, S. 10

Ergänzende Datengewinnung

Die Fragestellungen sowie der Ansatz der vorliegenden Untersuchung machen eine möglichst umfassende Datengewinnung nötig. Neben den beschriebenen Untersuchungsmethoden wurden alle weiteren zur Verfügung stehenden Datenquellen für die Untersuchung verwendet. Hierzu zählen in erster Linie Unterlagen der Schulverwaltung (Schülerbögen), die von der Schule für jeden einzelnen Schüler angefertigt und verwaltet werden. Diese dokumentieren detailliert den Bildungsverlauf der einzelnen Schüler und enthalten Vermerke über attestierte Lernstörungen sowie durchgeführte Fördermaßnahmen.

6.3. Aufbereitung und Auswertung der Daten

Der Einsatz verschiedener Untersuchungsmethoden soll dazu führen, der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss dann festgehalten, aufgezeichnet, geordnet und aufbereitet werden, bevor es ausgewertet werden kann. Somit steht zwischen der Erhebung und Auswertung der Daten der Schritt der Datenaufbereitung. Bei der vorliegenden Untersuchung kommen – wie bereits in Kapitel 6.2 geschildert – sowohl qualitative als auch eher quantitative Erhebungsmethoden zum Einsatz. Zunächst soll die Aufbereitung und die Auswertung quantitativer Daten näher betrachtet werden.

Bei der Aufbereitung der Ergebnisse des *standardisierten Interviews am Ende des Berufsvorbereitungsjahres (t1)* geht es darum, ein computerlesbares Datenfile zu erstellen. So werden die Schülerantworten während des Interviews durch die direkte Eingabe in den Computer (Excel-Tabelle) fixiert. Die Daten werden dadurch in Kategorien eingeordnet. Im Anschluss an die Erhebung werden die Daten mit Hilfe eines weiteren Software-Programmes (SPSS = Statistical Package for the Social Science) codiert, gezählt und zusammengefasst. Bei manchen Fragen kann die Kategorisierung erst im Anschluss an das Interview vorgenommen werden³⁶⁶. Nur selten werden standardisierte Befragungen ausschließlich in der Form von vollstandardisierten Indikatoren erhoben. In der Regel richten sich an die Probanden auch offene Fragestellungen. Die Angaben der Probanden werden ebenfalls während des Interviews verschriftlicht. Auf der Grundlage der offenen Antworten wird dann im Anschluss eine Kategorienbildung vorgenommen. Bei diesem Schritt gilt es, qualitative Informationen über soziale Sachverhalte in numerische Informationen zu transformieren.

Da der Schwerpunkt der ersten Erhebung überwiegend soziobiografische Daten und Angaben zum weiteren beruflichen Verbleib im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr beinhaltet, wird das Datenmaterial deskriptiv ausgewertet. Bei der Auswertung des *halbstandardisierten Fragebogens (t2)* mit gebundenen und ungebundenen Items werden ebenfalls quantitative sowie qualitative Analyseschritte miteinander kombiniert. So liegt für die Auswertung der

³⁶⁶ Beispiel: Bei der Zuordnung des sozialpolitischen Handlungsbedarfes ist es erforderlich, anhand der Schüleradressen die entsprechenden Stadtteilbezirke zu ermitteln. Dafür ist zunächst eine genaue Analyse der Karten des Vermessungsamtes der Stadt München erforderlich. In diese Karten, die den sozialpolitischen Handlungsbedarf in den jeweiligen Bezirken farblich unterschiedlich hervorheben, werden sodann die Wohnorte der BVJ-Absolventen eingetragen.

offenen Fragen die Entscheidung für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring nahe.³⁶⁷ Dieses Verfahren ermöglicht eine systematische Analyse von Kommunikation jeder Art in fixierter Form im Hinblick auf eine konkrete Fragestellung. Dabei kann für ein bestimmtes Thema relevantes Material extrahiert und zusammengefasst werden. Dies geschieht unter der Anwendung definierter Regeln, welche die Analyse für Dritte nachvollziehbar und damit intersubjektiv überprüfbar machen. Für ihre Anwendung bedarf die Inhaltsanalyse der Anpassung an die konkrete Fragestellung und an das betreffende Material. Hierbei kann bereits vorhandenes Wissen über einen Gegenstand in die aktuelle Forschung einfließen. Im Zentrum der Analyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, auf die die Zuordnung zum Text folgt. Neben diesen rein qualitativen Schritten werden dann aber Kategorienhäufigkeiten festgestellt und quantitativ analysiert.³⁶⁸ Besondere Anwendung finden unter der Fragestellung dieser Arbeit die *zusammenfassende* und die *strukturierende Inhaltsanalyse*. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ermöglicht die Reduktion des Textmaterials und eine induktive Kategorienbildung. Die strukturierende Inhaltsanalyse kann der quantitativen Aufbereitung des Materials dienen.

Mayring fordert dazu auf, die Aufbereitung der Daten besonders bei qualitativen Untersuchungen stärker zu thematisieren. Sorgfalt und Genauigkeit sind somit bei der Wahl der Darstellungsmittel (z.B. Text, Tabellen, Prozessmodelle) und der Techniken der Protokollierung (z.B. wörtliches Protokoll, zusammenfassendes Protokoll, Transkription) notwendig.³⁶⁹ Ein Anliegen der qualitativ ausgerichteten Sozialforschung besteht darin, möglichst der Einzigartigkeit jeder untersuchten Person gerecht zu werden, dabei deren Typik herauszuarbeiten und schließlich strukturelle Regelmäßigkeiten zu erkennen.³⁷⁰ Das Ziel der Aufbereitung von Daten ist es, mit der Übertragung von gewonnenen Daten einen reinen Text zu erhalten, der dann interpretiert werden kann.

So werden von allen elf *narrativen Interviews (t2)* digitale Audioaufnahmen angefertigt. Um mit dem Material eine Datenanalyse durchführen zu können, wird es mit Hilfe einer kommentierten Transkription verschriftlicht. Die Vorgehensweise sieht nach Lamnek (1995) zunächst vor, die Aufnahmen in eine lesbare Form zu bringen. Neben den gesprochenen Sätzen werden auch nonverbale sowie paralinguistische Aspekte protokolliert. Dazu zählen neben Kopfschütteln, Sprechpausen, Unterbrechungen, Räuspern, unvollständigen Sätzen, „Ähhs“ und „Hmms“ auch emotionale Ausdrucksformen wie Lachen und Stirnrunzeln. Diese Elemente werden mit aufgenommen, da sie für die Interpretation von erheblicher Bedeutung sein können.³⁷¹ In einem weiteren Schritt werden die Transkripte mit den digitalen Aufnahmen verglichen und vorhandene Tipp- und Hörfehler korrigiert. Die Transkripte der vorliegenden Untersuchung werden nicht – wie Lamnek es eigentlich empfiehlt – anonymisiert, da sie mit den beiden im Vorfeld erhobenen und noch zu erhebenden Daten verglichen und ergänzt werden

³⁶⁷ Vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008, S. 9

³⁶⁸ Vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008, S. 9

³⁶⁹ Vgl. Mayring 2002, S. 65

³⁷⁰ Vgl. Fiebertshäuser/Prengel 1996, S. 148 und Häder 2006, S. 442

³⁷¹ Vgl. Lamnek 1995b, S. 108

müssen. Auch sollen der Vorname, das Geschlecht und die kulturelle Herkunft erkennbar sein. Um jedoch keine Rückschlüsse auf die wahre Identität der befragten Person zuzulassen, wird der Nachname weggelassen. Eine Alternative hierzu bestünde in der Wahl eines „Alias-Namen“, den sich die Befragten selbst aussuchen können. Allerdings würde diese Vorgehensweise den Datenabgleich der verschiedenen Erhebungen erschweren. Zudem würde der persönliche Eindruck von den Befragten, der auf einer Vielzahl von der Autorin durchgeführten Befragungen über mehrere Jahre basiert, verfälscht, unklar werden und verblassen. Ein persönlicher Eindruck entsteht immer in Verbindung mit dem Namen und ist prägend für die im Anschluss stehende Interpretation. Im abschließenden Schritt werden die Transkripte nochmals gelesen, um Unstimmigkeiten, Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten zu entdecken und soweit wie möglich zu beheben.³⁷²

Alle *problemzentrierten Telefoninterviews (t3/t4)* sind als digitales Tondokument fixiert und in zusammenfassender Protokollform niedergelegt. Hierbei wird bereits bei der Datenaufbereitung versucht, der Materialfülle sinnvoll zu begegnen. Als Technik kommt die qualitative Inhaltsanalyse zum Einsatz. Nach Mayring (2002) dürfen Zusammenfassungen nicht dem Zufall überlassen werden und müssen methodisch kontrolliert ablaufen. Die zusammenfassende Analyse wird mit Hilfe von sozialwissenschaftlich-hermeneutischem Paraphrasieren und Reduktion erstellt. So werden Inhalte, die sich wiederholen, ausgelassen. Ähnliche oder zusammenhängende Bedeutungseinheiten werden gebündelt, integriert und umfassende Einheiten gebildet. Im Anschluss werden die neuen Aussagen als Kategoriensystem zusammengestellt und nochmals mit dem Ausgangsmaterial verglichen.³⁷³

Die Strukturierung des Materials wird durch die eingesetzten Leitfragen geordnet und gegliedert. Die Präsentation eines zusammenfassenden und zusammengefassten Textes bedeutet einerseits eine „Glättung“, andererseits die Einordnung der im Interview dargestellten Inhalte nach gemeinsamen Merkmalen, wie sie für spätere Vergleiche benötigt werden. Auch sind authentische Formulierungen immer wieder in den Text eingebunden und erfüllen die Funktion von „Beweisstücken“ für im Protokoll getroffene Aussagen. Durch Zusatzinformation werden einige Passagen in Einzelanalysen expliziert und dargestellt.

Die Auswertung der *narrativen* und *problemzentrierten Interviews (t2/t3/t4)* lehnt sich an das Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse an. Die Inhaltsanalyse ist eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial: Damit erweist sie sich als geeignete Auswertungsstrategie für Interviewdaten. Die Inhaltsanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung beruht auf der Annahme, dass Menschen in dem, was sie sprechen oder schreiben, ihre Ansichten, Einstellungen und ihre Annahmen über die Umwelt ausdrücken. Im Prinzip ist die Inhaltsanalyse eine Weiterentwicklung eines alltäglichen Vorgangs. Sie knüpft an das vorwissenschaftliche Sprachverstehen an, welches Menschen ermöglicht, nicht nur die Bedeutung dessen zu verstehen, was mit Hilfe von Sprache direkt vermittelt wird, sondern aus dem Gesprochenen auch Rückschlüsse auf nicht sprachliche Inhalte zu ziehen. Um die Wissenschaftlichkeit einer Analyse zu gewährleisten, muss dieses intuitive Sprachverstehen je-

³⁷² Vgl. Lamnek 1995b, S. 108

³⁷³ Vgl. Mayring 2002, S. 94

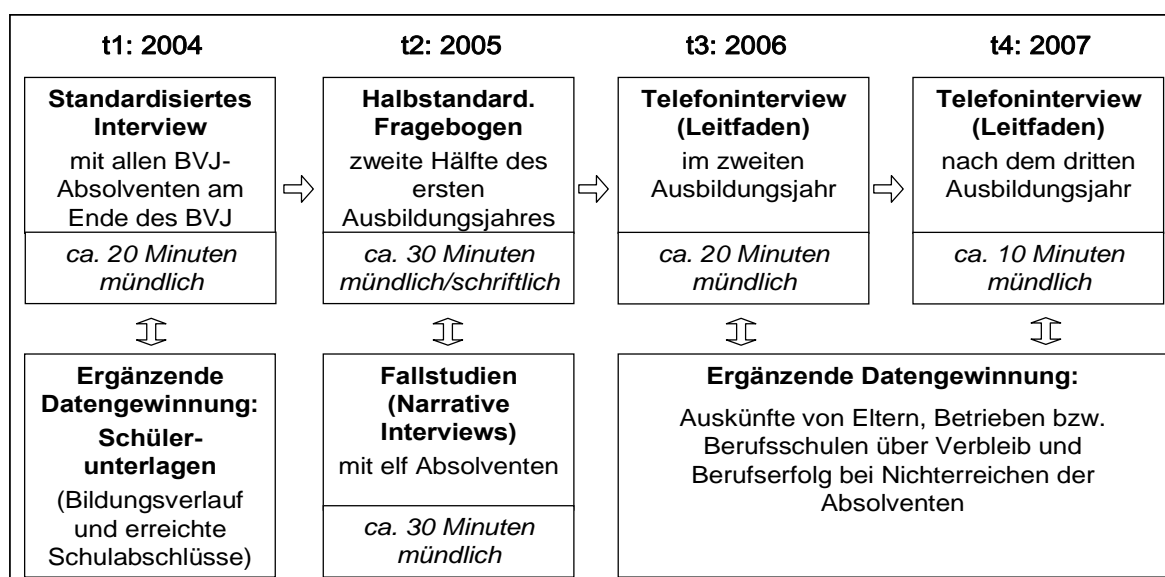
doch systematisiert und objektiviert werden.³⁷⁴ So wird nach der Sichtung der gesamten Datenbasis ein Kategoriensystem gebildet, auf das hin das gesamte Material untersucht wird. Durch verschiedene interpretative Techniken werden die Ausprägungen dieser Kategorien näher definiert. Einzelfälle werden durch spezifische Merkmalskombinationen generalisiert. Die in der qualitativen Analyse getroffenen Interpretationen müssen auch von anderen Personen nachvollzogen werden können. Diesem Anspruch versucht die Untersuchung dadurch gerecht zu werden, dass die Auswertung der Daten von mehreren Personen unabhängig voneinander durchgeführt und die Ergebnisse abgeglichen werden.

³⁷⁴ Vgl. Lamnek 1995b, S.180

7. Durchführung der Untersuchung

Das folgende Kapitel beschreibt in Kapitel 7.1 die Erhebung der Daten zu den verschiedenen Erhebungsphasen. In Kapitel 7.2 folgt die Darstellung der Aufbereitung und Auswertung der Daten. Eine Reflexion der eingesetzten Methoden in Kapitel 7.3 beschließt die Ausführungen zur Durchführung der Untersuchung.

Die Darstellung der in der Untersuchung eingesetzten Methoden (Übersicht 7-1) ermöglicht einen Überblick über den zeitlichen Verlauf sowie der beteiligten Personen.



Übersicht 7-1: Erhebungsverlauf der vorliegenden Untersuchung

Die als Wirkungs- und Verbleibsforschung angelegte explorative Untersuchung umfasst fünf Schwerpunkte, bei der nur eine deskriptive Statistik herangezogen wird. Zunächst erfolgt die Deskription der Formen von Benachteiligung (t1), die bei den Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres eines Jahrgangs vorliegen. Des Weiteren wird der Verbleib (t1) aller BVJ-Absolventen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr erfasst. In der Folge konzentriert sich die Untersuchung über einen Zeitraum von dreieinhalb Jahren auf den Karriereverlauf der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben (t2-t4). Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt besteht darin, die Wirksamkeit (t2) des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht eben dieser BVJ-Absolventen beurteilen zu lassen. Ein vierter Schwerpunkt widmet sich vertiefenden Fallstudien (t2). Die narrativ angelegten Interviews dokumentieren die individuellen Dispositionen der Jugendlichen beim Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr. Sie zeichnen nach, auf welchen Wegen die Jugendlichen in das Berufsvorbereitungsjahr gelangt sind und wie sie mit Schwierigkeiten in der anschließenden Ausbildung umgehen. Der fünfte Untersuchungsschwerpunkt beleuchtet die berufliche und persönliche Lebenssituation der BVJ-Absolventen während ihrer Berufsausbildung (t2-t4).

7.1. Datenerhebung

In Kapitel 7.1.1 bis 7.1.4 werden die zu den einzelnen Erhebungszeiträumen eingesetzten Instrumente hinsichtlich Konzeption und Durchführung sowie die Rahmendaten der jeweils untersuchten Gruppe dokumentiert.

7.1.1. Standardisiertes Interview am Ende des BVJ (t1)

Am Ende des Schuljahres 2003/04, konkret in den letzten fünf Schulwochen vom 28.06.04 bis 31.07.04, werden alle Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in Einzelinterviews befragt.

Konzeption des Interviews

Ein hoher Grad an Vorstrukturierung des Interviews gewährleistet, dass sich die Interviewsituation für alle BVJ-Absolventen möglichst gleich gestaltet. Aus diesem Grund wird im Vorfeld eine Exceltabelle für jede einzelne BVJ-Klasse vorbereitet. In diese Tabelle werden jeweils die grundlegenden Daten wie Name, Geburtsort, Geburtsdatum, Religion, Wohnort und telefonische Erreichbarkeit eingetragen, die aus den Daten der Schulverwaltung zu entnehmen sind. Weiter werden sie befragt zu ihrer Staatsangehörigkeit bei der Geburt und der aktuellen Staatsangehörigkeit. Daran gekoppelt sind Fragen zum Aufenthaltsstatus und zu einer vorhandenen Arbeitsgenehmigung.

Um weitere Aufschlüsse über den sozialen Hintergrund zu bekommen, machen die Schüler Angaben zu folgenden Punkten:

- Adresse (gibt Aufschluss über die Stadtteilbezirke und das soziale Umfeld)
- Unterbringung (z.B. Wohnung, Einfamilienhaus, Heim, betreute Wohngruppe)
- Anzahl der Wohnräume und der dort lebenden Personen
- Familienform (z.B. „intakte“ Familie, Eltern geschieden, allein erziehend, Patchworkfamilien)
- Berufstätigkeit der Eltern
- Besuch einer Praxis- bzw. Übergangsklasse in der Hauptschule
- Besuch von Kursen zur Lernförderung und Angaben zu attestierten Lernbeeinträchtigungen
- Besuch eines Wahlpflichtfaches an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung (z.B. Deutsch-Förderkurs)

Aus den Unterlagen der Schulverwaltung (Schülerbogen) können diesbezüglich Angaben entnommen werden zum bisherigen Schulbesuch:

- Eintritt in die Grundschule (Jahr, Land, eventuell Wechsel in die BRD)
- Zuletzt besuchte Schule vor dem Berufsvorbereitungsjahr, Austrittsnoten
- Schulische Vorbildung und erreichter Schulabschluss vor dem Berufsvorbereitungsjahr
- Noten im Jahreszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres
- Anzahl der Fehltage insgesamt und Anzahl der unentschuldigtem Fehltage.

Die Informationen aus den Schülerbögen dienen zur Kontrolle und Überprüfung der Richtigkeit der Schülerangaben.

Kernpunkt des Interviews sind die weiteren Ziele nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres. Festgehalten wird, ob bereits ein Ausbildungs- bzw. Arbeitsvertrag unterzeichnet worden ist oder ob das Bewerbungsverfahren noch läuft. In letzterem Fall wird auch nach Alternativen gefragt, wenn das Ziel, ein Ausbildungsverhältnis einzugehen, sich nicht erfüllen würde. Offen gestalten sich die Fragen nach den eigentlichen Berufswünschen, den Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche sowie der subjektiven Einschätzung der persönlichen Stärken.

Dokumentation der Datenerhebung

Die Befragung wird den Schülern der jeweiligen BVJ-Klassen jeweils unmittelbar vor den Interviews angekündigt. Die Schüler werden darüber unterrichtet, dass sie jeweils einzeln und „unter vier Augen“ zu Daten aus ihrem Lebenslauf und zu ihrer jetzigen Situation befragt werden. Sie werden ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass die Beantwortung der Fragen freiwillig ist und die erhobenen Daten streng vertraulich und anonym ausgewertet werden. So soll für die Interviews eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre gewährleistet sein. Die Schüler werden nach einer kurzen Begrüßung und „Aufwärmphase“ aufgefordert, die bereits vorhandenen Daten zu Name, Alter und Wohnort zu bestätigen und gegebenenfalls zu korrigieren. Ausdrücklich werden die Schüler darauf hingewiesen, dass keine Fragen gestellt werden, die sie in irgendeiner Weise bloßstellen könnten. Auch erfolgt der Hinweis, dass die Ergebnisse über den Verbleib der Schüler nach dem BVJ der Bundesagentur für Arbeit gemeldet werden müssen. Dies ist vor allem für jene Jugendliche bedeutsam, die zu diesem Zeitpunkt noch keinen Ausbildungsvertrag unterschrieben haben. Des Weiteren wird den Schülern mitgeteilt, dass die Untersuchung nicht nur einmalig, sondern über den Zeitraum von drei Jahren angelegt ist.

Die Autorin, die zugleich die Interviews durchführte und Lehrerin an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ist, ist den Schülern vom Sehen her bekannt. Für die Interviews steht ein separater Raum im Schulgebäude zur Verfügung, der gewöhnlich von den Schulsozialarbeitern der Schule für Beratungsgespräche genutzt wird. Ein Laptop wird von der Schule bereitgestellt, um die Angaben der Schüler bereits während des Gesprächs elektronisch einzugeben und zu sichern.

In einer 90minütigen Unterrichtseinheit ist es möglich, maximal fünf Schüler zu befragen. Aufgrund diverser Schulveranstaltungen am Ende des Schuljahres wie Sportfest, Wandertag u.ä. zieht sich die Befragung über vier Wochen hin.

Untersuchte Gruppe (t1)

Geschlecht und Alter: Die erhobenen Daten stammen von 103 Schülern und 66 Schülerinnen, die das Berufsvorbereitungsjahr an der Städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz im Schuljahr 2003/2004 besuchen. Die Schüler sind zum Zeitpunkt der Befragung am Ende des Schuljahres 2003/2004 zwischen 16 und 18 Jahre alt, nur vier haben bereits die Volljährigkeit erreicht.

Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Über die Hälfte der Jugendlichen ist in Deutschland geboren, die übrigen Schüler stammen hauptsächlich aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens, aus der Türkei und dem Irak. Die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen zum Zeitpunkt der Befragung 60 Schüler (35,5 Prozent). Die weitere Deskription der untersuchten Gruppe erfolgt in Kapitel 8.1.

7.1.2. Halbstandardisierter Fragebogen - narratives Interview (t2)

7.1.2.1. Halbstandardisierter Fragebogen (t2)

Die vorliegende Untersuchung will vor dem Hintergrund der in einer ersten Befragung durchgeführten Vollerhebung Aufschlüsse über den Karriereverlauf der Absolventen gewinnen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Berufsausbildung begonnen haben.

Eine Möglichkeit einer Längsschnittstudie stellt die klassische Panel-Erhebung dar, bei der dieselbe Stichprobe mit demselben Erhebungsinstrument untersucht wird. Allerdings schließt die rein quantitative Erhebung von Verbleibsdaten Informationen über biografische Prozesse, deren Umstände sowie deren subjektiven Deutungen aus. Dies jedoch ist gerade bei einer Schülerklientel interessant, deren Schulbiografie bislang nicht den üblichen Verlauf genommen hat. Das Interesse einer erneuten Befragung besteht insofern darin:

- Aufschluss zu erhalten über die Entwicklung des beruflichen Karriereverlaufs seit dem Ende des Berufsvorbereitungsjahres
- subjektive Einschätzungen über die Wirksamkeit und Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres zu erhalten
- die zum Befragungszeitpunkt bestehende schulische und berufliche Situation subjektiv beschreiben zu lassen und
- zu erfahren, welche Erwartungen an die berufliche Zukunft geknüpft werden

Konzeption des Fragebogens

Als Befragungsinstrument wird ein Fragebogen entwickelt, der neben standardisierten Fragen auch eine Reihe offener, nicht standardisierter Antwortmöglichkeiten enthält. Die Erprobung des Erhebungsinstrumentes erfolgt in einem Pretest (siehe Kap. 7.3.2.1). Die Seiten des Fragebogens sind übersichtlich gestaltet und mit einer gut lesbaren Schriftart und -größe versehen. Zu fünf Themenbereichen sollen die Jugendlichen Stellung nehmen. Diese sind:

- Fragen zum Erfolg des Berufsvorbereitungsjahres
- Fragen zum Ausbildungsberuf
- Fragen zur aktuellen Situation in der Berufsschule
- Fragen zur Situation im Betrieb
- Erwartungen an die Zukunft/Lebensplanung

Die Gliederung ist in Form von fett gedruckten Überschriften in einer größeren Schrift zu erkennen. Neben gebundenen Items werden auch zahlreiche ungebundene Items eingesetzt. Wie das Beispiel in Übersicht 7-2 verdeutlichen soll, werden offene Fragen dann eingesetzt, wenn eine Antwort in den eigenen Worten des Befragten erwartet wird und dieser selbst die Formulierung seiner Antwort übernehmen kann.

Der Vorteil besteht darin, dass der Befragte nicht durch die Vorgabe möglicher Antworten bereits in eine bestimmte Richtung gedrängt wird, sondern innerhalb des eigenen Referenzsystems antworten kann.

<p>Beispiel:</p> <p>1. Was hat Ihnen im Berufsvorbereitungsjahr gut gefallen?</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p>2. Was hat Ihnen im Berufsvorbereitungsjahr nicht so gut gefallen?</p> <p style="text-align: right;">_____</p>

Übersicht 7-2: Beispiel einer offenen Fragestellung³⁷⁵

Des Weiteren werden auch Hybridfragen (siehe Übersicht 7-3) eingesetzt.

Wie sehr hat das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Sie bei Ihrer Berufswahl beeinflusst?	trifft voll zu	trifft zu	trifft teils zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Der Fachpraxis-Unterricht hat mein Interesse für den von mir gewählten Beruf geweckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das zweiwöchige Praktikum hat mein Interesse für diesen Beruf geweckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Klassenlehrer/in hat mir geraten, diesen Ausbildungsberuf zu ergreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer hat Sie sonst noch bei Ihrer Berufswahl beeinflusst? _____					

Übersicht 7-3: Beispiel einer Hybridfrage³⁷⁶

Als Kombination von geschlossen und offenen Fragen sollen sie den Jugendlichen die Möglichkeit geben, zu den vorgegebenen Antwortvorgaben eine eigene Meinung hinzuzufügen.

Unterschiedlich diskutiert werden in der Wissenschaft Fragen, die auf eine Begründung einer Antwort abzielen. Schnell/Hill/Esser (2008) sehen darin eine mögliche Überforderung der Befragten. Die Ermittlung von Begründungen für die Ausprägungen von einzelnen Variablen gehört wesentlich zur Analysephase, nicht zu den Aufgaben eines Befragten.³⁷⁷ Dagegen ermöglicht nach Friedrichs (2005) eine solche Fragestellung eine größere Differenzierung von Ablehnung oder Zustimmung.³⁷⁸

³⁷⁵ Vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 332; Der komplette Fragebogen ist im Anhang 7-4 A zu finden.

³⁷⁶ Vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 333

³⁷⁷ Vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 335

³⁷⁸ Vgl. Friedrichs 2002, S. 195

Um zu verhindern, dass die Befragten nur wahl- und gedankenlos eine Entscheidung treffen, soll die Aufforderung zur Begründung in der vorliegenden Untersuchung dazu beitragen, die jeweilige Entscheidung sorgfältig zu reflektieren. An einem Beispiel in Übersicht 7-4 wird dies deutlich.

Beispiel:					
Wie empfinden Sie die Anforderungen im Betrieb? Die Anforderungen im Betrieb fallen mir...					
<input type="checkbox"/> sehr leicht	<input type="checkbox"/>	eher leicht	<input type="checkbox"/>	weder leicht noch schwer	<input type="checkbox"/> eher schwer <input type="checkbox"/> sehr schwer
Beispiel: _____					

Übersicht 7-4: Beispiel einer Fragestellung mit Begründung

Einige Items beinhalten neben den fünf Antwortkategorien noch eine sechste (siehe Übersicht 7-5). Diese bietet die Möglichkeit, eine Frage nicht beantworten bzw. nicht beurteilen zu können. Damit soll verhindert werden, dass die Schüler zu einer Aussage gezwungen werden. Die Anzahl der Fragen, bei denen eine Enthaltung möglich ist, ist aber bewusst klein gehalten worden. Damit soll der Gefahr von einem übermäßigen Gebrauch von „Weiß-nicht“-Antworten begegnet werden.

Beispiel:						
An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung...	trifft voll zu	trifft zu	trifft teils zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	kann nicht beurteilt werden
gibt es klare Regeln, wie man sich als Schüler zu verhalten hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
achten die Lehrer sehr darauf, dass die Hausordnung eingehalten wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Übersicht 7-5: Beispiel einer Frage mit der Möglichkeit der Enthaltung

Inhaltlich sind - wie bereits erwähnt - fünf Themenkomplexe auszumachen. Der erste Teil des Fragebogens beinhaltet Fragen zum Berufsvorbereitungsjahr. Das Berufsvorbereitungsjahr liegt zeitlich vor dem Beginn der Ausbildung. Es stellt das Bindeglied zwischen Interviewer und Befragten dar. So wird eine chronologisch sinnvolle Reihenfolge eingehalten.

Zu Beginn wird nach den Zielen der Absolventen während des Berufsvorbereitungsjahres gefragt, und ob diese erreicht worden sind. Hier ist auch Platz für qualitative Äußerungen, diese Ziele bzw. deren Nicht-Erreichen anzugeben. Im eher effizienzanalytischen Interesse werden im Anschluss offene Fragen nach Gefallen und Nicht-Gefallen des Berufsvorbereitungsjahres gestellt. Der Fragebogen erhebt im weiteren Verlauf die subjektive Einschätzung der Jugendlichen, wie wichtig für sie das Berufsvorbereitungsjahr war sowie welche Eigenschaften im Berufsvorbereitungsjahr im Vergleich zur Hauptschule verbessert werden konnten. Zunächst laden leere Zeilen zu einer freien Meinungsnotiz ein. Dann werden einige Items

vorgegeben, die beim Beantworten auch eine zusätzliche Antwortkategorie erlauben. Damit können die Befragten klarstellen, über die jeweilige Eigenschaft bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr verfügt zu haben. An späterer Stelle sind im Fragebogen hierzu Kontrollfragen eingebaut. Dies soll die Aussagekraft der Antworten erhöhen. Nach der Beurteilung der Betreuung durch den jeweiligen Klassenlehrer werden Fragen zum Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr gestellt. Hier ist der Einfluss auf die individuelle Berufswahl von Interesse. Außerdem sollen die Jugendlichen in Form von Hybridfragen Stellung dazu nehmen, wie gut der BVJ-Unterricht sie auf den Berufsschulunterricht vorbereitet hat.

An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung spielt der produktorientierte Ansatz eine grundlegende Rolle (siehe Kapitel 3.6). Neben ungebundenen Fragen, was an der „Produktionsschule“ den Jugendlichen gut bzw. nicht so gut gefallen hat, werden auch hier Items vorgegeben, welche Eigenschaften sie möglicherweise durch das praktische Arbeiten verbessert haben könnten.

Jugendliche ohne Ausbildungsplatz werden in den Medien oft als Problemfälle angesehen, die besonders durch auffälliges Sozialverhalten von sich reden machen. Eine subjektive Sicht bezüglich des Schulklimas und vorgekommener Handgreiflichkeiten sollen hierzu Ergebnisse liefern.

In einer Studie des Instituts für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität bezüglich Problemlagen beruflicher Schulen in München von 2004 wird unter anderem auch die Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München evaluiert. Schulsozialarbeit ist an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung mit drei Schulsozialarbeitern vertreten (siehe Kap. 3.3.6). Anlehnend an die Fragestellung dieser Studie wird bei der vorliegenden Untersuchung die Nutzung und Wirksamkeit der Schulsozialarbeit untersucht.³⁷⁹

Den ersten Fragebogenteil abschließend werden die ehemaligen BVJ-Schüler aufgefordert, die Berufsschule zur Berufsvorbereitung zusammenfassend zu beurteilen.

Wie bereits dargelegt, besteht ein Untersuchungsinteresse darin, Aussagen über den Verbleib der ehemaligen BVJ-Absolventen zu machen. Dies wird im zweiten Fragebogenteil über den Einbau von Filtern eingelöst. Je nachdem, ob die Jugendlichen sich zur Zeit der Befragung in Ausbildung befinden oder nicht, stehen verschiedene Fragen zur Bearbeitung an. Um das Problem der Filterführung im Sinne von Eindeutigkeit, Übersichtlichkeit und der Vermeidung von Verwechslungen zu lösen, werden je nach Verbleib verschiedenfarbige Befragungsfelder angeboten. Das grau unterlegte Befragungsfeld ist für jene Jugendlichen vorgesehen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben. In ungebundener Form wird jeweils nach den eigenen bzw. betrieblichen Gründen für den Ausbildungsabbruch gefragt. An diese Items gekoppelt sind weitere Items zu Abbruchsgründen. Dies ist als Erinnerungshilfe für die Schüler gedacht. Es soll den kognitiven Prozess unterstützen, einen möglichen Abbruch besser einordnen zu können.

Im Mittelpunkt des dritten Fragebogenteils steht die Evaluation der aktuellen Situation in der Berufsschule. Hierbei stehen die individuelle Motivation zu lernen, die empfundenen schuli-

³⁷⁹ Vgl. Ganser et al. 2004, S. 79 f.

schen Anforderungen samt tatsächlichen Schulleistungen im Vordergrund. Offene Fragen zielen darauf ab herauszufinden, was den Schülern in der Berufsschule besonders leicht bzw. weniger leicht fällt. Des Weiteren werden die Anzahl der entschuldigten bzw. unentschuldigter Fehltage festgehalten. Das schulische Verhalten spielt auch eine wichtige Rolle. Wissenswert hierbei ist, ob und warum eigenes Verhalten durch eine Lehrkraft bereits in diesem Schuljahr bestraft worden ist. Die Fragen zur aktuellen Situation im Betrieb im vierten Teil des Fragebogens lauten analog zu denen des dritten Teils. Auch hier wird nach Motivation, Leistungen, Anforderungen und subjektivem Wohlfühlen im Betrieb gefragt.

Am Ende des Fragebogens werden die individuellen Erwartungen an und Pläne für die Zukunft erhoben. Auch haben abschließend die Jugendlichen noch die Möglichkeit, selbstständig noch etwas hinzuzufügen.

Dokumentation der Datenerhebung

Befragungszeitraum: Ursprünglich wird eine Woche im Frühjahr 2005 (14.03. bis 17.03.05), jeweils von 16.00 bis 19.00 Uhr als Befragungszeitraum angesetzt. Zu diesem Zeitpunkt ist die Probezeit bereits beendet. Auch haben die Jugendlichen zum Schuljahreshalbjahr die Zwischenzeugnisse erhalten. Dies macht eine objektivere Einschätzung der aktuellen schulischen Situation möglich. Die schwere Erreichbarkeit und mangelnde Zuverlässigkeit der Befragten führen zu großen Verzögerungen. So kann die Fragebogenerhebung im Wesentlichen erst nach den Osterferien im April 2005 beginnen. Da die Befragungen als Einzelinterviews geplant sind, erstreckt sich der Hauptbefragungszeitraum vom 04.04. bis 30.06.05. Einzelne BVJ-Absolventen, die nicht über die betreuende Berufsschule erreicht werden können, werden über den Befragungszeitraum hinaus telefonisch kontaktiert. So ist die letzte Befragung im September 2005 zu verzeichnen.

Durchführung: Zunächst wird versucht, auf postalischem Weg Kontakt mit den Jugendlichen aufzunehmen. Die sich in Ausbildung befindenden ehemaligen BVJ-Absolventen werden zunächst zur Befragung an die ihnen bekannte Berufsschule zur Berufsvorbereitung eingeladen. Mit dem Briefkopf der Berufsschule zur Berufsvorbereitung soll klar hervorgehoben werden, dass das Interesse der Erhebung von der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ausgeht, die Schule, die ihnen vertraut ist. Ein Serienbrief wird erstellt und an die bereits erhobenen Adressen versandt. In der Betreffzeile fett gedruckt steht als Grund des Schreibens „Einladung zur Befragung“. Der Inhalt stellt kurz und prägnant das Anliegen der Untersuchung vor („...hiermit darf ich Sie ganz herzlich zur wiederholten Befragung der BVJ-Absolventen des Schuljahres 2003/2004 einladen. Bereits im Juli 2004 habe ich Sie an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz nach Ihrem Ausbildungsplatz und Ihren Zukunftswünschen befragt. Nun geht es in der weiteren Befragung darum, wie es Ihnen im Betrieb und in der Berufsschule geht. Ziel der Befragung ist es, die Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres zu überprüfen und eventuell zu optimieren...“).

Von Montag bis Donnerstag in einer Woche im März 2005, jeweils ab 16.00 Uhr, werden Termine für die Befragung angegeben. Telefonnummer und Emailadresse der Untersuchenden sollen eine individuelle Kontaktaufnahme erleichtern, falls ein abweichender Termin ver-

einbart werden soll. Als Anreiz, an der Befragung teilzunehmen, wird eine Verlosung mit einem Hauptpreis in der Höhe von € 50,-- in Aussicht gestellt.

Eine Woche vor Befragungsbeginn meldet sich der Vater eines Schülers telefonisch und teilt mit, dass sein Sohn zu den Terminen nicht kommen könne, verspricht aber, dass sein Sohn sich selbst melden würde. Aber sonst zeigt die Einladung kaum Wirkung. In der Befragungswoche erscheinen lediglich drei Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, sowie vier ehemalige Schüler, die von einer Befragung gehört haben, die jedoch gar nicht schriftlich informiert bzw. eingeladen worden sind und die auch in keinem Ausbildungsverhältnis stehen.

Das geringe Interesse macht ein anderes Vorgehen erforderlich. Auch bekräftigt diese Erfahrung die Vermutung, dass eine rein schriftliche Fragebogenbefragung einen sehr geringen Rücklauf haben würde. Den Umstand der linguistischen Einschränkungen berücksichtigend, wird die Entscheidung verständlich, den Fragebogen nicht schriftlich, sondern mündlich durchzuführen. Aufgrund des Lehrverhältnisses sind die ehemaligen BVJ-Absolventen institutionell eingebunden. Jeder Jugendliche, der ein Ausbildungsverhältnis aufnimmt, wird dem Ausbildungsberuf entsprechend einer Berufsschule zugewiesen. Deren Aufgabe ist es, die Schülerbögen der abgebenden Schule anzufordern. Mit Hilfe der Schulverwaltung der Berufsschule zur Berufsvorbereitung konnten im Vorfeld die aufnehmenden Berufsschulen vermerkt werden. Es war davon auszugehen, dass während der Probezeit (bis Dezember 2004) eventuell noch einige Berufsausbildungsverhältnisse aufgenommen werden würden. Ein Vermerk bezüglich der aufnehmenden Berufsschule in die eigens dafür angefertigten Schülerlisten sollte die Erhebung des tatsächlichen Verbleibs nach dem BVJ sicherstellen.

Die Schulleiter der aufnehmenden Berufsschulen werden Ende März angeschrieben und um ihre Mithilfe gebeten. Es wird kurz das Forschungsinteresse vorgestellt und die zu befragenden Personen inklusive Ausbildungsberuf namentlich aufgelistet. Die Schulleiter zeigen sich überwiegend kooperationsbereit und melden telefonisch bzw. per Mail die Klassenlehrkräfte und Klassenbezeichnungen. Mit den Lehrkräften werden Termine für die Befragung vereinbart. Die Befragungen an den Schulen starten Anfang April 2005 und erstrecken sich bis Ende Juni 2005. Ein Befragungszimmer wird bereitgestellt, so dass eine angenehme und vertrauensvolle Befragungssituation gewährleistet ist. Durch das Erscheinen direkt an der Berufsschule erfährt die Befragung einen offiziellen Charakter, dem sich die ehemaligen BVJ-Absolventen nicht entziehen. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist somit nicht mehr deutlich spürbar.

Zu Beginn der Befragung wird nochmals an das erste Gespräch am Ende des Berufsvorbereitungsjahres erinnert. Es erfolgt eine kurze namentliche Vorstellung. Dabei wird gefragt, ob sich der Befragte an die Interviewende noch erinnern könne. Nach einer kurzen verbalen Aufwärmphase wird dem Befragten dann der Fragebogen ausgehändigt. Der Interviewte füllt den Fragebogen aus. Aufgrund von Schwierigkeiten im Sprachverständnis übernimmt die Interviewende abwechselnd die Rolle der Vorleserin, der Erklärenden und Nachfragenden. Am Ende der etwa 20 bis 30minütigen Einzelinterviews steht der ausdrückliche Dank für die Gesprächsbereitschaft und die Frage, ob eine telefonische Auskunft in den nächsten beiden Ausbildungsjahren möglich sei. Dabei werden nochmals die telefonischen und postalischen

Kontaktmöglichkeiten auf ihre Aktualität hin geprüft. Auf die Frage, warum die betreffende Person nicht zu einem der Befragungstermine an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung erschienen sei, zeigen sich die Jugendlichen überwiegend erstaunt und unwissend. Man habe keine Einladung erhalten, heißt die häufigste Erklärung. Nur vereinzelt kommt die Rückmeldung, keine Zeit aufgrund betrieblicher Anwesenheitspflicht bzw. keinen „Bock“ gehabt zu haben. Alle Absolventen signalisieren ihr Einverständnis, an einer erneuten, telefonischen Befragung mitzuwirken.

Untersuchte Gruppe (t2-t4)

Diejenigen Jugendlichen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, stehen im Fokus des weiteren Untersuchungsinteresses. Sie sind Bestandteil der gesamten Untersuchungsgruppe (n=169) und stellen somit eine Auswahl dar. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in diesem Kapitel bereits strukturelle Daten dieser untersuchten Gruppe dargestellt, die Ausgangspunkt für vertiefende Untersuchungen hinsichtlich des Verbleibs in der Ausbildung und der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres in Kapitel 8.2 und 8.3 darstellen.

Bei der Einzelbefragung aller BVJ-Absolventen ein bis vier Wochen vor Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres geben lediglich 50 von 169 Befragten (29,6 Prozent) an, im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen. Diese Angaben können zum Befragungszeitpunkt jedoch noch nicht als absolut betrachtet werden. Viele der Jugendlichen befinden sich noch in laufenden Bewerbungsverfahren und warten auf ihre Ab- bzw. Zusagen. Auch haben Erfahrungen der Autorin gezeigt, dass manche Jugendliche eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch bereits mit einer festen Zusage für einen Ausbildungsplatz verwechseln. Aus diesem Grund wird der endgültige Erfassungszeitpunkt des Verbleibs auf Ende Dezember 2004 gelegt. Bis zu diesem Termin werden erfahrungsgemäß die Schülerbögen von den aufnehmenden Berufsschulen angefordert. Somit spiegeln die schriftlichen Schülerbogen-Anforderungen die tatsächlich aufgenommenen Ausbildungsverhältnisse wieder. So ist bei 64 Absolventen (rund 38 Prozent) festzustellen, dass sie tatsächlich eine Ausbildung im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr begonnen haben. Von diesen können vier BVJ-Absolventen nicht erreicht werden. Darunter sind zwei Jugendliche, die zum Zweck ihrer Berufsausbildung in ihr Heimatland (Italien, Griechenland) gezogen sind. Eine Schülerin, die zum Zeitpunkt der Befragung in einem betreuten Wohnheim untergebracht ist, reagiert weder auf telefonische noch schriftliche Versuche der Kontaktaufnahme. Ein weiterer Schüler hat, nachdem auch im Einwohnermeldeamt kein Eintrag über ihn zu finden ist, die Stadt München verlassen und ist nach Angaben eines ehemaligen Mitschülers in sein Heimatland (Türkei) zurückgekehrt. So wird für die Untersuchung des Verbleibs der BVJ-Absolventen und der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres eine Gesamtzahl von 60 Probanden zugrunde gelegt.

Geschlecht und Alter: Von den 60 Teilnehmern an der schriftlichen Befragung sind 39 männlich und 21 weiblich. Da sich Verzögerungen im Befragungsabschluss ergaben, wird für die Altersverteilung der 30. Juni 2005 als Stichtag gewählt. Somit sind zu diesem Zeitpunkt 23 Jugendliche 17 Jahre alt, 26 haben das 18. Lebensjahr erreicht, zehn sind bereits 19 Jahre und eine Jugendliche ist 20 Jahre alt.

Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Zur Feststellung des Migrationshintergrundes werden die Kriterien Geburtsland des Schülers, Religionszugehörigkeit, die aktuelle und die Staatsangehörigkeit bei Geburt der Schüler herangezogen. Demnach weisen 42 der 60 befragten Jugendlichen einen persönlichen bzw. familiären Migrationshintergrund auf. Von diesen besitzen zum Zeitpunkt der Befragung fünf Jugendliche die deutsche Staatsangehörigkeit. Insgesamt lassen sich zwölf Herkunftsländer identifizieren (siehe Übersicht 7-6).

Europäische Union	Südost-europa	GUS + Osteuropa	Naher Osten	Asien	Afrika
Italien (1)	Bosnien (3)	Ukraine (1)	Irak (5)	Thailand (1)	Angola (1)
Polen (1)	Kroatien (3)			Türkei (18)	Kongo (1)
Portugal (1)	Serbien (6)				

Übersicht 7-6: Herkunftsländer der 42 BVJ-Absolventen mit Migrationshintergrund

Schulabschlüsse: Zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres im Herbst 2003 besitzen 27 der 60 Befragten noch keinen Schulabschluss. Von diesen haben 13 Probanden eine deutsche Hauptschule, acht eine vergleichbare Schule im Ausland besucht, fünf von den 27 Befragten ohne Hauptschulabschluss begannen im Ausland ihre Schulkarriere und konnten sie in Deutschland fortsetzen. Eine Teilnehmerin besuchte vor dem Berufsvorbereitungsjahr die Wirtschaftsschule und trat ohne Abschluss in die Schule zur Berufsvorbereitung ein. Mit einem Hauptschulabschluss in das Berufsvorbereitungsjahr eingetreten sind weitere 26 Jugendliche, wovon einer im Ausland den Hauptschulabschluss erwerben und in Deutschland anerkennen lassen konnte. Ein weiterer wechselte in der Schulzeit und schloss dann in Deutschland die Hauptschule erfolgreich ab. Über den qualifizierenden Hauptschulabschluss verfügen sieben Jugendliche, wobei ein im Ausland erworbener Schulabschluss in Bayern als solcher anerkannt worden ist. Am Ende des Berufsvorbereitungsjahres verlassen 24 von anfangs 27 Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss die Berufsschule mit dem erfolgreichen Hauptschulabschlusses.

Ausbildungsberufe und Anzahl der Bewerbungen: Die ergriffenen Ausbildungsberufe der Jugendlichen sind in der Übersicht 7-7 nach Branchen sortiert und jeweils in alphabetischer Reihenfolge mit der entsprechenden Häufigkeit aufgeführt.

Von den 60 befragten Jugendlichen ergreifen nach dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres 29 einen produktionsorientierten Beruf und 31 einen primären Dienstleistungsberuf. Zu den häufigsten Berufen zählen Berufe, die mit Handel und Verkauf zu tun haben. Drei der Befragten befinden sich in einem vollzeitschulischen Ausbildungsgang der Berufsfachschule oder im Berufsgrundschuljahr.

Mit weniger als drei oder gar keiner Bewerbung sind 14 Jugendliche zu einem Ausbildungsvertrag gekommen. Über die Hälfte der Befragten (33) haben zwischen fünf und 30 Bewerbungsschreiben verschickt, bei zehn Absolventen reichten 40 Bewerbungen nicht aus, um in eine Ausbildung aufgenommen zu werden. Drei Befragte haben keine Angaben gemacht.

Branchen	Ausbildungsberuf	n=60
Produktionsorientierte Berufe (gewinnen/herstellen, Maschinen einrichten/warten, reparieren)	Anlagenmechaniker	2
	Buchbinder	1
	Drucker	2
	Elektroniker für Gebäude- und Energietechnik	1
	Gießereimechaniker	1
	Industriemechaniker	1
	Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker	1
	Koch	2
	Konditor	1
	Maler und Lackierer	5
	Metallbauer	3
	Mechatroniker	4
	Schreiner	2
	Verfahrensmechaniker	1
Zweiradmechaniker	2	
Primäre Dienstleistungsberufe (Handels-, Bürotätigkeiten, allgemeine Dienste wie reinigen, bewirten, lagern, pflegen, transportieren)	Altenpflegehelfer	1
	Arzthelfer	2
	Bürokaufmann/	1
	Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk	8
	Friseur	2
	Gebäudereiniger	1
	Kaufmann im Einzelhandel	6
	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	1
	Kinderpfleger	1
	Verkäufer	2
	Zahnmedizinischer Fachangestellter	6

Übersicht 7-7: Ergriffene Ausbildungsberufe nach dem Berufsvorbereitungsjahr

7.1.2.2. Narratives Interview (t2)

Ziel der narrativen Einzelinterviews am Ende des ersten Ausbildungsjahres mit ausgewählten Absolventen ist es, neben dem Verbleib in Ausbildung und Berufsschule auch die Wege in das Berufsvorbereitungsjahr nachzuzeichnen und die individuellen Dispositionen beim Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr zu beleuchten. Auch sollen sie tiefer gehende Einblicke in das Leben der Jugendlichen ermöglichen.

Konzeption des narrativen Interviews

In der Regel werden durch rein narrative Interviews kaum Vergleichbarkeiten geschaffen. Es geht vielmehr um das Verstehen von Sicht- und Handlungsweisen von Personen. Um aber dennoch Vergleichbarkeit zwischen den Interviewten herstellen zu können, insbesondere auf-

grund der unterschiedlich ausgeprägten Gesprächskompetenzen der Interviewpartner, wird die methodische Vorgehensweise zu Gunsten von Leitfragen gestützten narrativen Interviews abgewandelt. Die Leitfragen können dabei je nach Erfordernis der Gesprächssituation eingesetzt, präzisiert und unterschiedlich tiefgehend beantwortet werden. Die einzelnen Bereiche der Leitfragen (vgl. Übersicht 7-8) beinhalten dabei Angaben zu Alter, Nationalität, Hobbys, Freundeskreis, familiären Verhältnissen, Wohnverhältnissen und gegebenenfalls Aussagen zur Einreise nach Deutschland oder zu Fluchterlebnissen. Des Weiteren sind Fragen nach der schulischen Vorbildung beziehungsweise nach Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem und aufgetretenen Problemen in den jeweiligen Schulen vorgesehen. Ebenso werden die Jugendlichen aufgefordert zu erzählen, wie ihr Weg in das Berufsvorbereitungsjahr sich ergeben hat. Zudem interessiert, für wie hilfreich die Befragten ihre Zeit im Berufsvorbereitungsjahr erachten, wie sich die derzeitige Situation in Berufsschule und Betrieb gestaltet und wo auch hier Probleme auftreten.

Persönliche Daten	<ul style="list-style-type: none"> - Alter/Familienstand - Wohnen - Eltern, Geschwister - Freundeskreis - Nationalität - Religion/Glaube - Fluchtwege/-erlebnisse - Sprachschwierigkeiten
Informelles Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Hobbys, Sport - Verantwortung für Geschwister/ Kinder/ Jugendgruppe - Fernsehauftritte wg. Flucht, rel. Minderheit
Erster Kontakt mit dt. Schulwesen	<ul style="list-style-type: none"> - Eingewöhnung - Verhältnis zu Mitschülern/Lehrern - Leistungsanspruch/Disziplinanpruch - Einfluss/Hilfe anderer, um sich im Schulwesen zurecht zu finden - Evtl. Schulwechsel – Gründe, Empfindungen - besondere Probleme während der Schulzeit
Schulabschluss	<ul style="list-style-type: none"> - Welcher? Wie gut? Wenn nicht, warum? - Hilfe bei Prüfungen - Ziele/Berufswunsch
Berufsberatung/ -wahl	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfestellung/Einflüsse von Eltern, Verwandten, Freunden, Beratung, Schule, Arbeitsmarktlage - Übereinstimmung Berufswunsch/Berufswahl - Wer war bei Lehrstellenvermittlung behilflich? - Bewerbungen (Zahl, Erfolg, Hilfe durch wen?)
Zeit im BVJ	<ul style="list-style-type: none"> - Eingewöhnung - Verhältnis zu Mitschülern/Lehrern - Vorbereitung auf Ausbildung? - Beratung/Hilfe durch Lehrer - persönliche Entwicklung gefördert durch BVJ (kontaktfreudiger, Sprachverbesserung, mutiger, ...) - heute noch Kontakt zur Schule/ Mitschülern - Was war gut/nicht so gut am BVJ?/Empfehlung für BVJ
Momentane Tätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Was? (Wo?) - Wie geht es in Betrieb und Berufsschule? - eigene Einstellung zur Ausbildung (machbar, sichert meine Zukunft) - Besondere Probleme und deren Folgen? Alternativen?
Zukunftsaussichten	<ul style="list-style-type: none"> - Wird Ausbildung beendet werden? - Bleibt Befragte(r) im Beruf bzw. in derzeitigem Betrieb? - Was kommt danach (Weiterbildung, Selbstständigkeit, Familie, ...) - Urlaubsplanung für diesen Sommer

Übersicht 7-8: Leitfaden für die narrativen Interviews (t2)

Dokumentation der Datenerhebung

Befragungszeitraum: Die Interviews finden am Ende des ersten Ausbildungsjahres zwischen Juli und August 2005 statt.

Durchführung: Die Befragungen werden von einer Studentin im Rahmen einer schriftlichen Hausarbeit vorgenommen.³⁸⁰ In der Vorstellungs- und Erklärungsphase zu Interviewbeginn erläutert die Interviewerin, welches Ziel mit diesem Gespräch verfolgt wird. Es erfolgt der Hinweis, dass das Gespräch aus auswertungstechnischen Gründen digital mit Hilfe einer Video-Filmkamera aufgezeichnet wird. Die für die Jugendlichen ungewohnte Situation, gefilmt zu werden, kann dazu führen, dass sie sich unbehaglich und unsicher fühlen. Um dem entgegenzuwirken ist es besonders wichtig, in kurzer Zeit eine vertrauensvolle und angenehme Gesprächsatmosphäre herzustellen. So stehen am Anfang einige Impulse, die die zu befragende Person etwas beruhigen und zum Erzählen zu animieren sollen. Die Einstiegsfrage zielt häufig auf das momentane Alter der Befragten ab verbunden mit der Frage nach dem Führerschein. Der Übergang zur Haupterzählungsphase gestaltet sich meist fließend. Wichtig ist es, den Erzählenden möglichst nie zu unterbrechen und durch offenen Blickkontakt Interesse zu bekunden. Auch mimische Signale können von großer Bedeutung sein und dazu beitragen, das Erzählpotenzial voll auszuschöpfen. Gerät der Erzählfluss ins Stocken, muss die Interviewende unterstützend eingreifen. Hierbei kann dann auf den Leitfaden zurückgegriffen werden. Dies fördert außerdem die Strukturierung des Interviews.

Der Arbeitsplatz hat sich als Ort für die Gespräche nur eingeschränkt als geeignet erwiesen. Mit einer Jugendlichen konnte jedoch kein anderer Termin vereinbart werden. Die Gesprächssituation gestaltet sich kompliziert, da zum vereinbarten Termin die Auszubildende allein mit einer Kollegin die Kundschaft bedienen muss und das Gespräch zeitweilig unterbrochen werden muss. Bei den restlichen Gesprächen können zwei in den Räumlichkeiten des Lehrstuhls für Pädagogik der TU München und des Kolping-Hauses, fünf an den zum Zeitpunkt der Befragung zuständigen Berufsschulen, eines an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung und eines im häuslichen Umfeld geführt werden.

Untersuchte Gruppe

Die Auswahl der Jugendlichen erfolgt im Wesentlichen nach drei Kriterien: Zum einen soll durch die Auswahl eine große Bandbreite der Klientel des Berufsvorbereitungsjahres an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung repräsentiert sein. Zum anderen ist die Erreichbarkeit (Stadtgebiet München) von Bedeutung. Im Rahmen der Fragebogenerhebung wird die Gesprächsbereitschaft erfragt. Die Erreichbarkeit gilt dann als gegeben, wenn sich der oder die Jugendliche zum Besuch der Berufsschule, zur Arbeit oder anderweitig im Stadtgebiet München aufhält. Durch die Gesprächstermine sollen für die Jugendlichen möglichst wenige Umstände entstehen. Nicht zuletzt ist die Bereitschaft der Jugendlichen für ein weiteres, vertiefendes Gespräch entscheidend. Insgesamt elf Jugendliche können für vertiefende Interviews gewonnen werden, um über Entwicklungen ihres Lebens und ihre derzeitige Situation zu sprechen. Sie kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Erfahrungen, Einstellungen und Wünschen an die Schule zur Berufsvorbereitung. Die meisten befinden sich zur Befra-

³⁸⁰ Vgl. Schidlauske 2005, S.51

gungszeit in einer Ausbildung. Einige von ihnen sehen sich jedoch mit Schwierigkeiten konfrontiert, die ein Aufrechterhalten des Ausbildungsverhältnisses nicht mehr möglich erscheinen lassen. Manche sind bereits wieder auf der Suche nach einem neuen Ausbildungsbetrieb.³⁸¹

Geschlecht und Alter: An den Interviews nehmen sechs junge Frauen und fünf junge Männer teil. Bei den entsprechenden Gesprächsterminen sind je drei Teilnehmer 17 beziehungsweise 18 Jahre alt, vier bereits 19 und eine Jugendliche 20 Jahre alt.

Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Unter den ausgewählten elf Probanden haben zwei die türkische, jeweils eine(r) die angolansische, irakische, kroatische, thailändische, ukrainische und vier Jugendliche die deutsche Staatsangehörigkeit. Darunter befindet sich ein Mädchen, das die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen hat. Sie besitzt einen irakischen Migrationshintergrund.

Schulabschlüsse: Vor dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres besuchen sechs der elf Jugendlichen die Grund- und Hauptschule in Deutschland. Davon verlassen zwei Jugendliche die Hauptschule ohne Hauptschulabschluss nach der achten Klasse, einer nach der neunten Klasse, drei beenden die Hauptschule mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss. Die weiteren fünf Befragten haben im Vorfeld lediglich an einem Sprachkurs teilgenommen und verfügen noch über keinen gültigen Schulabschluss. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Berufsvorbereitungsjahres erhalten diese fünf Jugendlichen den Hauptschulabschluss.

Ausbildungsberufe: Nach dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres ergreifen je zwei Jugendliche eine Ausbildung als Koch, als zahnmedizinische Fachangestellte und als Verkäuferin im Einzelhandel. Je eine junge Frau beginnt eine Ausbildung als Friseurin beziehungsweise Kauffrau im Großhandel und jeweils ein junger Mann als Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk, Schreiner beziehungsweise Maler und Lackierer.

Verbleib: Von den elf interviewten Personen befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung sieben Jugendliche weiterhin in Ausbildung, von denen ein Jugendlicher das Berufsgrundschuljahr Holz besucht. Vier ehemalige BVJ-Absolventen haben ihr Ausbildungsverhältnis gelöst. Davon haben zwei ihre Ausbildung ganz abgebrochen und zwei suchen einen neuen Ausbildungsbetrieb.

7.1.3. Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t3)

Konzeption des Telefoninterviews

Mithilfe eines Interviewleitfadens (vgl. Übersicht 7-9) werden die momentane Lebens- und Ausbildungssituation der ehemaligen BVJ-Absolventen erfasst.

Gefragt wird nach dem aktuellen Ausbildungsstand, der persönlichen Zufriedenheit in Betrieb und Berufsschule sowie die Beziehungs- und Freundschaftssituation. Ebenso sollen die finanzielle Situation der Jugendlichen erhoben werden. Dies umfasst zum einen die Höhe der Ausbildungsvergütung, möglicherweise aber auch die Zahlung von Haushaltsgeld an die Eltern beziehungsweise eine „Finanzspritze“ der Eltern.

³⁸¹ Siehe hierzu Kapitel 8.4

An das Thema Finanzen ist die Frage gekoppelt, wofür die Jugendlichen ihr Geld ausgeben. Auch wird danach gefragt, wie die Jugendlichen ihre freie Zeit verbringen, welche Hobbys sie haben, ob sie bereits den Führerschein oder sogar schon ein eigenes Fahrzeug besitzen.

Um eine erfolgreiche berufliche Integration auszumachen, ist die Frage nach den Zukunftsplänen der Jugendlichen relevant. Hierbei ist von Interesse, inwieweit sich die Jugendlichen beruflich orientieren, ob sie Wert auf die Gründung einer eigenen Familie legen oder ob sie sich generell über die Zukunft Gedanken machen.

<p>1. Einleitende Frage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie haben an vorhergehender Befragung teilgenommen und wir wollen Sie gerne noch einmal befragen. <p>2. Momentane Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Befinden Sie sich noch in Ausbildung? - Handelt es sich noch um dieselbe Stelle? Haben Sie die Ausbildungsstelle gewechselt? Wenn ja, warum? 	
Variante 1	Variante 2 (wenn Frage 2 mit „nein“ beantwortet wird):
<p>3. Berufliche Karriere</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sind Sie zufrieden mit der Ausbildung? - Haben Sie besondere Schwierigkeiten beim Lernen? Wie sind Ihre Zwischenprüfungen/ Zeugnisse/Noten? - Wie ist Ihr Verhältnis zu den Mitschülern/Lehrern? - Wie sieht es aus im Ausbildungsbetrieb? <p>4. Persönliche Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sieht es in Ihrem privaten Bereich aus: wo wohnen Sie zurzeit? - Haben Sie eine/n Freund/Freundin? - Wie lange sind Sie zusammen? <p>5. Finanzielle Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie hoch ist Ihre Ausbildungsvergütung? - Dürfen Sie alles behalten oder müssen Sie teilweise Geld an die Eltern abgeben? Erhalten Sie weitere finanzielle Unterstützung? - Bekommen Sie Kindergeld? - Wofür geben Sie das meiste Geld aus? <p>6. Freizeit/Gesundheitsbereich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was machen Sie in Ihrer Freizeit? Welche Hobbys haben Sie? - Haben Sie gesundheitliche Probleme? - Sind Sie mobil (Auto/S-Bahn/Fahrrad)? <p>7. Zukunftspläne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was haben Sie sich zukünftig vorgenommen? - Was soll/ muss im nächsten Jahr geschehen? - Ihre Wünsche für die Zukunft? <p>8. Verabschiedung</p>	<p>3. Berufliche Karriere</p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum haben Sie die Ausbildung abgebrochen? - Wo lagen die Probleme? - Suchen Sie eine neue Stelle? - Wie ist Ihr Berufswunsch? - Wer hilft Ihnen bei der Problembewältigung? <p>4. Finanzielle Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sieht Ihre finanzielle Situation aus? - Wie viel Geld haben Sie im Monat zur Verfügung? - Wofür geben Sie dieses Geld aus? <p>5. Persönliche Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sieht es in Ihrem privaten Bereich aus: wo wohnen Sie zurzeit? - Haben Sie eine/n Freund/Freundin? - Wie lange sind Sie zusammen? <p>6. Freizeit/ Gesundheitsbereich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was machen Sie in Ihrer Freizeit? Welche Hobbys haben Sie? - Haben Sie gesundheitliche Probleme? - Sind Sie mobil (Auto/S-Bahn/Fahrrad)? <p>7. Zukunftspläne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was haben Sie sich zukünftig vorgenommen? - Was soll/ muss im nächsten Jahr geschehen? <p>8. Verabschiedung</p>

Übersicht 7-9: Leitfaden für die problemzentrierten Telefoninterviews (t3)

Dokumentation der Datenerhebung

Befragungszeitraum: Die Erhebung basiert auf telefonisch geführten Interviews im Zeitraum Juni bis September 2006. Diese fanden in den Abendstunden statt, d.h. im privaten Umfeld der Jugendlichen.

Durchführung: Die Befragungen werden von einer Studentin im Rahmen einer schriftlichen Hausarbeit vorgenommen.³⁸² Die Dauer eines Interviews hängt von der Motivation der Befragten ab und liegt zwischen fünf und 20 Minuten. Die Interviews werden digital aufgezeichnet, um wichtige Passagen zu dokumentieren und nachvollziehen zu können.

Untersuchte Gruppe

Die untersuchte Gruppe umfasst die 60 BVJ-Absolventen, die bereits im Juli 2005 an der Fragebogenerhebung beteiligt sind. Zehn Personen können nicht persönlich erreicht werden, da entweder das Telefon abgemeldet war oder ein Umzug in das Heimatland beziehungsweise innerhalb Deutschlands stattgefunden hat. Diese Jugendlichen werden nicht bei der Auswertung berücksichtigt. Somit ist von 50 Jugendlichen auszugehen.

7.1.4. Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t4)

Konzeption des Telefoninterviews

Mithilfe eines Interviewleitfadens (vgl. Übersicht 7-10) wird untersucht, wem von den 60 ehemaligen BVJ-Absolventen der erfolgreiche Berufsabschluss im direkten Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr gelungen ist.

Retrospektiv sind die Jugendlichen aufgefordert, eine subjektive Einschätzung zu treffen und zu begründen, wie wichtig das Berufsvorbereitungsjahr für ihre Ausbildung war. Am Ende der Erhebung steht ein Ausblick auf die Zukunftspläne der jungen Erwachsenen.

Dokumentation der Datenerhebung

Die Telefoninterviews (t4) stellen die letzte Erhebung der vorliegenden Untersuchung dar.

Befragungszeitraum: Die Erhebung basiert auf telefonisch geführten Interviews im Zeitraum August und September 2007. Diese finden in den Abendstunden statt, d.h. im privaten Umfeld der Jugendlichen. Es bedarf bei den Jugendlichen oft mehrfacher Versuche (max. 10), den telefonischen Kontakt herzustellen.

Durchführung: Die Befragungen werden erneut von der Studentin, die ein Jahr zuvor bereits die Telefoninterviews durchgeführt hat, vorgenommen. Die Dauer eines Interviews liegt zwischen fünf und 20 Minuten. Die Interviews werden elektronisch aufgezeichnet.

Untersuchte Gruppe

Die untersuchte Gruppe setzt sich wie bei Erhebung t3 aus den 50 BVJ-Absolventen zusammen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben.

³⁸² Vgl. Pilts 2007, S. 24 f.

<p>1. Einleitende Frage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie haben an vorhergehender Befragung teilgenommen und wir wollen Sie gerne noch einmal befragen. - Wie geht es Ihnen? Hat sich seit dem letzten Telefonat etwas geändert (Wohnort, persönliche Situation, Freund/ Freundin/ Heirat/ Kinder, Allgemeine Befindlichkeit)? <p>2. Momentane Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haben Sie Ihre Ausbildung beendet? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein, die Ausbildung endet erst. <input type="checkbox"/> Nein, ich habe die Ausbildung abgebrochen. 	
Variante 1	Variante 2 (wenn die Frage 2 mit „nein“ beantwortet wird):
<ul style="list-style-type: none"> - Wie erfolgreich waren Sie: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> bestanden <input type="checkbox"/> nicht bestanden Notendurchschnitt _____ - Sind Sie mit sich (beruflich) zufrieden? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Begründung: _____ - Was hätten Sie anders machen können/ wollen? Bei Absolventen mit Migrationshintergrund: - In welcher Sprache unterhalten Sie sich mit Ihrer Familie? - Inwiefern hat es Ihre schulischen Leistungen beeinflusst, dass zu Hause deutsch bzw. nicht deutsch gesprochen wird? (sehr großen Einfluss/großen Einfluss/teilweise beeinflusst/ kaum beeinflusst/spielt überhaupt keine Rolle) <p>3. Kernfragen zur BVJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie wichtig war das BVJ für Sie? - Hätten Sie die Ausbildung auch ohne BVJ schaffen können? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Begründung: _____ - Was würden Sie derzeitigen BVJ-Schülern empfehlen/raten? Welche Tipps würden Sie den derzeitigen BVJ-Schülern geben? - Gibt es etwas, das Sie den Lehrern am BOKI noch sagen möchten? (Tipps, Grüße, ...) - Inwiefern haben Sie sich in den letzten drei Jahren am meisten verändert? (Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Fleiß, Teamfähigkeit, Respekt) - Wie selbstsicher fühlen Sie sich? Schätzen Sie Ihre Selbstsicherheit auf Skala von 1 bis 10. <p>4. Zukunftspläne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sehen Ihre beruflichen/schulischen Zukunftspläne aus? - Ihre Wünsche für Privatleben? 	<ul style="list-style-type: none"> - Woran hat es gelegen, dass Sie Ihre Ausbildung nicht abgeschlossen haben? - Was machen Sie momentan? - Sind Sie mit sich (beruflich) zufrieden? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Begründung: _____ - Was hätten Sie anders machen können/wollen? Bei Absolventen mit Migrationshintergrund: - In welcher Sprache unterhalten Sie sich mit Ihrer Familie? - Inwiefern hat es Ihre schulischen Leistungen beeinflusst, dass zu Hause deutsch bzw. nicht deutsch gesprochen wird? (sehr großen Einfluss/großen Einfluss/teilweise beeinflusst/kaum beeinflusst/spielt überhaupt keine Rolle) <p>3. Kernfragen zur BVJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie wichtig war das BVJ für Sie? - Was würden Sie derzeitigen BVJ-Schülern empfehlen/ raten? Welche Tipps würden Sie den derzeitigen BVJ-Schülern geben? - Gibt es etwas, das Sie den Lehrern am BOKI noch sagen möchten? (Tipps, Grüße, ...) - Inwiefern haben Sie sich in den letzten drei Jahren am meisten verändert? (Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Fleiß, Teamfähigkeit, Respekt) - Wie selbstsicher fühlen Sie sich? Schätzen Sie Ihre Selbstsicherheit auf Skala von 1 bis 10. <p>4. Zukunftspläne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sehen Ihre beruflichen/schulischen Zukunftspläne aus? - Ihre Wünsche für Privatleben?

Übersicht 7-10: Leitfaden für die problemzentrierten Telefoninterviews (t4)

7.2. Aufbereitung und Auswertung der Daten

Auf die Erhebung der Daten folgt unmittelbar deren Aufbereitung und Auswertung. Es werden die in Kapitel 7.1.1 bis 7.1.5 beschriebenen und in verschiedenen Erhebungsphasen gewonnenen Rohdaten in eine für das Forschungsinteresse verwertbare Form gebracht.

7.2.1. Standardisiertes Interview am Ende des BVJ (t1)

Die Ergebnisse der standardisierten Interviews werden mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ausgewertet. Hierzu werden die Angaben der Befragten kodiert und im Daten-Editor des Programms eingetragen. Mit Hilfe des SPSS Viewer werden anschließend die gesammelten Informationen analysiert und auf eventuelle Zusammenhänge hin untersucht. Bei folgenden Themenkomplexen wird die Vorgehensweise der Datenaufbereitung im Einzelnen erläutert:

- Migrationshintergrund
- Wohnort und Stadtbezirk
- Lernschwierigkeiten
- Berufstätigkeit von Vater und Mutter
- Berufswünsche der BVJ-Absolventen
- Einschätzung der Schüler hinsichtlich Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche
- Fehlzeiten während des Berufsvorbereitungsjahres
- Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit
- Zeugnisbemerkungen

Migrationshintergrund

Zur Feststellung des Migrationshintergrundes werden die Kriterien Religionszugehörigkeit, Geburtsland der BVJ-Absolventen sowie deren Staatsangehörigkeit bei Geburt und zum Zeitpunkt der Erhebung herangezogen.

Wohnort und Stadtbezirke

Das Stadtgebiet München gliedert sich in insgesamt 25 Stadtbezirke. Aufgrund der Angaben der Schüler zu Adresse und Wohnort lassen sich die Postleitzahlen den entsprechenden Stadtbezirken zuordnen.³⁸³ Zwischen den Stadtbezirken existieren große Unterschiede hinsichtlich ihrer Sozialstruktur. Die Armutsentwicklung der Stadt München sowie die sozialräumliche Gliederung des Stadtgebietes werden nach Armutsindikatoren dokumentiert.³⁸⁴ Von dem errechneten Armutspotential wird dann der sozialpolitische Handlungsbedarf abgeleitet. Es bleibt jedoch nicht bei einer Differenzierung des sozialpolitischen Handlungsbedarfs hinsichtlich der Stadtbezirke, die zum Teil – was die Armutsdichte anbelangt - sehr heterogen sind.

³⁸³ Vgl. <http://www.postleitzahlenindex.de/cgi-bin/postleitzahlenindex/plzmuenchen/plz2.pl>

³⁸⁴ Vgl. Als Indikator für eine wirtschaftliche Benachteiligung gilt das Armutspotential, für dessen Bestimmung zwei Berechnungsansätze (bekämpfte Armut und relative Armut) ausschlaggebend sind. Vgl. Landeshauptstadt München – Sozialreferat 2006, S. 7 ff.

Durch eine weitere Differenzierung werden die einzelnen Stadtbezirke nochmals in Stadtbezirksteile gegliedert, für die eine eigene Berechnung und entsprechend ein eigener sozialpolitischer Handlungsbedarf angesetzt wird.

Nach dem Münchner Armutsbericht handelt es sich um einen sehr geringen bzw. geringen sozialpolitischen Handlungsbedarf, wenn die Armutsdichte, also die Zahl armer Menschen pro 1.000 Einwohner, zwischen 29 und 73 bzw. 74 und 109 beträgt. Ein mittlerer sozialpolitischer Handlungsbedarf wird bei einem Wert zwischen 110 und 127 angesetzt. Hoch bzw. sehr hoch gilt der sozialpolitische Handlungsbedarf bei Werten zwischen 128 und 175 bzw. 176 und 405. Um den sozialpolitischen Handlungsbedarf der Wohnorte der befragten 169 BVJ-Absolventen bestimmen zu können, werden die Adressen der einzelnen Jugendlichen sowie die Stadtbezirksteilgrenzen auf einem Stadtplan vermerkt. Auf der Grundlage des Münchner Armutsberichtes werden die einzelnen Adressen der Schüler den einzelnen Münchener Stadtbezirksteilen und somit einzelnen sozialpolitischen Risikogebieten zugeordnet.³⁸⁵ An einem Lesebeispiel in Übersicht 7-11 soll dies verdeutlicht werden.

Schüler	Adresse (Straße/ PLZ)	⇒	Stadtbezirk Nr.	Stadtbezirk	Stadtbezirksteil Nr.	Sozialpolit. Handlungsbedarf ³⁸⁶
Arton	Carl-Orff-Bogen 80939	⇒	12	Schwabing-Freimann	12.1 (Freimann)	5
Iskender	Dülferstr. 80933	⇒	24	Feldmoching-Hasenberg	24.2 (Hasenb.-Lerchenau Ost)	5
Mohammad	Landshuter Allee 80637	⇒	9	Neuhausen-Nymphenburg	9.6 (Dom-Pedro)	3
Nicole	Karl-Breu-Weg 81829	⇒	15	Trudering-Riem	15.1 (Trudering-Riem)	2
Patrick	Zornedingerstr. 81671	⇒	16	Ramersdorf-Perlach	16.1 (Ramersdorf)	5

Übersicht 7-11: Lesebeispiel zur Bestimmung des sozialpolitischer Handlungsbedarfs

Sozialpolit. Handlungsbedarf klassifiziert: 1 = sehr gering, 2 = gering, 3 = mittel, 4 = hoch, 5 = sehr hoch

Der Schüler Arton wohnt beispielsweise am Carl-Orff-Bogen und gehört dem Postleitzahlgebiet 80939 an. Die Adresse lässt sich dem Stadtbezirk Schwabing-Freimann (Nr.12) zuordnen. Dieser Bezirk ist unterteilt in insgesamt acht Stadtbezirksteile. Mit einer nach Stadtteilbezirken differenzierten Karte lässt sich für den Wohnort des Schülers der Stadtteilsbezirk Freimann (Nr. 12.1.) ermitteln. Diesem wird nach dem Münchner Armutsbericht der sozialpolitische Handlungsbedarf 5 (= sehr hoch) zugeschrieben. Weitere Angaben zu der Einteilung der Stadtteilsbezirke sind dem Anhang 8-7 A1 und 8-7 A2 zu entnehmen.

³⁸⁵ Zur Visualisierung der sehr differenzierten Risikostruktur innerhalb Münchens sind dieser Arbeit Karten des Vermessungsamtes der Stadt München im Anhang beigelegt (8-7 A1), die zum einen den Handlungsbedarf in den jeweiligen Bezirken farblich verdeutlichen und in die zum anderen die Wohnorte der Schüler eingetragen wurden.

³⁸⁶ Vgl. Landeshauptstadt München – Sozialreferat 2006, S. 81f. (Daten zum sozialpolitischen Handlungsbedarf in den Stadtbezirksteilen)

Lernschwierigkeiten

Viele der befragten Jugendlichen können schulische Fördermaßnahmen, die sie in Grund- und Hauptschule oder Schulen zur individuellen Sprach- und Lernförderung erfahren haben, als solche nicht identifizieren und benennen. Zusätzlich zu den Angaben der Schüler werden in die Auswertung die in den Schülerunterlagen (alternativ: Unterlagen der Schulverwaltung) vermerkten Lernschwierigkeiten bzw. lernfördernden Maßnahmen mit berücksichtigt.

In den Schülerunterlagen finden sich Einträge zu schulischen Förderangeboten in der Grund- und Hauptschule. Diese umfassen zum einen die Unterrichtsfächer Mathematik und Deutsch. Der Begriff „Deutsch-Förderunterricht“ schließt sowohl die Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache als auch die Förderung der Grammatik und Rechtschreibleitungen für Schüler ohne Migrationshintergrund und Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) mit ein. Als Förderung wird auch der Besuch einer Hausaufgabenbetreuung gewertet.

Des Weiteren wird der Vermerk, eine Übergangsklasse in der Hauptschule besucht zu haben, als Förderung verstanden. Der Besuch einer Praxisklasse in der Hauptschule gilt ebenfalls als Indiz, dass von allgemeinen Lernschwierigkeiten auszugehen ist. Die Praxisklasse ist ein Modell der Förderung von Schülern der Hauptschule mit großen Lern- und Leistungsrückständen, die durch eine spezifische Förderung zu einer positiven Lern- und Arbeitshaltung geführt und durch die Kooperation mit der Wirtschaft und mit Betrieben (Praktika) in das Berufsleben begleitet werden sollen. In der Regel werden in diese Klassen keine Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie mit Leistungsrückständen, die auf Sprachdefiziten beruhen, aufgenommen.

Bei Angaben hinsichtlich einer fachärztlich festgestellten Legasthenie kann ebenfalls von fördernden Maßnahmen ausgegangen werden. Auch der Besuch einer Schule zur individuellen Lernförderung bzw. Sprachförderung oder Montessorischule lässt auf pädagogische Fördermaßnahmen schließen.

Die Angaben zu den unterschiedlichen Fördermaßnahmen vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr werden den Kategorien „Förderunterricht“, „Legasthenie“, „Psychologische Betreuung“, „Besuch einer Übergangsklasse bzw. Deutsch-Sprachkurs“ sowie „Besuch einer Förderschule“ zugeordnet.

Berufstätigkeit von Vater und Mutter

Eine Kategorisierung der beruflichen Tätigkeiten der Eltern nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP), die bei der PISA-Studie 2000 vorgenommen worden ist, ist bei der vorliegenden Untersuchung nicht anzuwenden. Hierzu wären zusätzlich zu den Berufsbezeichnungen Angaben zur Tätigkeitsart, beruflichen Stellung, zum Ausmaß der Weisungsbefugnisse sowie zu den Berufsqualifikationen erforderlich. Die soziale Hierarchie der berufstätigen Eltern ließe sich so differenzierter darstellen. Bei der vorliegenden Untersuchung können die befragten Jugendlichen jedoch oft nur ungenaue Aussagen zur beruflichen Stellung der Eltern treffen. Aus diesem Grund werden die von den Jugendlichen genannten beruflichen Tätigkeiten der Eltern den Berufsklassen entsprechend der Klassifikation nach Blossfeld zugeordnet. Diese verfolgt das Ziel, „die Berufsgruppen hinsichtlich ihrer durchschnittlichen schulischen und beruflichen Vorbildung sowie bezüglich der beruflichen Aufgabengebiete

möglichst homogen zu bilden.³⁸⁷ Dabei wird eine Unterscheidung der unterschiedlichen Aufgabengebiete nach den Wirtschaftssektoren „Produktion“, „Dienstleistung“ und „Verwaltung“ vorgenommen.

Berufswünsche der BVJ-Absolventen

Um eine Gegenüberstellung der Angaben der Jugendlichen zu ihren beruflichen Wünschen mit den Angaben der elterlichen Berufstätigkeit zu ermöglichen, erfolgt die Kategorisierung der Berufswünsche entsprechend der Klassifikation nach Blossfeld. Die Angaben der 169 BVJ-Absolventen werden gemäß den Sektor-Aktivitäts-Dimensionen nach Blossfeld den Bereichen „Produktion“, „Dienstleistung“ und „Verwaltung“ zugeordnet.³⁸⁸

Einschätzung der Schüler hinsichtlich Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche

Die Angaben zu den subjektiv empfundenen Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche werden den Kategorien „Zeugnis und Schulabschluss“, „Einfluss des Praktikums“ und „weitere Gründe“ zugeordnet und quantifiziert. Anschließend werden die Angaben in tabellarischer Form dargestellt. Mehrfachnennungen derselben Kategorie pro Schüler werden nicht berücksichtigt.

Fehlzeiten während des Berufsvorbereitungsjahres

An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung gilt die schulinterne Vereinbarung, dass bei einer Krankheitsdauer von drei und mehr Tagen ein ärztliches Attest vom Schüler vorgelegt werden muss. Bei häufigem Fehlen des Schülers kann die Klassenleitung diese Forderung bereits bei eintägigen Absenzen fordern.

Die Anzahl der Fehltage, für die entweder eine Entschuldigung der Eltern bzw. ein ärztliches Attest vorliegt, wie auch die Anzahl der unentschuldigten Fehltage sind den Abschlusszeugnissen des Berufsvorbereitungsjahres zu entnehmen. Diese werden als Kopie am Schuljahresende im Schülerbogen abgelegt. Unentschuldigt fehlt ein Schüler dann, wenn er bis Schuljahresende für die von ihm versäumten Schultage keine schriftliche Entschuldigung (Entschuldigung der Eltern, ärztliches Attest) abgibt.

Die Anzahl der Fehltage wird zunächst für jeden Schüler erfasst und anschließend in fünf Tage umfassende Zeitintervalle gegliedert. Bei der Erfassung der Fehlzeiten wird gleichzeitig eine Differenzierung zwischen entschuldigten und unentschuldigten Fehltagen vorgenommen.

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Die Antworten zu den offenen Fragen hinsichtlich der eigenen Stärken werden in tabellarischer Form dargestellt. Die Kategorisierung der eigenen Stärken erfolgt in Anlehnung an die Klassifikation der Schlüsselqualifikationen nach Schelten.³⁸⁹ An einem Lesebeispiel in Übersicht 7-12 und weiteren Beispielen im Anhang (8-3 A) wird die Vorgehensweise verdeutlicht.

³⁸⁷ Blossfeld 1985, S. 181

³⁸⁸ Blossfeld 1985, S. 181 (siehe Anhang 8-5 A)

³⁸⁹ Vgl. Schelten 2004, S. 168

Alle Angaben der Schüler hinsichtlich der von ihnen empfundenen persönlichen Stärken werden erfasst und den Kategorien zugeordnet und quantifiziert.

Nr.	Schülerangaben	Soziale Fähigkeiten	n	Personale Fähigkeiten	n	Kenntnisse und formale Fähigkeiten	n
01	handwerklich geschickt, sportlich (Fitness, Basketball, Verein Harthof), kann gut mit Menschen umgehen, freundlich, verträglich	Kommunikationsfähigkeit und Empathie	1	Pünktlichkeit		Kenntnisse und Fertigkeiten (Noten, Sprachen, EDV)	
		Kontaktfähigkeit		Verantwortungsbewusstsein/ Zuverlässigkeit		Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Geschick)	1
		Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“)		Fleiß		Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Praktikum)	
		Fairness Hilfsbereitschaft Freundlichkeit	1	Körperliche Fitness (Sport)	1	Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich (Selbstständigkeit)	
		Konfliktfähigkeit	1	Mentale Fitness (Belastbarkeit/Ausdauer)		Sonstiges:	

Übersicht 7-12: Lesebeispiel zur Kategorisierung der Einschätzung der Stärken

Zeugnisbemerkungen

Um einen Einblick in eine mögliche Veränderung des Schülerverhaltens im Berufsvorbereitungsjahr zu gewinnen, bietet sich eine Gegenüberstellung der Zeugnisbemerkungen in den jeweiligen Abschlusszeugnissen an. Hierzu werden die Zeugnisbemerkungen den Kategorien Persönlichkeit, Mitarbeit und Verhalten zugeordnet und anschließend in Noten umgewandelt. An der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ist der Einsatz von Standardformulierungen üblich, die den drei oben genannten Kategorien sowie einer Notenskala³⁹⁰ entsprechen. Dieses Vorgehen wurde durch Einbeziehen von Lehrkräften einer Hauptschule sowie des Berufsvorbereitungsjahres ebenfalls für die Kodierung der Worturteile der Hauptschulzeugnisse in Ziffernoten angewendet. In Übersicht 7-13 wird die Vorgehensweise der Kodierung von Bemerkungen in den Abschlusszeugnissen der Hauptschule an einem Lesebeispiel verdeutlicht.

Nr.	Zeugnisbemerkungen	Note Charakter	Note Mitarbeit	Note Verhalten
01	Der temperamentvolle Schüler zeigte im Allgemeinen gute Mitarbeit. Sein Verhalten war befriedigend.	4	2	3
02	Der freundliche und hilfsbereite Schüler erfreute durch seine aktive Mitarbeit. Sein Verhalten war gut.	2	2	2
03	Der manchmal unpünktliche Schüler zeigte schwankende Mitarbeit. Sein Verhalten war meist gut.	3	4	2
04	Der leistungsfähige und intelligente Schüler zeigte sehr lobenswerte Mitarbeit. Sein Verhalten war vorbildlich.	1	1	1

Übersicht 7-13: Lesebeispiel – Kodierung von BVJ-Zeugnisbemerkungen in Noten

³⁹⁰ Siehe Anhang (8-35 A): Kodierung von BVJ-Zeugnisbemerkungen

Im Anschluss erfolgt bei allen 169 BVJ-Absolventen eine Gegenüberstellung der Noten der gleichen Kategorie (siehe Kapitel 8.3.1). Es wird untersucht, ob eine Verbesserung, eine Verschlechterung oder keine Veränderung feststellbar ist. In 38 Fällen ist kein Vergleich möglich, da entweder Worturteile in den Abschlusszeugnissen der Hauptschule fehlen, keine Abschlusszeugnisse der Hauptschule aufgrund des kurzen Aufenthalts des Schülers in Deutschland vorhanden sind oder aufgrund von mehr als 20 unentschuldigtem Fehltagen kein BVJ-Abschlusszeugnis ausgestellt worden ist.

7.2.2. Halbstandardisierter Fragebogen (t2)

Der halbstandardisierte Fragebogen setzt sich aus überwiegend gebundenen, aber auch ungebundenen Items zusammen.

7.2.2.1. Gebundene Items

Um die erhobenen Daten auswerten zu können, wird zunächst ein Kodeplan erstellt.³⁹¹ In diesem Kodeplan werden den einzelnen Fragen des Fragebogens entsprechende Variablennamen zugeordnet. Es wird eine Liste aller im Fragebogen erhobenen Variablen (Items) mit allen dazugehörigen Ausprägungen (dies sind die Antwortvorgaben) angelegt, wobei jeder Variable (Merkmal) und Merkmalsausprägung ein spezieller Wert (Kode) zugeordnet wird. Der Kodeplan berücksichtigt dabei die Chronologie der Themenkomplexe inklusive Fragen.³⁹²

Zur Auswertung der gebundenen Items wird wie bei Erhebung t1 das Statistikprogramm „Superior Performing Software Systems“ (kurz SPSS) für Windows verwendet. Die Software verfügt über zwei Ansichten. In der Variablenansicht werden die jeweiligen Variablen definiert, indem man die Bezeichnung, den Datentyp (z.B. numerisch; ordinal) sowie Label und Kodierung für fehlende Werte festlegt. Mit Hilfe dieses Programms lassen sich Daten in Tabellenform und Balkendiagrammen sowie Grafiken von Verteilungen und Trends darstellen.

Dabei sind die gebundenen Fragen insgesamt drei von insgesamt fünf Themenkomplexen zugeordnet:

- Erfolg des Berufsvorbereitungsjahres: Verbesserung von Eigenschaften, Betreuung durch die Klassenlehrkraft, Beeinflussung der Berufswahl durch den Unterricht, Bewertung der Produktionsschule, Schulklima, Unterstützung durch die Schulsozialarbeit, Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres
- Situation in der Berufsschule: Anforderungen in der Berufsschule
- Situation im Betrieb: Arbeitsverhalten

Die Angaben der BVJ-Absolventen zu Fragen zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres, zur aktuellen Situation in Berufsschule und Betrieb werden mittels einer fünfstufigen Antwortskala erfasst: 1=„trifft voll zu“, 2=„trifft zu“, 3=„trifft teilweise zu“, 4=„trifft kaum zu“ und 5=„trifft nicht zu“.

³⁹¹ Vgl. Kirchhoff et al. 2008, S. 37 f.; Schöneck/Voß 2005, S. 87 f.

³⁹² Vgl. Raithel 2006, S. 83 f.

Die Darstellung der skalierten Antworten erfolgt überwiegend in Boxplots (vgl. Lesebeispiel eines Boxplots in Kapitel 8.3.2). Mit Hilfe der Boxplots lassen sich mehrere Variablen innerhalb einer Übersicht vergleichen. Einige isolierte Variable werden aus Gründen der Einfachheit und Anschaulichkeit in tabellarischer Form abgebildet.

7.2.2.2. *Ungebundene Items*

Die Datenaufbereitung der ungebundenen Items erfolgt mit Hilfe des Softwareprogramms SPSS im Rahmen einer univariaten Analyse mit Häufigkeitsauszählungen. Hierzu werden die Antworten der Schüler kategorisiert, bevor sie wie die gebundenen Fragen erfasst werden können. Bei Mehrfachnennungen werden diejenigen derselben Kategorie nicht berücksichtigt. Die ungebundenen Fragen sind in allen fünf Themenkomplexen zu finden:

- Erfolg des Berufsvorbereitungsjahres: Was hat Ihnen im Berufsvorbereitungsjahr gut bzw. nicht so gut gefallen? / Welche Eigenschaften konnten Sie im Berufsvorbereitungsjahr im Vergleich zur Hauptschule verbessern? / Wer hat Sie sonst noch bei Ihrer Berufswahl beeinflusst? / Begründung, inwiefern der Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr auf den Berufsschulunterricht vorbereitet hat / Wissen über die Produktionsschule / Was hat Ihnen an der Produktionsschule besonders gut bzw. nicht so gut gefallen? / Gründe für handgreifliche Auseinandersetzungen auf dem Schulhof / Wünsche an die Schulsozialarbeit
- Fragen zum Ausbildungsberuf: Anzahl der Bewerbungen / Gründe für den Abbruch der Ausbildung
- Situation in der Berufsschule: Was fällt Ihnen in der Berufsschule besonders leicht bzw. nicht so leicht? / Begründung für das Wohlbefinden in der Klasse / Gründe für Bestrafung durch die Lehrkraft
- Situation im Betrieb: Anforderungen im Betrieb / Begründung für das Wohlbefinden im Betrieb / Was gefällt Ihnen im Betrieb besonders gut bzw. nicht so gut?
- Erwartungen an die Zukunft: Wünsche für die Zukunft / Berufliche Pläne / Sonstiges

Die Ergebnisse werden überwiegend in tabellarischer Form dargestellt.

7.2.2.3. *Angaben zum Verbleib*

Die erhobenen Daten der BVJ-Absolventen werden zur internen Aufbereitung zunächst in einer Überblickstabelle gesammelt und alphabetisch sortiert. Neben den persönlichen Angaben (Vorname, Staatsangehörigkeit und Geschlecht) werden weitere Spalten angelegt: Schulabschluss nach dem Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfeldkombination im Berufsvorbereitungsjahr, vier Spalten (1.-4. Befragung), die jeweils den erhobenen Karriereverlauf dokumentieren, sowie eine Spalte für einen ergänzenden Kommentar zum Verbleib über den Erhebungszeitraum hinaus. Drei Beispiele finden sich in Übersicht 7-14, die gesamte Darstellung ist im Anhang 8-27 A einzusehen.

Die Karriereverläufe sind nicht nur hinsichtlich ihrer Stationen und Brüche dokumentiert, sondern beziehen sozialbiographische Merkmale mit ein. Die Daten werden erneut in das Datenbank-Programm SPSS eingegeben. SPSS bietet differenzierte Auswertungsmöglichkeiten,

von denen in der vorliegenden Erhebung Häufigkeitsverteilungen eingesetzt und Zusammenhänge einzelner Items untersucht werden. Darüber hinaus werden nach den weiteren Erhebungen (t3 und t4) die Angaben zum weiteren Karriereverlauf ergänzt. In der SPSS-Datenbank werden die Daten der Überblickstabelle erfasst und präzisiert, soweit dies für die Auswertung erforderlich ist. Alle Variablen und ihre Ausprägungen hier darzustellen, würde den Rahmen der Arbeit übersteigen. Die wichtigsten Variablen, die der Auswertung im Kapitel 8.2 zugrunde liegen, werden stichpunktartig aufgeführt:

- zur Person: Vorname, Geschlecht, Staatsangehörigkeit (Migrationshintergrund)
- zur schulischen Vorbildung: Schulabschlüsse vor und nach dem Berufsvorbereitungsjahr
- zu den Stationen des Übergangs BVJ – Beruf: Ausbildungsberuf im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr (t1), Verbleib am Ende des ersten/zweiten/dritten Ausbildungsjahres (t2/t3/t4)

Die grafische Aufbereitung der Karriereverläufe erfolgt zunächst einzeln für die jeweiligen Erhebungszeiträume in tabellarischer Form. Zusammenfassend wird eine Übersicht erstellt, die den Verbleib der ehemaligen BVJ-Absolventen über den Untersuchungszeitraum von dreieinhalb Jahren darstellt (siehe Kap. 8.2.4, Übersicht 8-27).

					Befragungen			
					t1 2004	t2 2005	t3 2006	t4 2007
Name	Staatsangehörigkeit (Migration)	Geschlecht	Schulabschluss	BVJ-Berufsfelder	Ausbildung als	Verbleib	Verbleib	Verbleib
Mohammad	irakisch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Drucker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
Arton	deutsch (serbisch)	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Kaufmann im Einzelhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss
Daniele	italienisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Mechatroniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung

Übersicht 7-14: Überblickstabelle zu den Eckdaten des Verbleibs im Anschluss an das BVJ, Beispiele

7.2.3. Narratives Interview (t2)

7.2.3.1. Datentransformation und Datenaufbereitung

Die aus den Interviews resultierten Audioaufnahmen müssen in diesem Schritt in die verarbeitbare Form überführt werden. Zuerst wird das vertonte Material in eine schriftliche Form überführt. Dabei werden die Aufnahmen vollständig und wörtlich („wörtliche Rede“) transkribiert. Dies ermöglicht ein leichtes und wiederholtes Nachvollziehen der Schüleraussagen, die somit auch Dritten zugänglich sind. Der Inhalt steht im Vordergrund. Dennoch wird nicht

auf Dehnungs- und Füllsilben wie „Äh“ und Ähnliches verzichtet. Neben der eigentlichen Aussage sollen jugendspezifische Ausdrucksweisen und das sprachliche Vermögen zum Ausdruck gebracht werden. Grammatikalisch unsaubere Formulierungen werden nur insoweit geglättet, als dass die Verständlichkeit und Lesbarkeit des Textes nicht beeinträchtigt wird. Die Authentizität der Schüleraussagen soll auf diese Weise bewahrt werden.

Anschließend werden Kommentierungen zur Darlegung nonverbaler Aspekte mit Anmerkungen versehen. Ebenso werden akustische und sinngemäße Unklarheiten vermerkt. Auf größere Pausen, Stockungen, Lachen o.ä. wird hingewiesen. Dies soll ebenfalls unterstreichen, dass die Probanden große Schwierigkeiten haben, sich in ganzen, grammatikalisch richtigen Sätzen auszudrücken. Im Folgenden seien einige Beispiele zur Verdeutlichung angeführt.

Beispiel 1:

Interviewer: „Wie gefällt es Ihnen?“

Almas: „Super gut (*lacht*) ... die Arbeit gefällt mir gut ... ja!“

Durch den Zusatz „lacht“ soll dem späteren Leser der Transkripte die Übereinstimmung von Inhalt und nonverbaler Ausdrucksform gezeigt werden. Dies unterstreicht die Glaubwürdigkeit der Schüleraussage.

Beispiel 2:

Interviewer: „Und das war dann der Grund nach der achten Klasse für Sie zu sagen „Ich geh jetzt hier runter“?“

Timon: „Na ja, (*zögerlich*) ich bin einmal Achte durchgefallen, hab sie dann noch mal gemacht und wär' dann noch mal durchgefallen...wegen dem... das hat mir eigentlich... na, eher keinen Spaß gemacht.“

Durch die Ergänzung „zögerlich“ sowie die Auslasspünktchen wird deutlich, dass der Wortfluss sich langsam und mit Sprechpausen entwickelt. Dem Schüler fällt es möglicherweise nicht leicht, über die sozialen und leistungsbedingten Misserfolge in der Schule zu sprechen.

Beispiel 3:

Interviewer: „Wie sind Sie an die Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz gekommen?“

Thomas: „Durchs Arbeitsamt bin ich da hin gekommen ... die haben mich darauf hingewiesen, dass ich da hin gehen könnte ... wenn ich noch `nen Schulabschluss bräucht'... (*lacht verlegen*) den hab ich ja noch gebraucht...“³⁹³

Der Kommentar dieses Beispiels unterstreicht, dass der Jugendliche keineswegs stolz auf seine bislang erbrachten schulischen Leistungen ist, sondern dass das Thema mit Unbehagen und Scham belegt ist.

³⁹³ Das vollständige Transkript von dem Interview mit Thomas ist im Anhang 8-52 A der vorliegenden Arbeit zu finden.

Die trotz des Abhörens der Audioaufnahmen durch zwei sachkundige Personen außerordentlich mühsame und zeitaufwändige wörtliche und vollständige Transkription der Interviews wird durch ein nochmaliges Abspielen und Vergleichen mit dem niedergeschriebenen Text auf ihre Gültigkeit kontrolliert. Vorliegende sozialstatistische oder biographische Daten können an dieser Stelle eingefügt werden. Nach einer Beseitigung der letzten Unklarheiten ist der Transkriptionsablauf abgeschlossen.³⁹⁴ Abschließend werden den verschriftlichten Interviews das Datum der Befragung und der Name des Probanden hinzugefügt, um Verwechslungen der Schüler zu vermeiden. Als Ergebnis liegen elf Transkripte im Umfang von je sechs bis 21 Seiten DIN A 4 in Schriftgröße 12 bei 1,5-fachem Zeilenabstand im Dateiformat WORD-Doc vor. Insgesamt ergeben sich 93 Seiten Transkriptionstext in Printform im Format DIN A 4.

7.2.3.2. Datenauswertung

Die eigentliche Datenauswertung enthält Elemente der u.a. von Mayring propagierten Qualitativen Inhaltsanalyse³⁹⁵, ohne sich in den Details allzu eng daran zu orientieren. Die Qualitative Inhaltsanalyse will fixierte Kommunikation systematisch, d.h. regelgeleitet und theoriegeleitet analysieren „mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“³⁹⁶ Die hier in Form von Interviews vorliegende fixierte Kommunikation wird systematisch nach vorgegebenen Regeln und damit nachvollziehbar und überprüfbar analysiert. Der Text wird nicht einfach referiert, sondern das Material wird „unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung, die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoried Hintergrund her interpretiert [...]“, dabei wird „an die Erfahrung anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand“³⁹⁷ angeknüpft. Die Qualitative Inhaltsanalyse zielt damit auf Auswertungstechniken ab, die intersubjektiv überprüfbar sind – in dieser Arbeit soll diese Nachprüfbarkeit zudem durch das Einbeziehen geeigneter Zitate erleichtert werden –, gleichzeitig sollen die angewandten Techniken aber der Komplexität und der Bedeutungsfülle sprachlichen Materials gerecht werden, wozu auch das Einbeziehen eigener Erfahrungen des Interpreten in den Auswertungsprozess zählt.

In der Zusammenfassung wird das Material so reduziert, „dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“, durch Abstraktion „ein überschaubarer Corpus“ geschaffen wird, „der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“.³⁹⁸ Die Analyse des Materials mündet schließlich in ein Kategoriensystem, das gleichsam in sieben Schritten aus dem Text extrahiert wird.³⁹⁹ Da für die vorliegende Untersuchung das noch zu erläuternde Kategoriensystem sich teilweise aus dem Ziel der Untersuchung, teilweise auch aufgrund der Vorerfahrungen der Untersuchenden mit dem Thema ergibt – das Verfahren ist allerdings für Ergänzungen offen –, beschränkt sich hier der erste Analyseschritt auf eine „Paraphrase und Bündelung“ der einzelnen Interviews.

³⁹⁴ Vgl. Schollweck 2007, S. 122 f.

³⁹⁵ Vgl. Mayring 2002, S. 91 f.

³⁹⁶ Mayring 2003, S. 12

³⁹⁷ Mayring 2003, S. 10

³⁹⁸ Mayring 2003, S. 58

³⁹⁹ Vgl. Mayring 2003, S. 59

„Der Ausgangstext wird auf eine überschaubare Kurzversion reduziert, die nur noch die wichtigsten Inhalte umfasst.“⁴⁰⁰ Dazu wird die Dialogform aufgelöst; offenkundige Nebensächlichkeiten, persönliche Randbemerkungen der Interviewpartner und vom Interviewer zugunsten des freien Redeflusses zugelassene Abschweifungen finden keinen Eingang, werden aber noch einmal bei dem folgenden, Interviewanalyse genannten Arbeitsschritt auf ihren möglichen Aussagewert hin untersucht. Der Verzicht auf Doppelungen, auf inhaltliche Wiederholungen im Interviewtext, durch das Zusammenfassen gleichartiger Gedankengänge und sich wiederholender Argumentationen, das Umordnen von Begründungen zu sprachlich leichter nachvollziehbaren, stringenteren Schlussketten sowie das Glätten sprachlicher Unebenheiten und das Fortlassen von Sprechfehlern dienen der leichteren Lesbarkeit und schließlich dem besseren Verständnis der Interviewaussagen, ohne dabei die Gedankenführung, die Begründungen, die sich offenbarenden emotionalen Schwingungen zu verfälschen oder zu unterdrücken; dabei bleibt im weiteren Verlauf der Interpretation durchaus noch einmal zu überprüfen, ob nicht dieses vorgenommene Straffen, diese Reduktion des Textkorpus Aussagen verschüttet, ob z.B. dem Aufgreifen eines Themas an verschiedenen Stellen des Gespräches nicht ein eigener Aussagewert zuzuweisen ist. In Übersicht 7-15 wird die Vorgehensweise bei der Paraphrasenbildung an vier Beispielen zur Kategorie „Arbeitsklima im Ausbildungsbetrieb“ verdeutlicht.⁴⁰¹

Im ersten, „Paraphrase und Bündelung“ genannten Auswertungsschritt findet ein erstes, auch emotional geprägtes Sich-Einlassen auf das Interview statt, eine Konzentration auf gedankliche und sprachliche Auffälligkeiten, zugleich auch ein erster interpretierender Zugriff auf bedeutsam erscheinende Gesichtspunkte. Übrig bleibt ein erster orientierender Überblick über das Interview. Die Spalte „Rohmaterial“ gibt die in Einheiten aufgeteilten Originalaussagen wieder. In der Spalte „Paraphrase“ wird das zusammengefasste und gebündelte Datenmaterial abgebildet. Die Spalte „Begründung“ erläutert schließlich, was bei der Bildung der Paraphrase geschieht.

⁴⁰⁰ Bortz/Döring 2006, S. 332; vgl. auch Mayring 2002, S. 115

⁴⁰¹ Im Anhang 7-15 A der vorliegenden Arbeit wird die Vorgehensweise der Paraphrasierung an einem vollständigen Interview exemplarisch dargestellt.

Name	Einheit	Rohmaterial	Paraphrase	Begründung
Kristina	Arbeitsklima im Betrieb	Es ist ganz nett alles... und die Leute verstehen sich ganz gut... es gibt keinen Stress... man kann ganz ruhig arbeiten... keiner schaut dich zu... „Äh... was machst du gerade?“... oder machst du gerade Pause kleine... ganz locker bei uns.	Die Befragte fühlt sich in ihrem Betrieb wohl. Die Arbeitsatmosphäre beschreibt sie als locker und entspannt, die Kollegen sind freundlich zu ihr.	Wortlaut wird zusammengefasst, um den Kern der Aussage hervorzuheben.
Thomas	Arbeitsklima im Betrieb	Ja... ist ein gutes Betriebsklima... und wir sind vier Lehrlinge... ein Küchenchef und eine Hauswirtschaftsmeisterin die bildet dann halt Hauswirtschaftlerinnen aus... und des ist alles eigentlich sehr getrennt.	Der Befragte spricht von einem guten Betriebsklima. Im Betrieb werden noch drei weitere Jugendliche ausgebildet, mit denen er sich gut versteht.	Wortlaut wird weitgehend übernommen, die Formulierung aber geglättet.
Dezin	Arbeitsklima im Betrieb	Gut... ja... ich bin zufrieden mit allem... mit meiner Arbeitskollegin, mit Chefin... am Anfang war ein bisschen stressig... wo wir jetzt das neue Lehrmadl mit genommen haben... auch jetzt im ersten Lehrjahr... hab ich schon ab und zu mit meiner Chefin gestritten gehabt...	Im Betrieb gibt die Befragte durchaus Streitereien mit der Chefin zu.	Wortlaut wird zusammengefasst, um den Kern der Aussage hervorzuheben.
Igor	Arbeitsklima im Betrieb	Mhmwaahh (<i>Verzieht sein Gesicht</i>) geht so seit der neue Chef gekommen ist nicht so gut... so früher da war's besser da konntest mehr lernen... aber seit der neue Chef da ist da gibt's nur noch so Probleme Schwierigkeiten... die machen halt nur Druck... immer Streit... Teller wurden schon geschmissen... Mhm... aber ich wollt` jetzt wechseln.	Durch den Wechsel des Ausbilders verschlechtert sich für den Befragten aufgrund von Streit, Druck und Qualitätsverlust der Lehre die Situation im Ausbildungsbetrieb. Er trägt sich mit dem Gedanken, den Ausbildungsbetrieb zu wechseln.	Emotionale und nonverbale Reaktionen werden weggelassen. Sie fließen jedoch in die Interpretation mit ein. Aussagen werden geglättet.

Übersicht 7-15: Vorgehensweise beim Paraphrasieren an vier Beispielen

7.2.4. Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t3/t4)

7.2.4.1. Datentransformation und Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung der zu zwei Erhebungszeiträumen durchgeführten Telefoninterviews erfolgt in zwei verschiedenen Formaten: Erstens wird unmittelbar nach der Interviewdurchführung für jedes Interview ein Postskriptum verfasst.⁴⁰² Mit Angaben zu den Rahmenbedingungen der Durchführung, Eindrücken zum Gesprächsverlauf sowie dem Verhalten der beteiligten Interaktionspartner dient es als zusätzliches Reflexionsinstrument über die Tonaufnahmen hinaus. Zweitens und hauptsächlich geschieht die Datenaufbereitung über eine zusammenfassende Transkription der Interviews. Mit Hilfe dieser Technik soll die Materialfülle bereits bei der Phase der Aufbereitung reduziert werden.

⁴⁰² Vgl. Witzel 2000, S. 7

So wird gleich von der digital aufgenommenen Audioaufnahme mit Hilfe des Softwareprogramms „Audacity“ eine Zusammenfassung erstellt. Hierfür wurde das Erzählte stichwortartig in der chronologischen Reihenfolge des leitfadengestützten Gesprächs mit Zitaten untermauert, jedoch nicht Wort für Wort dokumentiert. Damit ist der Transkriptionsprozess bereits eine Interpretationsleistung, die das gesprochene Wort nach Relevanz Gesichtspunkten gemäß den Fragestellungen der Untersuchung selektiert. Um festzustellen, ob relevante Informationen in einem Text enthalten sind, muss dieser bereits interpretiert werden. Das bedeutet, dass trotz der vorher festgelegten Regeln die Verstehensprozesse des jeweiligen Wissenschaftlers eingehen und die Auswertung immer individuell geprägt ist.⁴⁰³ Aus diesem Grund wird die Auswertung von zwei Personen vorgenommen. Eine objektive Interpretation von Texten kann es nicht geben, eine gewisse Intersubjektivität und damit Plausibilität der Erkenntnisse kann aber durch eine gemeinsame Auswertung der Interviews gewährleistet werden.

Im Anschluss erfolgt die Strukturierung der Transkripte (= strukturierende Interviewinterpretation). Hierbei werden die Aussagen der Interviewten bestimmten Kategorien (Ausbildungszufriedenheit, Karriereverlauf, ökonomische Verhältnisse, Freizeitverhalten und Zukunftspläne) zugeordnet. Das aus dem Interviewleitfaden abgeleitete Kategoriensystem kann in diesem Schritt noch verändert werden, wenn im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das ursprüngliche Kategoriensystem passen.⁴⁰⁴

An einem Beispiel in Übersicht 7-16 soll die Vorgehensweise der zusammenfassenden Transkription und der Strukturierung verdeutlicht werden.⁴⁰⁵

Name	Kategorie	Gesprochener Text	Zusammenfassendes Transkript
Kristina	Zukunftspläne	„... Erst Ausbildung fertig machen und übernommen werden.“	Erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung und Übernahme im Betrieb
Jennifer	Zukunftspläne	„... Lehre abschließen, feste Arbeitsstelle bei uns... ähm... in dem Betrieb, wo ich grad lern,... bekommen.“	Erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung und Übernahme im Betrieb
Sandra P.	Zukunftspläne	„... Eigene Wohnung und dass alles weiter gut läuft. Habe gute Aussichten, übernommen zu werden.“	Erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung und Übernahme im Betrieb
Ersoy	Zukunftspläne	„... Meine Gesellenprüfung machen... nee... erst das.“	Erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung
Sandra K.	Zukunftspläne	„... Abschluss machen, dann erst weiter sehen.“	Erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung

Übersicht 7-16: Beispiel einer Zusammenfassung

⁴⁰³ Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 195

⁴⁰⁴ Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 194 f.

⁴⁰⁵ Im Anhang 7-16 A wird die Vorgehensweise der zusammenfassenden Transkription und der Strukturierung an einem vollständigen Interview exemplarisch dargestellt.

7.2.4.2. Datenauswertung

Aus thematischen, methodologischen sowie forschungspraktischen Gründen wird für das weitere Vorgehen die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die strukturierend und kategorienbildend ist. Ziel der Analyse ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“.⁴⁰⁶ Eine erste Reduktion ist bereits bei der Datentransformation in Form eines zusammenfassenden Transkriptes erfolgt. Nach der Sichtung des Materials wird ein System von Kategorien festgelegt, auf das hin das Material untersucht werden soll. Die Kategorien entsprechen im Wesentlichen den Themenkomplexen (Karriereverlauf, Ausbildungszufriedenheit, ökonomische Verhältnisse, Freizeit, Zukunftspläne) des Leitfadens. Innerhalb dieser Kategorien werden Unterkategorien gebildet, die eine Differenzierung der Antworten der Probanden ermöglichen sollen.

Bei den Fragen zur Ausbildungszufriedenheit, zum Freizeitverhalten und zu den Zukunftsplänen der ehemaligen BVJ-Absolventen zeichnet sich die gleiche Vorgehensweise ab. So werden die Antworten auf die offenen Fragen kategorisiert, quantifiziert und in Tabellenform nach Häufigkeiten dargestellt. Bei Mehrfachnennungen werden mehrfache Angaben zur gleichen Kategorie nicht berücksichtigt.

Um die ökonomischen Verhältnisse der BVJ-Absolventen festzustellen, werden verschiedene Aspekte herangezogen. Nicht allein die Frage nach der Höhe der Ausbildungsvergütung ist von Bedeutung. Entscheidend vielmehr ist, ob die BVJ-Absolventen die Ausbildungsvergütung in voller Höhe für sich behalten können oder ob sie einen Teilbetrag an die Eltern abgeben müssen. Darüber hinaus wird die Frage nach einer möglichen weiteren finanziellen Unterstützung gestellt. Somit werden fünf Antwortkategorien gebildet:

- (1) Über die gesamte Ausbildungsvergütung (100 Prozent) kann der BVJ-Absolvent selbst verfügen
- (2) Über die gesamte Ausbildungsvergütung (100 Prozent) kann der BVJ-Absolvent selbst verfügen und erhält von seinen Eltern noch einen Zuschuss (z.B. Kindergeld)
- (3) Von der Ausbildungsvergütung muss der BVJ-Absolvent einen bestimmten Betrag an die Eltern abgeben (z.B. Kost und Logis)
- (4) BVJ-Absolvent macht keine Angaben hierzu
- (5) BVJ-Absolvent befindet sich zum Befragungszeitpunkt nicht in einem Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnis

Letztlich richtet sich das Interesse darauf, wofür die Jugendlichen das meiste Geld verwenden. Die Angaben, wofür die Probanden das meiste Geld ausgeben, werden den Kategorien „Zukunft“, „Freizeit“, „Mode“ und „Sonstiges“ zugeordnet und quantifiziert. Anschließend werden die Angaben in tabellarischer Form dargestellt. Mehrfachnennungen derselben Kategorie je Schüler werden nicht berücksichtigt.

⁴⁰⁶ Mayring 2002, S. 115

Zur Veranschaulichung werden in diesem Abschnitt auch etliche Aussagen der Befragten wörtlich zitiert. Zitate, die in die Ergebnisdarstellung aufgenommen werden, übernehmen hierbei drei Funktionen: Erstens sollen sie die Empirie präsentieren, aus der der Fall rekonstruiert wird. So soll der Leser nachvollziehen können, aus welcher Art empirischer Daten die Schlussfolgerungen zu ziehen sind. Zweitens machen Zitate den Fall plastischer. Drittens verbessern Zitate auch die Lesbarkeit des Textes und bieten zusätzliche Chancen für seine Aufnahme.⁴⁰⁷

7.3. Reflexion der eingesetzten Methoden

Die nachfolgenden Reflexionen zu den in der vorliegenden Untersuchung eingesetzten Methoden erfolgen unter Einbeziehung der in Kapitel 8 dargestellten Ergebnisse. Dabei stehen Aspekte im Mittelpunkt der Betrachtung, die bei der Durchführung der Untersuchung in Erscheinung getreten sind. Es werden Ursachen und mögliche Auswirkungen erörtert. Das folgende Kapitel will einen Beitrag zur Transparenz leisten, um die Güte der Untersuchung einschätzen zu können. In einem ersten Schritt diskutiert die Darstellung aufgetretene Phänomene und kritische Aspekte, in einem zweiten Schritt versucht sie, die Untersuchung vor dem Hintergrund der in Kapitel 6.4 skizzierten Gütekriterien zu bewerten.

7.3.1. Standardisiertes Interview (t1)

Konzeption des Interviews

Im Vordergrund der Befragung steht die detaillierte Deskription der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres eines kompletten Jahrgangs an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung. Die Vollerhebung soll Aufschluss darüber geben, durch welche Umstände bzw. Hemmnisse in Vergangenheit und Gegenwart die BVJ-Absolventen gegenüber erfolgreicherer Schülern im Schul- und Ausbildungssystem benachteiligt wurden und immer noch benachteiligt sind. Da die Jugendlichen fast ausschließlich zu Fakten aus ihrem Lebenslauf, ihrem sozialen Hintergrund und ihren Wohnverhältnissen befragt werden, kann eine Diskussion über die Einhaltung testtheoretischer Gütekriterien entfallen (wie sie zum Beispiel bei einem Test zur Ermittlung bestimmter Wesensmerkmale benachteiligter Menschen durchgeführt werden müsste). Die erhobenen „harten“ Fakten werden sich auch bei wiederholten Befragungen nicht ändern und lassen keinen Spielraum zu individueller Auslegung durch den Datenerheber bzw. den Datenauswerter.

Lediglich Angaben zu individuellen Berufswünschen, den Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche sowie der subjektiven Einschätzung der persönlichen Stärken könnten sich in der Rückschau über die Zeit verändern. In diesem Bereich kann eine solche Befragung also nur eine Momentaufnahme abbilden.

⁴⁰⁷ Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 267

Datenerhebung

Vor der eigentlichen Durchführung der Interviews steht die Bekanntgabe der Interviews durch die Untersuchende. Die einzelnen BVJ-Klassen werden durch die Untersuchende persönlich über das Vorgehen und das Ziel der Interviews in Kenntnis gesetzt. Dies schafft Transparenz und soll Unbehagen gegenüber der Befragungssituation vorbeugen. Auch ermöglichen die weiteren Rahmenbedingungen, z.B. in Form eines separaten Befragungsraumes, einen vertrauensvollen Rahmen, der die Bereitschaft der BVJ-Absolventen für das Interview positiv unterstützt. Nur so lässt es sich erklären, dass sich kein Jugendlicher dem Interview verweigert. Im Gegenteil, das Interesse der Untersuchenden am Verbleib der BVJ-Absolventen führt vielmehr dazu, dass die Jugendlichen mehrheitlich sehr ausführlich, offen und bereitwillig über ihre aktuelle Lebenssituation und vorhandene Schwierigkeiten berichten. In einigen Fällen führt dies zur Empfehlung, zur weiteren Beratung die an der Schule verortete Schulsozialarbeit bzw. die Beratungslehrkraft aufzusuchen.

Durch die konsequente Umsetzung des Interviews als Einzelbefragung wird auch das so genannte Tandem-Phänomen vermieden, das speziell bei Jugendlichen häufig aufzutreten scheint. Nach Reinders (2005) kommen Jugendliche zuweilen in Begleitung ihres besten Freundes und signalisieren, das Interview nur mit dessen Beisein geben zu wollen. Auch wenn es gelingt, den Freund zum Warten zu überreden, schränkt das die Redebereitschaft ein.⁴⁰⁸ Dies wird jedoch durch die klare Anweisung der Untersuchenden, die Interviews einzeln und nacheinander durchzuführen, ausgeschlossen.

Des Weiteren erweist es sich als vorteilhaft, aus den Unterlagen der Schulverwaltung die Rahmendaten der Probanden bezüglich Alter, Geburtsort, Religionszugehörigkeit und Wohnort bereits im Vorfeld digital zu erfassen. Dies verkürzt zum einen die Befragungszeit. Zum anderen lassen sich unnötige Fehlerquellen reduzieren, wenn Jugendliche aus Versehen im Gespräch falsche Postleitzahlen oder Telefonnummern angeben. Die Jugendlichen müssen lediglich die Angaben überprüfen, gegebenenfalls korrigieren und ergänzen. Aufgrund der Ausrichtung an überwiegend soziobiografischen Daten kommt es kaum zu Verständnisschwierigkeiten. Lediglich die Frage nach den individuellen Stärken (siehe Kap. 8.1.1) führt zu Irritationen. Die Frage wird wiederholt, in einigen Fällen umformuliert im Sinne von „Was können Sie besonders gut?“ Oft hilft auch der Hinweis, der Befragte solle sich vorstellen, die zum aktuellen Zeitpunkt durchgeführte Befragung sei ein Vorstellungsgespräch. Die Interviewerin als Personalchefin eines Betriebs möchte herausfinden, warum ausgerechnet der Befragte die Stelle bekommen sollte.

Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Datenverarbeitung wird in diesem Kapitel (Kapitel 7) von der Erhebung bis zur Auswertung präzise beschrieben. Damit wird dem Gütekriterium der Verfahrensdokumentation Rechnung getragen. Auch werden sämtliche Auswertungs- und Interpretationsschritte mit Experten besprochen und vorhergehende Forschungsarbeiten mit herangezogen. Da dies systematisch und schrittweise erfolgt, kann von einer theoriegeleiteten Deutung der Ergebnisse ausgegangen werden.

⁴⁰⁸ Vgl. Reinders 2005, S. 238

Was die Nähe zum Gegenstand anbelangt, so werden die Daten im natürlichen Umfeld der Probanden erhoben. Die Interviews finden in der Schule in einem Beratungsraum der Schulsozialarbeiter statt, den viele Jugendliche von Beratungsgesprächen her kennen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Jugendlichen vom vertrauensvollen Umgang mit ihren Informationen überzeugt sind, zumal die Betreuung durch die Schulsozialarbeiter ebenfalls dem Gebot der Geheimhaltung folgt.

Sowohl die Datenauswertung als auch die Interpretation stützen sich auf die Kriterien einer kommunikativen Validierung. Diese erfolgt jedoch nicht mit den Probanden. Ein Grund dafür liegt in dem zum Teil nur schwach ausgebildeten Sprachverständnis der Jugendlichen. Wie bereits in Kapitel 7.1.1 erwähnt und in Kapitel 8.1 eingehender beschrieben, besitzen 75 Prozent der 169 BVJ-Absolventen einen Migrationshintergrund. Außerdem übersteigt die weitere Aufbereitung der Schülerangaben zum Wohnort, zur Berufstätigkeit der Eltern, zu Lernschwierigkeiten sowie die anschließende Kategorisierung die Kompetenz der Jugendlichen. Die kommunikative Validierung findet mit Lehrkräften der Schule statt.⁴⁰⁹ So wird beispielsweise die Transformation der Bemerkungen der Zeugnisse des Berufsvorbereitungsjahres und der Abschlusszeugnisse der Hauptschule in Noten von insgesamt vier Experten (drei Lehrkräfte der Schule + Untersuchende) getrennt voneinander vorgenommen. Im Anschluss erfolgt die Gegenüberstellung und der Abgleich der Ergebnisse. Die Vorgehensweise zeigt sich ebenfalls bei der Zuordnung der Schüleradressen zu den Stadtteilsbezirken, um den sozialpolitischen Handlungsbedarf zu ermitteln.

Eine Schwierigkeit stellt jedoch die Anonymisierung der Befragten dar. Die vorliegende Untersuchung beabsichtigt nach einer ersten deskriptiven Erfassung der Klientel und ihrem Verbleib weitere Erhebungen mit den BVJ-Absolventen, denen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr die Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis gelingt. Die Beobachtung des weiteren Karriereverlaufs über den Zeitraum von drei Jahren führt dazu, dass die Daten der BVJ-Absolventen nicht anonymisiert in die Eingabemaske der SPSS-Software eingegeben werden können. Bei einer Anonymisierung würden sich individuelle Entwicklungen nur schwer nachzeichnen lassen. Auch könnte in den folgenden Telefoninterviews nicht darauf Bezug genommen werden.

Untersuchte Gruppe

Die Berufsschule zur Berufsvorbereitung stellt – wie in Kapitel 4 beschrieben – als monostrukturierte Berufsschule, die ausschließlich schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsplatz beschult, eine Besonderheit in der deutschen Bildungslandschaft dar. Was die Intensität der Förderung anbelangt, so ermöglicht das Berufsvorbereitungsjahr aufgrund zeitlicher und personeller Ressourcen die umfassendste Förderung. Aus diesem Grund soll der Fokus auf die Absolventen dieser als Vollzeitjahr angelegten schulischen Fördermaßnahme gelegt werden. Insgesamt existieren zum Erhebungszeitraum (Juli) am Ende des Schuljahres 2003/04 neun berufsvorbereitende Klassen an der Schule mit insgesamt 169 Schülern. Betrachtet man die

⁴⁰⁹ Vgl. Lamnek 1995a, S. 166

Zusammensetzung der Klassenlisten zu Beginn des Schuljahres⁴¹⁰, so ist eigentlich von einer Gesamtzahl von 198 Schülern auszugehen. Das bedeutet, dass 29 Jugendliche (14,6 Prozent) im Verlauf des Schuljahres das Berufsvorbereitungsjahr abgebrochen haben. Diese sind nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Als Abbruchgründe geben die Klassenlehrkräfte überwiegend Schulabsentismus und Defizite im Sozialverhalten, in einigen Fällen auch Rückkehr in das Heimatland an. Deswegen wird davon ausgegangen, dass eine Bereitschaft, an einer Längsschnittuntersuchung teilzunehmen, ohnehin nicht vorliegt. In Fällen von Rückkehr in das Heimatland erscheint eine Kontaktaufnahme als nicht realisierbar. So bezieht sich die vorliegende Untersuchung lediglich auf die 169 Jugendlichen, die im Juli 2004 noch an der Schule gemeldet sind.

7.3.2. Halbstandardisierter Fragebogen - narratives Interview (t2)

7.3.2.1. Halbstandardisierter Fragebogen (t2)

Konzeption des Interviews

Mit Hilfe des schriftlichen Fragebogens „Das Berufsvorbereitungsjahr – Eine Hilfestellung?“ wird ein Jahr nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres der Verbleib der Jugendlichen erfasst, die nach dem Abschluss des Berufsvorbereitungsjahres eine Ausbildung begonnen haben. Die gebundenen Items des Fragebogens zielen ab auf subjektive Einschätzungen der BVJ-Absolventen hinsichtlich ihrer aktuellen Lebenssituation in Betrieb und Berufsschule sowie zu den Aspekten der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres und individuellen Zukunftsplänen. Die diesbezüglichen Fragen werden in einem mehrstufigen Prozess entwickelt. Fragebögen und Interviewleitfäden von einschlägigen Untersuchungen von Hiller et al. (1999), Friedemann/Schroeder (2000), Enggruber (2001) und Fischer (2003) fließen in die Konzeption und die Konstruktion des Fragebogens der vorliegenden Untersuchung mit ein (siehe Kap. 4.2.5).

Die Methode einer Fragebogenerhebung stellt ein Verfahren dar, das auf verbaler Kommunikation beruht. Das erfordert ein gewisses Maß an Lesekompetenz, Wortschatz und sprachlichem Ausdrucksvermögen, das bei der untersuchten Gruppe nicht immer sehr ausgeprägt ist. Bei der Entwicklung des Untersuchungsinstrumentes ist auf diesen Umstand deswegen besonders zu achten.⁴¹¹ Aufgrund der einschlägigen Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit an der untersuchten Berufsschule kann davon ausgegangen werden, dass schriftliche Aufgaben von den Schülern nur ungern erledigt werden. Überforderung bei formalen Anforderungen und häufig negative Schulerfahrungen und daraus resultierende Versagensängste der Jugendlichen sind hierfür als verantwortlich anzusehen.

Bei der Wahl der Formulierungen muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass ein hoher Grad an Migrationshintergrund bei den Schülern vorliegt. Dies hat zur Folge, dass die Erstsprache vieler Schüler nicht Deutsch ist. „Das Sprachniveau sollte sich an einem Basiswortschatz des

⁴¹⁰ Stichtag der für die beruflichen Schulen der Stadt München erforderlichen statistischen Angaben zur genauen Schülerzahl und Schülerzusammensetzung ist immer der 15. Oktober des laufenden Schuljahres.

⁴¹¹ Vgl. Fischer 2003, S. 116

Deutschen orientieren, die Sätze müssen kurz, klar und eindeutig und möglichst eindimensional sein, Fragen und Aufforderungen so konkret und unzweifelhaft wie möglich formuliert und auf den Bezugsrahmen der Befragten bezogen sein.“⁴¹²

Aufgrund der wenig ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten der zu befragenden Jugendlichen liegt es nahe, mehr geschlossene als offene Fragen zu stellen. Offene Fragen erfordern ein höheres Erinnerungsvermögen, wogegen geschlossene Fragen darauf abzielen, etwas wieder zu erkennen. „Sich erinnern ist schwieriger als Wiedererkennen; auf offene Fragen erhält man daher in der Regel weniger Antworten als auf geschlossene Fragen.“⁴¹³

Geschlossene Fragen enthalten feste Antwortkategorien. Bei der Konzeption der Frage werden die Kategorien genau bestimmt und nach Möglichkeit immer die gleiche Rangfolge angewendet. Dieses standardisierte Verfahren birgt zwar die Gefahr, dass Antworten vorgegeben werden, „an die der Befragte noch nie gedacht hat, und sie zwingen den Befragten, unter diesen bisher nicht zu seinem ‚Alltagswissen‘ gehörenden Alternativen zu wählen.“⁴¹⁴ Beim vorliegenden Fragebogen wird dieser Nachteil jedoch in Kauf genommen. Die eingeschränkte Artikulationsfähigkeit der Befragten bezüglich ihrer Einstellungen und Meinungen lässt vermuten, dass ein Fragebogen mit ausschließlich offenen Fragen eine Überforderung zur Folge haben könnte und somit die Schüler zum Auslassen von Antworten verleiten.

Mit zehn Seiten ist der Fragebogen sehr umfangreich. Bei einer rein schriftlichen Befragung ist damit zu rechnen, dass die Fragebögen nicht oder nur lückenhaft ausgefüllt werden. Aufgrund dieses Tatbestandes und unter Berücksichtigung der sprachlichen Defizite wird der Fragebogen als persönliches Einzelgespräch mit den Probanden geplant.

Voruntersuchung: Fragebogen

Zur Überprüfung der Gültigkeit und der Verständlichkeit des Untersuchungsinstrumentes wird eine Voruntersuchung mit ehemaligen Absolventen des Jahrganges 2002/2003 in der Zeit vom 11.02.2004 bis 23.02.2004 durchgeführt. Insgesamt werden elf Absolventen, die im September 2003 im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, befragt. Die Größe der Untersuchungsgruppe richtet sich nach der Anzahl der BVJ-Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis begonnen hatten. Die Interviewpartner für die Voruntersuchung werden systematisch ausgewählt. Eine Vollerhebung aller BVJ-Absolventen ist aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht durchführbar. Einzig von einer BVJ-Klasse ist der Verbleib im September 2003 bekannt.⁴¹⁵ Zehn Absolventen werden in Form eines Telefoninterviews befragt, ein Absolvent erscheint persönlich zur Befragung. Die Telefonnummern werden den elektronisch gesicherten Schülerdaten sowie eigenen Unterlagen der Untersuchenden entnommen.

⁴¹² Ebenda S. 117

⁴¹³ Atteslander 2008, S. 164

⁴¹⁴ Schnell/Hill/Esser 2008, S. 332

⁴¹⁵ Als ehemalige Klassenlehrkraft dieser Klasse ist die Untersuchende informiert, welche Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres im Anschluss an das BVJ eine Ausbildung begonnen haben. Dies erleichtert eine persönliche Kontaktaufnahme.

Die Voruntersuchung zum vorliegenden Forschungsvorhaben führt zu einigen Veränderungen an dem eingesetzten Erhebungsinstrument, was die Reihenfolge und insbesondere die Sprachwahl anbelangt. Der Fragebogen wird in seinem Umfang reduziert, um die Jugendlichen nicht zu ermüden und somit deren Motivation nicht zu beeinträchtigen. Expertengespräche mit Lehrkräften der Berufsschule zur Berufsvorbereitung sowie mit wissenschaftlichen Mitarbeitern des Lehrstuhls für Pädagogik der TU München tragen erheblich zur Entwicklung des Instrumentes bei.

Datenerhebung

Die Datenerhebung gestaltet sich sehr aufwändig. Die Befragungen werden erneut von der Untersuchenden persönlich durchgeführt. Wie bereits in Kapitel 7.1.2.1 geschildert, zeigt die zunächst postalische Kontaktaufnahme mit der Einladung zur Befragung an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung kaum Reaktion. Dieses Phänomen erfordert Flexibilität im weiteren methodischen Vorgehen. Um dem Gütekriterium „Nähe zum Gegenstand“ zu entsprechen und der Natürlichkeit und der Lebensnähe dieser Erhebungsphase gerecht zu werden, werden die Befragungen ab diesem Zeitpunkt an den jeweiligen Folge-Berufsschulen der BVJ-Absolventen durchgeführt. Dies erfordert die Kontaktaufnahme und Rücksprache mit Schulleitern und Klassenlehrkräften. Der genaue Befragungstermin (Datum, Uhrzeit) muss vereinbart, vor Ort der Befragungsraum von Seiten der Schule organisiert werden. Die betreffenden Berufsschulen sind weit verstreut. Sie befinden sich überwiegend im Stadtgebiet München, aber auch im weiteren oberbayerischen Umfeld (Dachau, Freising, Rosenheim, Wasserburg und Weilheim). Bei so genannten Sprengelberufsschulen (z.B. Nürnberg) wird aus Kosten- und Zeitersparnisgründen auf eine telefonische Befragung zurückgegriffen. Die Anfahrt zu den Schulen ist mitunter mühsam. Um zu verhindern, dass Probanden am vereinbarten Termin dennoch verhindert sind, erfolgt am Tag der Befragung stets eine kurze telefonische Rücksprache. Dennoch garantiert dieses Vorgehen nicht in allen Fällen die Anwesenheit des betreffenden Jugendlichen. Das macht einen wiederholten Besuch der Schule bzw. eine telefonische Befragung erforderlich. Terminabsprachen werden in einer Tabelle genau notiert. Dabei werden immer die Adresse der Schule, die Kontaktperson, das Datum und die Uhrzeit des Gesprächs, der Name des Probanden sowie weitere Angaben (z.B. Durchwahlnummer einer Lehrkraft an der Schule) vermerkt. Im Anschluss an die Befragung werden Kommentare von Lehrkräften und Schulleitern zur befragten Person in die Tabelle ergänzend eingetragen. Die Vorgehensweise macht eine genaue Dokumentation möglich und trägt zur Übersichtlichkeit des Erhebungsverlaufs bei.

Die Befragungen selbst gestalten sich erfolgreich. Die Jugendlichen zeigen wie bereits bei der ersten Befragung eine positive Gesprächsbereitschaft. Die Einstiegsfrage, ob sie sich an die Untersuchende und deren Vorhaben noch erinnern können, wird überwiegend bejaht. Dies unterstützt den Aufbau von Vertrauen und eines angenehmen Gesprächsklimas. Aufgrund der Voruntersuchung des Instruments mit ehemaligen BVJ-Absolventen zeigen sich kaum Verständigungsschwierigkeiten. Lediglich die offene Frage, welche Eigenschaften im Berufsvorbereitungsjahr verbessert werden konnten, führt bei einigen Befragungsteilnehmern zu Unverständnis bzw. Missverständnis. Fast die Hälfte der Probanden gibt eine Verbesserung der schulischen Leistungen als verbesserte Eigenschaft an. Dagegen wird eine Verbesserung von

Eigenschaften wie Disziplin oder Kontaktfreudigkeit nur vier Mal genannt. Eine kommunikative Validierung findet im Ansatz statt. Die zum Teil als Interview durchgeführte Fragebogenerhebung ermöglicht die Klärung von Verständnisfragen und das Besprechen von Antworten, ohne dabei die Probanden in ihrem Antwortverhalten zu beeinflussen. Zum Teil ist eine leichte Verunsicherung der Jugendlichen bei der Beantwortung von ungebundenen Items beobachtbar. Fragen an die Untersuchende sind dabei überwiegend rhetorischer Art und dienen überwiegend der Bestätigung des Textverständnisses der Frage.

Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Datenauswertung der gebundenen Items folgt einer zuvor festgelegten Kodierung und ist regelgeleitet. Sie wird von zwei Personen vorgenommen und einem Vergleich unterzogen, um Fehlerquellen auszuschließen und intersubjektive Abweichungen zu minimieren. Die ungebundenen Items werden kategorisiert, kodiert und quantifiziert. Die tabellarische Form der Darstellung macht die Übersichtlichkeit der Schüleräußerungen und die anschließende Interpretation möglich. Auch hier unterstützt die von zwei Personen vorgenommene Auswertung die Validität der Ergebnisse. Eine argumentative Interpretationsabsicherung wird durch einschlägige Forschungsarbeiten sowie durch das Vorverständnis der Untersuchenden hergestellt.

Untersuchte Gruppe

Die untersuchte Gruppengröße von 60 Personen basiert auf der bewussten Entscheidung, den Ausbildungsverlauf derjenigen BVJ-Absolventen zu begleiten, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung aufgenommen haben. Die vorliegende Untersuchung schließt dabei alle BVJ-Absolventen mit ein, die bis Ende Dezember 2004 eine Ausbildung begonnen haben. Damit soll gewährleistet werden, dass nicht nur eine punktuelle Bestandsaufnahme am Ende des Berufsvorbereitungsjahres erfolgt ist.

7.3.2.2. Narratives Interview

Konzeption des Interviews

Ziel der narrativen Interviews, die in die Untersuchung als Fallstudien eingebettet sind, ist die Erweiterung der überwiegend deskriptiven Erfassung der Schülerklientel in den beiden vorausgehenden Erhebungen (t1, t2) um eine stärker subjektive Komponente. Dabei können durch die Interviews zusätzliche Informationen über die Befragten gewonnen werden, die durch standardisierte Befragungen nicht möglich sind. Diese zusätzlichen Informationen betreffen vor allem spezifische und individuelle Probleme der Befragten. Allgemeine Phänomene und benachteiligende Faktoren sollen auf diese Weise personalisiert abgebildet werden.

Das Konzept des narrativen Interviews überzeugt, aber die Umsetzung des Verfahrens birgt einige Schwierigkeiten, die kritisch betrachtet werden müssen. Bei der Planung und Durchführung von narrativen Interviews muss einkalkuliert werden, dass unter den ausgewählten Befragungspersonen einige sein können, die nicht über eine ausreichende narrative Kompetenz verfügen, um ihre Lebensgeschichte erzählend darstellen zu können. „Verschlossene, schüchterne, wortkarge oder übermäßig zurückhaltende Menschen begegnen uns nicht nur im

sozialen Alltag, sondern auch in lebensgeschichtlichen Befragungen."⁴¹⁶ Die narrative Kompetenz kann BVJ-Absolventen nicht grundsätzlich abgesprochen werden, kann aber auch nicht automatisch vorausgesetzt werden. Aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten einzelner Interviewteilnehmer mit Migrationshintergrund, die darüber hinaus noch eine kurze Verweildauer in Deutschland aufweisen, werden Leitfragen entwickelt und eingesetzt.

Datenerhebung

Um dem Gütekriterium „Nähe zum Gegenstand“ zu entsprechen, wird den Interviewteilnehmern die Entscheidung über den Ort der Interviewsituation überlassen. So finden die Interviews sowohl in privaten Räumlichkeiten der Befragten als auch in öffentlicheren Bereichen wie Berufsschule, Betrieb und den Räumlichkeiten der ausbildungsbegleitenden Hilfe (abH-Maßnahme) statt. Allerdings hat sich der Arbeitsplatz als Ort für die Gespräche nur eingeschränkt als geeignet erwiesen. Mit einer Jugendlichen kann jedoch kein anderer Termin vereinbart werden. Die Gesprächssituation gestaltet sich hier kompliziert, da zum vereinbarten Termin die Auszubildende allein mit einer Kollegin die Kundschaft bedienen muss und so für das Gespräch nicht ununterbrochen zur Verfügung stehen kann.

Der Einstieg zum Interview selbst erfolgt mit der Abfrage der sozialstatistischen Daten. Diese einfachen Fragen zu Beginn des Gesprächs lockern die Stimmung und bringen Sicherheit in die Gesprächssituation. Der konzipierte Leitfaden spielt besonders in den Fällen, in denen es in der Gesprächssituation nicht gelingt, einen Gesprächsfluss in Gang zu bringen bzw. aufrecht zu erhalten und so den Gesprächspartner zu einer ausführlichen von ihm strukturierten Darstellung seiner Erfahrungen zu veranlassen, eine wichtige Rolle.

Aufbereitung und Auswertung

Die Methode des narrativen Interviews wird in der späteren sozialwissenschaftlichen Literatur häufig mit der objektiven Hermeneutik Oevermanns (1979 und 1989) in Verbindung gebracht.⁴¹⁷ Dieses Verfahren zeichnet sich vereinfacht ausgedrückt dadurch aus, dass im Schwerpunkt einzelne Interviewabschnitte sehr zeitintensiv interpretiert werden, um „hinter den einzelnen subjektiven Bedeutungsstrukturen, die das Material (z.B. Interviews) liefert, allgemeine, objektive Strukturen zu erschließen“⁴¹⁸. Es geht also darum, die sozialen Sinnstrukturen bzw. die Tiefenstrukturen des Handelns zu rekonstruieren. Durch den Einsatz von Leitfragen, bei denen die Ergebnisse der beiden bereits vorgenommenen Befragungen (t1 und t2) mit einfließen, ist eine rein explorative interpretative Erschließung des Materials nicht mehr erforderlich. Vielmehr erleichtern die Leitfragen die Bildung von Kategorien, nach denen die Auswertung erfolgen kann. Dies ermöglicht auch die Vergleichbarkeit der Interviews, die sonst bei rein narrativen Interviews oft nicht gegeben ist. Dadurch eignet sich für die Auswertung der narrativen Interviews in der vorliegenden Untersuchung das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse.

⁴¹⁶ Spöhring 2001, S. 175

⁴¹⁷ Vgl. Kopp/Langenhoff/Schröder 2008, S. 23

⁴¹⁸ Mayring 2002, S. 121

Wie auch bei den vorangegangenen Erhebungen werden die einzelnen Phasen des Untersuchungsprozesses wie die Konzeption, die Durchführung der Erhebung, die Datentransformation und –aufbereitung sowie die regelgeleitete Auswertung und Interpretation der Ergebnisse genau dokumentiert. Eine kommunikative Validierung findet insofern statt, als dass die Auswertung und Interpretation der Interviews von zwei Personen getrennt voneinander vorgenommen und im Anschluss verglichen werden. Einschlägige Forschungsarbeiten sowie das Vorverständnis der Untersuchenden unterstützen eine argumentative Interpretationsabsicherung.

Untersuchte Gruppe

Die Auswahl der Interviewpartner orientiert sich wesentlich am Prinzip der „maximalen Kontrastierung“.⁴¹⁹ Ziel ist es, das Untersuchungsfeld in seinen Ausprägungen möglichst breit abzubilden. Bei der Formulierung der relevanten Merkmale fließt zum einen das bereits vorhandene theorieförmige Wissen aus den beiden ersten Erhebungen mit ein. Zum anderen finden auch klassische deskriptive Merkmale wie Alter, Geschlecht und Herkunft ihren Eingang. Diese Vorab-Festlegung birgt jedoch die Gefahr in sich, dass möglicherweise nicht alle relevanten Fälle eines Feldes berücksichtigt werden. So ist die Fallauswahl bedingt durch forschungspraktische Entscheidungen, ob zum Beispiel genügend Jugendliche Bereitschaft für ein weiteres, vertiefendes Interview zeigen. Auch steht die Auswahl nach äußeren Kriterien eigentlich dem Anspruch qualitativer Forschung konträr gegenüber, aus dem Material heraus zu Kategorien zu gelangen. Allerdings ist bei dieser Vorgehensweise nicht ausgeschlossen, zu einem späteren Zeitpunkt weitere Daten zu erheben, falls die Analyse ergibt, dass wesentliche Fälle im Sample fehlen würden. Mit der Auswahl der Interviewpartner der vorliegenden Fallstudien wird ein möglichst breites Spektrum an Jugendlichen, die mit unterschiedlichen benachteiligenden Faktoren konfrontiert sind, abgebildet. So werden neben Alter (17 bis 20) und Geschlecht (6w/5m) folgende sozialbiographische Aspekte berücksichtigt:

Herkunft:

- 3 Jugendliche ohne Migrationshintergrund
- 1 Jugendlicher mit Migrationshintergrund der Eltern, in Deutschland geboren
- 7 Jugendliche mit persönlichem Migrationshintergrund

Schulische Vorbildung vor dem Berufsvorbereitungsjahr:

- 3 Jugendliche mit Hauptschulabschluss
- 8 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss

Sonstige Besonderheiten:

- 1 Jugendlicher mit/ohne Lernbeeinträchtigungen

⁴¹⁹ Lamnek 1995b, S. 113

7.3.3. Problemzentriertes, leitfadengestütztes Telefoninterview (t3/t4)

Konzeption des Interviews

Das telefonische Interview gehört zu den zunehmend beliebter werdenden Varianten eines Interviews. Es handelt sich dabei um ein Kosten sparendes und zeitlich effizientes Verfahren, welches sich für kurze Befragungen eignet. Da die interviewten Personen in ihrem natürlichen Umfeld verbleiben, wirkt die Befragungssituation weniger bedrängend. Die Ausfallquote durch Verweigerung verringert sich dadurch im Vergleich zu einem persönlichen Treffen oder einer schriftlichen Befragung. Die Entscheidung für den Einsatz einer telefonischen Befragung in der vorliegenden Untersuchung resultiert nicht zuletzt aus der Erfahrung der zeit- und kostenintensiven Datenerhebungen der vorangegangenen Befragungen. Auch bleibt eine telefonische Befragung weitgehend unberührt von forschungspraktischen Schwierigkeiten wie das Nichteinhalten von Terminen oder Nicht-Reagieren auf schriftliche Aufforderungen.

Der Gefahr der Anonymität des Anrufers kann dadurch begegnet werden, dass bereits zwei Erhebungen stattgefunden haben, wobei die Jugendlichen über eine weitere Erhebung persönlich informiert worden sind. Die Probanden sind mit dem Ziel der Befragungen mittlerweile vertraut, so dass eine persönliche Anwesenheit der Interviewenden nicht mehr erforderlich ist. Der Interviewleitfaden bildet den wesentlichen Orientierungsrahmen für die beiden Telefoninterviews zur Erfassung des Verbleibs im zweiten und dritten Ausbildungsjahr. Er dient als Gedächtnisstütze für die Durchführung und zur Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Interviewten. In ihm ist der gesamte Problembereich in Form von einzelnen thematischen Feldern formuliert.

Datenerhebung

Die Durchführung der Telefoninterviews gestaltet sich dabei sehr aufwändig. Ein Grund hierfür liegt in dem Umstand, dass die Jugendlichen sehr häufig ihre mobilen Telefone samt Telefonnummern zu wechseln scheinen. Das führt dazu, dass unter den angegebenen Telefonnummern oft niemand erreicht werden kann. Aber auch bei Festnetz-Telefonnummern ist eine mehrfache Kontaktaufnahme erforderlich, um die jeweiligen Probanden anzutreffen und mit ihnen einen Gesprächstermin zu vereinbaren. Nicht in allen Fällen können die Probanden erreicht werden. Bei zehn erfolglosen Versuchen wird von einer weiteren Kontaktaufnahme abgesehen. In diesen Fällen tragen Auskünfte von Betrieben und Lehrkräften der Berufsschule dazu bei, dass wesentliche Aussagen zum Verbleib erfasst werden können.

Eine Schwierigkeit bei Telefoninterviews ist, dass sich die Gestaltung der Befragungssituation nur gering durch den Interviewer beeinflussen lässt.⁴²⁰ Grundsätzlich gilt es, die Begleitumstände aller Teilnehmer der Befragung so gut wie möglich zu standardisieren, um gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Der Ablauf des Telefoninterviews selbst ist allerdings nicht vorhersehbar. Dabei nehmen unterschiedliche Faktoren wie z.B. Sprachbarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, individuelle Verständnisfragen, auf die der Interviewer eingeht, ablenkende Reize, Lärm, Konstitution des Befragten, Zeitprobleme etc. auf den Interviewverlauf Einfluss. Trotz dieses Umstandes ist in der vorliegenden Untersuchung eine

⁴²⁰ Vgl. Bortz/Döring 2006, S. 237 f.

überwiegend hohe Gesprächsbereitschaft bei den Probanden festzustellen. In einigen Fällen kann sogar von einer freudigen Reaktion gesprochen werden. Die Erfahrung aus der ersten standardisierten Einzelbefragung am Ende des Berufsvorbereitungsjahres (t1) spiegelt erneut wieder, dass das Interesse an ihrer Person und ihrer Lebenssituation von den Jugendlichen sehr positiv aufgenommen wird. Auch die Eltern begegnen der Interviewdurchführenden überwiegend freundlich und kooperativ. Lediglich in einem Fall lehnt eine Mutter eine weitere Kontaktaufnahme kategorisch ab. Der Einsatz des Audacity-Programms zur digitalen Aufzeichnung der Telefoninterviews erweist sich als praktikabel und geeignet. Durch die Verbindung des Telefons mit dem Computer ergeben sich spezifische Vorteile für die Reduzierung von Fehlerquellen. Allerdings bereitet die Tonqualität hinsichtlich der Aufnahmestärke mitunter akustische Verständnisschwierigkeiten. Das liegt jedoch weniger am Programm als vielmehr an den Lautsprechern der eingesetzten Telefone.

Aufbereitung und Auswertung

Bei der Vielzahl von Erhebungen dieser breit angelegten Untersuchung ist es zu aufwändig, weitere wörtliche Transkripte zu erstellen. Die Telefoninterviews dienen in erster Linie der Feststellung des Karriereverlaufs. Eingebettet sind die Fragen zu Ausbildung und beruflicher Tätigkeit auch aus dem Grund, einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, in Fragen zur allgemeinen Lebenssituation und zu Zukunftsplänen.⁴²¹ Aufgrund von Schwierigkeiten der Erreichbarkeit von einigen Probanden vor allem bei der zweiten telefonischen Befragung (t4) können bei diesen oft nur die telefonischen Gespräche mit deren Eltern ausgewertet werden. Ein zusammenfassendes Transkript ermöglicht auch in diesen Fällen die Fokussierung und Reduzierung auf die wesentlichen Kernfragen zum Karriereverlauf. Diese Zusammenfassungen werden nicht dem Zufall überlassen, sondern laufen methodisch kontrolliert mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ab. Dieses systematische Verfahren eignet sich für die theoriegeleitete Fragestellung in der vorliegenden Untersuchung besser als interpretative hermeneutische Herangehensweisen. Die einzelnen Phasen des Untersuchungsprozesses wie die Konzeption, die Durchführung der Erhebung, die Datentransformation und –aufbereitung sowie die regelgeleitete Auswertung und Interpretation der Ergebnisse werden erneut genau erfasst. Eine kommunikative Validierung findet wie bei den vorangegangenen Erhebungen in der Weise statt, als dass die Auswertung und Interpretation der Interviews von zwei Personen getrennt voneinander vorgenommen und im Anschluss verglichen und ergänzt werden. Einschlägige Forschungsarbeiten sowie das Vorverständnis der Untersuchenden ermöglichen eine argumentative Interpretationsabsicherung.

Untersuchte Gruppe

Die beiden Telefoninterviews (t3 und t4) stellen die Folgebefragung der vorliegenden Längsschnittuntersuchung dar. Aus diesem Grund kann von derselben Gruppengröße (n=60) wie bei der Erhebung (t2) ausgegangen werden. Zehn Jugendliche können jedoch weder auf postalischem Weg noch telefonisch erreicht werden. Somit reduziert sich die Gruppengröße auf 50 Probanden (siehe Kapitel 8.5.3).

⁴²¹ Vgl. Witzel 1982, S. 73

8. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Kapitel 8.1 beschreibt die vorhandenen Formen der Benachteiligungen bei einem kompletten Jahrgang des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München des Schuljahres 2003/04. Neben faktischen Angaben zu Bildungsabschlüssen und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen fließen auch Selbsteinschätzungen der BVJ-Absolventen hinsichtlich ihrer Stärken und Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche mit ein. In Kapitel 8.2 erfolgt zunächst ein Überblick über den Verbleib des gesamten BVJ-Jahrgangs (n=169) am Ende des Berufsvorbereitungsjahres. Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Verbleib der 60 Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, über den Zeitraum von dreieinhalb Jahren vorgestellt. Kapitel 8.3 betrachtet die Einschätzung der 60 BVJ-Absolventen, denen der Übergang vom Berufsvorbereitungsjahr in die Berufsausbildung geglückt ist, hinsichtlich der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. Kapitel 8.4 bildet die Ergebnisse der narrativen Interviews ab, die mit elf ausgewählten Jugendlichen geführt wurden. Bei der Auswahl der Jugendlichen wurde neben dem Aspekt der Freiwilligkeit auch berücksichtigt, dass der Vielfalt der Benachteiligungen Rechnung getragen wird. In Kapitel 8.5 werden Daten zur beruflichen und privaten Lebenssituation der 60 BVJ-Absolventen erfasst, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben.

8.1. Formen der Benachteiligung

Wie in Kapitel 7.1 beschrieben, legt die Deskription aller Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung zu Beginn der Untersuchung offen, welche Formen von Benachteiligungen bei diesen Jugendlichen vorliegen. Aus Gründen der Anschaulichkeit wurden grundlegende strukturelle Daten der untersuchten Gruppe bereits in Kapitel 7.1.1, 7.1.2, 7.1.3 und 7.1.4 getrennt nach den jeweiligen Erhebungszeiträumen (t1/t2/t3/t4) dokumentiert.

8.1.1. Individuelle Formen der Benachteiligung

Schulabschluss vor dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Die Deskription der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres geht zunächst von den individuellen Eingangsvoraussetzungen zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres aus. Übersicht 8-1 gibt Aufschluss über die Schulabschlüsse der 169 BVJ-Absolventen bei Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr.

Über die Hälfte der befragten Jugendlichen (96 von 169; 56,8 Prozent) beginnen das Berufsvorbereitungsjahr ohne Schulabschluss. Weitere 59 in das Berufsvorbereitungsjahr eintretende Schüler (34,9 Prozent) besitzen den erfolgreichen Hauptschulabschluss. Insgesamt 14 Jugendliche (8,3 Prozent) verfügen über den qualifizierenden Hauptschulabschluss.

Ein Blick auf die Gesamt-Notendurchschnitte der Abschluss- und Jahreszeugnisse der Hauptschule zeigt die tendenziell niedrige Qualität der Bildungsabschlüsse. Der Gesamt-Notendurchschnitt der 14 Jugendlichen (8,3 Prozent), die zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres den qualifizierenden Hauptschulabschluss vorweisen können, liegt bei 2,75. Der Gesamt-Notendurchschnitt der Hauptschul-Abschlusszeugnisse errechnet sich auf 3,4. Bei 72 von 96 Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss (56,8 Prozent) waren die Jahreszeugnisse der Hauptschule einzusehen, deren Gesamt-Notendurchschnitt bei 3,7 liegt.

	Ohne Hauptschulabschluss	Erfolgreicher Hauptschulabschluss	Qualifizierender Hauptschulabschluss
n=169	96	59	14
%	56,8	34,9	8,3

Übersicht 8-1: Schulabschluss bei Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr (n=169)

Lernschwierigkeiten

Geht man von einer gewissenhaften Verwaltung und Führung der Schülerunterlagen aus, so sind bei 110 von 169 aller BVJ-Absolventen (65,1 Prozent) des untersuchten Jahrganges vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr Maßnahmen zur Lernförderung festzustellen. Übersicht 8-2 gibt Aufschluss über die Verteilung der Fördermaßnahmen, die in der Grund- und Hauptschule eingeleitet worden sind.

	Förder- unterricht	Legasthenie	Psycholog. Betreuung	Übergangs- klasse/D-Kurs	Besuch einer Förderschule
n=110	43	5	2	48	12
%	39,1	4,5	1,8	43,6	10,9

Übersicht 8-2: Fördermaßnahmen in Grund- und Hauptschule bei 110 von 169 BVJ-Absolventen

Von den 110 BVJ-Absolventen, bei denen sich aufgrund von Eintragungen in die Schülerbögen bzw. Angaben der Schüler lernfördernde Maßnahmen feststellen lassen, haben 43 BVJ-Absolventen (39,1 Prozent) in ihrer allgemein bildenden Schullaufbahn an einem Förderunterricht teilgenommen. Von diesen 43 Jugendlichen haben 32 BVJ-Absolventen einen Deutsch-Förderunterricht und sieben BVJ-Absolventen sowohl einen Mathematik-Förderunterricht als auch einen Deutsch-Förderunterricht besucht. Vier Befragte geben an, eine Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernhilfeeinrichtung in Anspruch genommen zu haben.

Bei fünf Schülern (4,5 Prozent) ist im Schülerbogen eine attestierte Legasthenie eingetragen. Bei zwei BVJ-Absolventen (1,8 Prozent) ist die Bemerkung „befindet sich in psychologischer/psychiatrischer Behandlung“ zu finden.

Außerdem geben 48 Schüler (43,6 Prozent) an, entweder in der Hauptschule eine Übergangsklasse (n=36) oder aufgrund der kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland lediglich einen Sprachkurs (n=12) besucht zu haben.

Insgesamt haben zwölf BVJ-Absolventen (10,9 Prozent) vor dem Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr andere Schularten wie z.B. Montessori-Schule, Sprachheilschule, Schulen zu individuellen Lern- bzw. Sprachförderung besucht.

Neun Schüler (9,9 Prozent), die bereits in der Übersicht 8-2 Berücksichtigung finden, wurden in ihrem letzten Hauptschuljahr in einer Praxisklasse beschult. Von diesen haben vier Schüler im Vorfeld an einem Deutsch-Förderunterricht teilgenommen, drei Schüler waren für kurze Zeit an einer Schule zur individuellen Sprach- bzw. Lernförderung eingeschrieben, ein Jugendlicher besucht nach Ankunft in Deutschland zunächst eine Übergangsklasse und ein weiterer Schüler nahm an einer Hausaufgabenbetreuung teil.

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Auf die offene Frage nach den individuellen Stärken antworten 167 von 169 Schülern differenziert und häufig mit Mehrfachnennungen. Es lassen sich insgesamt 510 Einzelnennungen identifizieren. Diese werden kategorisiert und quantifiziert (vgl. Kap. 7.2.1). In der Übersicht 8-3 entspricht die Zahl *n* der Anzahl der Schüler, die sich zu einer Kategorie innerhalb einer der drei Bereiche (Soziale Fähigkeiten, Personale Fähigkeiten, Kenntnisse und formale Fähigkeiten) geäußert haben, die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Gesamtzahl der Absolventen (*n*=167). Mehrfachnennungen sind möglich, Mehrfachnennungen derselben Kategorie pro Schüler werden jedoch nicht berücksichtigt. Die meisten Jugendlichen sehen ihre Stärken im sozialen Bereich. An erster Stelle werden Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit (*n*=59) genannt, gefolgt von der Fähigkeit, gut mit Menschen umgehen zu können (*n*=54).

Was zählen Sie zu Ihren größten Stärken?		n=167	%
Soziale Fähigkeiten:	Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit („höflich“)	59	35,3
	Kommunikationsfähigkeit („Ich kann gut mit Menschen umgehen“)	54	32,3
	Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“)	39	23,3
	Kontaktfähigkeit („kontaktfreudig“; „aufgeschlossen“; „offen“)	34	20,3
	Konfliktfähigkeit („ruhig“; „gelassen“; „ausgeglichen“)	14	8,4
Personale Fähigkeiten:	Pünktlichkeit	55	32,9
	Zuverlässigkeit	43	25,7
	Fleiß	43	25,7
	Körperliche Fitness („Ich bin sportlich“)	29	17,4
	Kreativität	9	5,4
Kenntnisse und formale Fähigkeiten:	Formale Fähigkeiten – psychomotorischer Bereich („handwerkliches Geschick“; „Praktikum“; „Kochen“; „Schminken“)	52	31,1
	Kenntnisse und Fertigkeiten („gutes Gefühl für Farben“; „gute Noten“; „gute EDV-Kenntnisse“; „Ich spreche mehrere Sprachen“)	26	15,6
	Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich („Selbstständigkeit“; „schnelle Auffassungsgabe“)	23	13,8

Übersicht 8-3: Stärken aus Sicht der Schüler, n=167

Frage: Was können Sie besonders gut? Was sind Ihre Stärken?⁴²²

⁴²² An einem Lesebeispiel in Übersicht 7-12 und weiteren Beispielen im Anhang (8-3 A) wird die Vorgehensweise der Kategorisierung verdeutlicht.

Im Bereich der personalen Fähigkeiten belaufen sich die meisten Nennungen auf die Fähigkeiten Pünktlichkeit (n=55), Zuverlässigkeit (n=43) und Fleiß (n=43). Handwerkliches Geschick (n=52) erfährt die meisten Angaben der Jugendlichen im Bereich Kenntnisse und formale Fähigkeiten. Weitere Angaben, die aufgrund von weniger als fünf Prozent der Nennungen nicht in der Tabelle berücksichtigt werden, lauten Belastbarkeit und Ausdauer (n=8), Ordentlichkeit (n=8), Flexibilität (n=5), Selbstsicherheit (n=5), Spontaneität (n=2) und Zielstrebigkeit (n=2).

8.1.2. Soziale Formen der Benachteiligung

Im Hinblick auf das Untersuchungsziel der Deskription der sozialen Formen der Benachteiligung, werden die Ergebnisse in folgender Reihenfolge vorgestellt:

- Familiäre Lebensverhältnisse der BVJ-Absolventen (Familienstruktur)
- Soziale Herkunft (Berufstätigkeit der Eltern, Stadtbezirk)
- Migrationshintergrund (Aufenthaltsstatus, Bildungserfolg, Verweildauer)

Familiäre Lebensverhältnisse

Erfasst wird in der vorliegenden Untersuchung zum einen die so genannte traditionelle Familienstruktur (Kapitel 3.1). Darunter sind Haushalte mit einem verheirateten Elternpaar und ihren leiblichen Kindern zu verstehen. Zum anderen werden nicht-traditionelle Strukturen berücksichtigt, bei denen sich die Familien entweder aus einem alleinerziehenden Elternteil oder einem leiblichen Eltern- und einem Stiefelternteil (Patchwork) zusammensetzen. Unter „Sonstiges“ werden Jugendliche zusammengefasst, die entweder in einem Heim oder bei näheren Verwandten bzw. Pflegeeltern untergebracht sind. In Übersicht 8-4 wird dargestellt, wie sich die Familienstruktur der befragten 169 BVJ-Absolventen zusammensetzt.

Familienstruktur	Traditionelle Familie	Alleinerziehende Mütter	Alleinerziehende Väter	Patchwork-Familie	Sonstiges
n=169	113	30	4	10	12
%	66,9	17,8	2,4	5,9	7,1

Übersicht 8-4: Familienstruktur der 169 BVJ-Absolventen

Die überwiegende Mehrheit der BVJ-Absolventen (~67 Prozent) lebt in traditionellen Familienstrukturen, während der Anteil alleinerziehender Eltern bei rund 20 Prozent liegt. Dabei wohnen 30 Absolventen bei der Mutter und vier beim Vater. Zehn weitere Schüler leben in so genannten Patchworkfamilien, also in Familien, in denen nach der Trennung der leiblichen Eltern oder dem Tod eines Elternteils die Erwachsenen neue Partnerschaften eingehen. Die Familiengröße liegt im Durchschnitt bei vier Mitgliedern. Die größte Familie besteht aus neun Personen. Der Mittelwert bei der Angabe der Geschwisterzahl beträgt 1,62 bei einer Standardabweichung von 1,348. In die Rubrik „Sonstiges“ sind 12 Schüler (7,1 Prozent) einzuordnen. Darunter befinden sich vier unbegleitete jugendliche Flüchtlinge, die in einer betreuten Wohngruppe in einem Jugendheim untergebracht sind sowie drei Jugendliche, die aufgrund von Schwierigkeiten mit den Eltern in einem Heim leben. Drei weitere Jugendliche leben bei näheren Verwandten bzw. Pflegeeltern. Zwei Jugendliche leben allein.

Soziale Herkunft: Berufstätigkeit von Vater und Mutter

Die von den Jugendlichen angegebenen beruflichen Tätigkeiten der Eltern werden – wie bereits in Kapitel 7.2.1 erläutert - den Berufsklassen entsprechend der Klassifikation nach Blossfeld zugeordnet. In der Übersicht 8-5 werden die beruflichen Tätigkeiten der Väter und Mütter einander gegenübergestellt. Insgesamt machen 133 von 169 BVJ-Absolventen auswertbare Angaben zur Berufstätigkeit des Vaters, 156 von 169 BVJ-Absolventen auswertbare Angaben zur Berufstätigkeit der Mutter.

Berufsklassen Väter	n	%	Berufsklassen Mütter	n	%
AGR	3	1,8	AGR	0	0
EMB, EDI, EVB	58	34,3	EMB, EDI, EVB	64	37,8
QMB, QDI, QVB	32	19	QMB, QDI, QVB	16	9,5
SEMI	1	0,6	SEMI	11	6,5
ING, TEC	2	1,2	TEC	2	1,2
MAN	11	6,5	MAN	3	1,8
Rente	6	3,6	Hausfrau	52	30,8
Arbeitslosigkeit	20	11,8	Arbeitslosigkeit	8	4,8
Fehlend	36	21,2	Fehlend	13	7,6
Gesamt	169	100	Gesamt	169	100

Erläuterung der Abkürzungen:

	Bezeichnung der Berufsgruppe	Beschreibung der Berufsgruppe	Beispiele
Produktion	AGR (Agrarberufe)	Berufe mit dominant landwirtschaftlicher Orientierung	Landwirte, Gärtner
	EMB (Einfache manuelle Berufe)	alle manuellen Berufe (mind. 60% Ungelernte)	Hilfsarbeiter, Straßenbauer, Küchenhilfe, Bauhelfer
	QMB (Qualifizierte manuelle Berufe)	alle manuellen Berufe (maximal 40% Ungelernte)	Elektriker, Zimmerer, Schlosser, Mechaniker, Koch
	TEC (Techniker)	alle technischen Fachkräfte	Maschinenbautechniker
	ING (Ingenieure)	hochqualifizierte Fachkräfte	Architekten, Bauingenieure
Dienstleis-	EDI (Einfache Dienste)	alle einfachen persönlichen Dienste	Gastwirte, Kellner, Raum- und Gebäudereiniger, Lagerist
	QDI (Qualifizierte Dienste)	Ordnungs- und Sicherheitsberufe, qualifizierte Dienstleistungsberufe	Polizisten, Friseure
	SEMI (Semiprofessionen)	Dienstleistungsberufe mit einer Verwissenschaftlichung der Berufspositionen	Krankenschwester, Sozialarbeiter, Lehrer
Verwaltung	EVB (Einfache kaufmännische Verwaltungsberufe)	relativ unqualifizierte Büro- und Handelsberufe	Kassierer, Verkaufshilfen, Paketzusteller
	QVB (Qualifizierte kaufmänn. und Verwaltungsberufe)	Berufe mit mittleren und höheren verwaltenden und distributiven Funktionen	Bankfachleute, Bürofachkräfte
	MAN (Manager)	Berufe mit Kontrolle und Entscheidungsgewalt über Produktionsfaktoren	Unternehmer, Geschäftsführer

Übersicht 8-5: Berufsklassen der Eltern (Klassifikation nach Blossfeld)

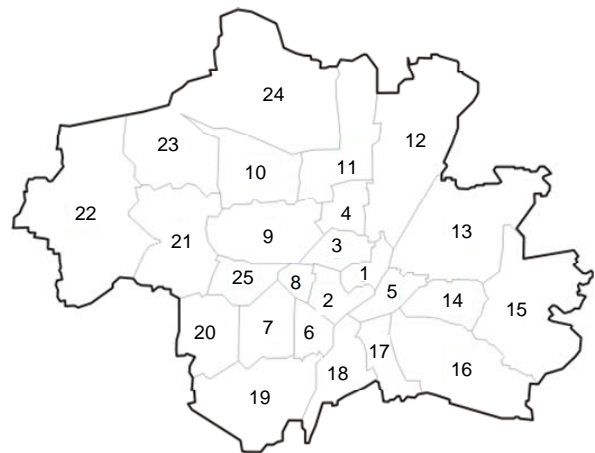
Nach Angaben der BVJ-Absolventen sind zum Zeitpunkt der Befragung 26 Väter (15,4 Prozent) und 60 Mütter (35,6 Prozent) nicht oder nicht mehr berufstätig. Wie in Übersicht 8-5 zu sehen ist, arbeiten 58 Väter und 64 Mütter in einfachen manuellen Berufen, in einfachen Dienstleistungsberufen und in einfachen kaufmännischen und Verwaltungsberufen (34,3 bzw.

37,8 Prozent). In Berufen, die eine Berufsausbildung voraussetzen, sind 32 Väter (19 Prozent) und 16 Mütter (9,5 Prozent) tätig. Bei den Vätern handelt es sich um Berufe wie z.B. Mechaniker, Maler und Lackierer, Maschinenbauer, Bodenleger und Zimmerer. Bei den Müttern sind Berufe wie z.B. Bürokauffrau, Krankenschwester und Köchin zu finden. Der Berufsgruppe der Manager können elf Väter (6,5 Prozent) und drei Mütter (1,8 Prozent) zugeordnet werden. Unter diese Berufsgruppe fallen Kleinunternehmer wie Restaurant- und Imbissbudenbesitzer und Transportunternehmer.

Soziale Herkunft: Wohnort und Stadtbezirke

Das Stadtgebiet München gliedert sich in insgesamt 25 Stadtbezirke. Es zeigt sich, dass 131 der 169 befragten BVJ-Absolventen innerhalb des Stadtgebietes von München wohnen. Die restlichen 38 BVJ-Absolventen verteilen sich auf die Landkreise Augsburg (1), Dachau (1), Ebersberg (6), Freising (2), Fürstenfeldbruck (14), Miesbach (1), Landkreis München (8) und Starnberg (5). Übersicht 8-6 gibt Aufschluss über die Verteilung der 131 BVJ-Absolventen auf die einzelnen Stadtbezirke.

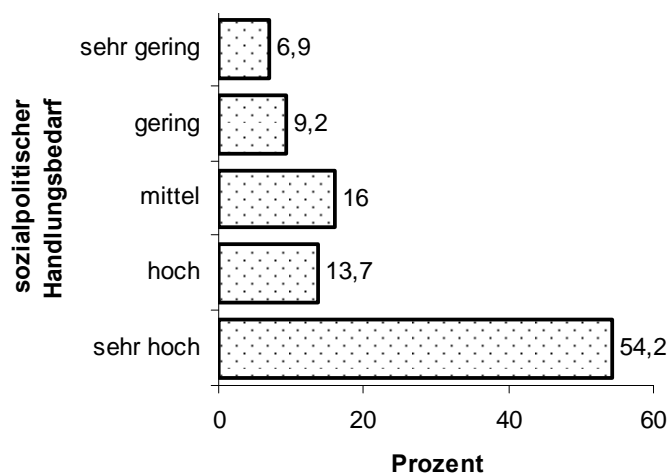
Nr.	Stadtbezirke	n=131	Nr.	Stadtbezirke	n=131
01	Altstadt-Lehel	-	21	Pasing-Obermenzing	9
02	Ludwigvorstadt-Isarvorstadt	2	22	Aubing-Lochhausen-Langwied	6
03	Maxvorstadt	5	23	Allach-Untermenzing	4
04	Schwabing-West	-	24	Feldmoching-Hasenbergl	16
05	Au-Haidhausen	-	25	Laim	4
06	Sendling	-			
07	Sendling-Westpark	5			
08	Schwanthalerhöhe	1			
09	Neuhausen-Nymphenburg	9			
10	Moosach	7			
11	Milbertshofen-Am Hart	15			
12	Schwabing-Freimann	5			
13	Bogenhausen	5			
14	Berg am Laim	8			
15	Trudering-Riem	3			
16	Ramersdorf-Perlach	12			
17	Obergiesing	7			
18	Untergiesing-Harlaching	1			
19	Thalkirchen-Obersendling	-			
20	Hadern	7			



Übersicht 8-6: Wohnort und Stadtbezirke der 131 im Stadtgebiet München wohnenden Jugendlichen

Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung, so heben sich drei Stadtbezirke zahlenmäßig von den anderen ab: Feldmoching-Hasenbergl (16), Milbertshofen-Am Hart (15) und Ramersdorf-Perlach (12). In den Bezirken Altstadt-Lehel, Schwabing-West, Au-Haidhausen, Sendling und Thalkirchen-Obersendling sind keine der befragten BVJ-Absolventen gemeldet. Zwischen den Stadtbezirken existieren große Unterschiede hinsichtlich ihrer Sozialstruktur. Wie bereits in Kapitel 7.2.1 erläutert, wird durch eine weitere Differenzierung die einzelnen Stadtbezirke nochmals in Stadtbezirksteile gegliedert, für die eine eigene Berechnung und ein eigener sozialpolitischer Handlungsbedarf angesetzt wird. Die Zuordnung der Schüleradressen zu den Stadtbezirksteilen mit ihrem jeweiligen sozialpolitischen Handlungsbedarf ergibt folgende Verteilung (Übersicht 8-7).

Die Auswertung der Stadtbezirksteile mit sozialpolitischem Handlungsbedarf ergibt, dass 71 der 131 BVJ-Absolventen (54,2 Prozent), die innerhalb des Stadtgebietes von München leben, in Stadtbezirksteilen mit einem sehr hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf wohnen, also in Gebieten mit einer überdurchschnittlichen Armutsdichte. Weitere 18 Jugendliche (13,7 Prozent) stammen aus Stadtbezirksteilen mit einem hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf. Bei 21 BVJ-Absolventen (16 Prozent) kann von Wohngebieten mit einem mittleren sozialpolitischen Handlungsbedarf ausgegangen werden. Stadtbezirksteile mit einem geringen und einem sehr geringen sozialpolitischen Handlungsbedarf sind bei zwölf (9,2 Prozent) und bei neun BVJ-Absolventen (6,9 Prozent) anzunehmen.



Übersicht 8-7: Sozialpolitischer Handlungsbedarf der Stadtbezirksteile der 131 innerhalb des Stadtgebietes von München wohnenden BVJ-Schüler des Jahrganges 2003/04⁴²³

Migrationshintergrund

Zur Feststellung des Migrationshintergrundes werden die Kriterien Religionszugehörigkeit, Geburtsland der BVJ-Absolventen sowie deren Staatsangehörigkeit bei Geburt und zum Zeitpunkt der Erhebung herangezogen.

Religionszugehörigkeit

Der muslimischen Glaubensrichtung gehören 79 von 169 BVJ-Absolventen (46,7 Prozent) an. 51 Jugendliche (30,2 Prozent) geben an, römisch-katholisch, je zehn Befragte (je 5,9 Prozent) evangelisch und griechisch-orthodox zu sein. Neun BVJ-Absolventen (je 5,3 Prozent) gehören anderen Glaubenrichtungen (z.B. Buddhismus) an. Zehn Jugendliche (5,9 Prozent) bezeichnen sich als bekenntnislos.

Geburtsland

Bei der Frage nach dem Geburtsland geben 90 von 169 BVJ-Absolventen (53,3 Prozent) an, in Deutschland geboren zu sein. 43 der 90 in Deutschland geborenen Jugendlichen besitzen bei der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, 31 die türkische, fünf die kroatische, drei die serbische, je zwei die italienische und griechische, zwei die afghanische und je ein Jugendlicher die bosnische und die slowenische Staatsangehörigkeit.

⁴²³ Siehe auch hierzu im Anhang Übersicht 8.7 A2

Bei den restlichen 79 nicht in Deutschland geborenen Schülern ist von einer direkten Migrationserfahrung auszugehen. Dabei lassen sich 23 unterschiedliche Nationen identifizieren. Übersicht 8-8 zeigt die verschiedenen Herkunftsländer der nicht in Deutschland geborenen Schüler. Die Zuordnung der Länder erfolgt nach geographischen und politischen Gesichtspunkten.

Europäische Union	Südosteuropa	GUS + Osteuropa	Naher Osten	Asien	Afrika
Griechenland (2)	Albanien (1)	Aserbaidisch.(1)	Irak (11)	Afghanistan (3)	Angola (1)
Italien (2)	Bosnien (5)	Polen (2) ⁴²⁴	Iran (2)	China (2)	Kongo (3)
Portugal (2)	Rumänien (1) ⁴²⁵	Russland (1)	Israel (1)	Thailand (5)	Togo (1)
	Serbien (19)	Ukraine (2)	Jordanien (1)	Türkei (10)	
				Vietnam (1)	

Übersicht 8-8: Geburtsländer der 79 nicht in Deutschland geborenen BVJ-Absolventen

Die größte Gruppe der nicht in Deutschland geborenen BVJ-Absolventen stammt mit 19 Jugendlichen aus Serbien (Montenegro und Kosovo inklusive). Elf BVJ-Absolventen sind im Irak, zehn Jugendliche in der Türkei geboren. In Bosnien und Thailand geboren sind je fünf BVJ-Absolventen. Drei Befragte geben Afghanistan als ihr Geburtsland an. Je zwei Jugendliche sind in China, Griechenland, Italien, Iran, Polen und Portugal geboren. Darüber hinaus ist je ein BVJ-Absolvent in Albanien, Angola, Aserbaidisch, Israel, Jordanien, Rumänien, Russland, Togo und Vietnam geboren.

Staatsangehörigkeit bei der Geburt im Vergleich zum Zeitpunkt der Erhebung

Die Frage nach der Staatsangehörigkeit zum Zeitpunkt der Erhebung ergibt – wie bereits in Kapitel 7.1 dargestellt - einen Ausländeranteil von 64,5 Prozent (n=109). Dabei bilden die türkischen Jugendlichen (n=33) neben den serbischen (n=20) und irakischen Jugendlichen (n=10) die größte Gruppe Jugendlicher mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft. Darüber hinaus geben sieben BVJ-Absolventen „kroatisch“ und fünf Jugendliche „thailändisch“ als Staatsangehörigkeit an. Je vier BVJ-Absolventen bezeichnen Afghanistan, Bosnien, Griechenland und Italien als ihre Staatsangehörigkeit. Drei Jugendliche nennen Kongo als Staatsangehörigkeit. Je zwei Jugendliche sind im Besitz der portugiesischen und der iranischen Staatsangehörigkeit. Je ein BVJ-Absolvent weist die Staatsangehörigkeit der folgenden Länder auf: Albanien, Angola, Aserbaidisch, China, Israel, Jordanien, Togo und Vietnam. Ein Jugendlicher, der in China als Angehöriger der Volksgruppe der Uyghuren geboren ist, bezeichnet sich als staatenlos.

⁴²⁴ Zum Zeitpunkt der Geburt des Schülers war Polen noch kein Mitglied der Europäischen Union

⁴²⁵ Zum Zeitpunkt der Geburt der Schüler war Rumänien noch kein Mitglied der Europäischen Union

Übersicht 8-9 zeigt den Vergleich der Staatsbürgerschaften der BVJ-Absolventen zum Zeitpunkt der Geburt mit der zum Zeitpunkt der Befragung.

Staatsangehörigkeit bei Geburt	n	%	Staatsangehörigkeit zum Zeitpunkt der Erhebung	n	%
Afrika (Angola, Kongo, Togo)	5	3	Afrika	5	3
BRD	43	25,4	BRD	60	35,5
Europäische Union	11	6,5	Europäische Union	10	5,9
GUS + Osteuropa (Polen)	6	3,6	GUS + Osteuropa (Polen)	3	1,8
Naher Osten (Irak, Iran, Israel, Jordanien)	15	8,9	Naher Osten (Irak, Iran, Israel, Jordanien)	14	8,3
Staatenlosigkeit	1	0,6	Staatenlosigkeit	1	0,6
Südostasien (Afghanistan, China, Thailand, Vietnam)	12	7,1	Südostasien (Afghanistan, China, Thailand, Vietnam)	11	6,5
Südosteuropa (Kosovo, Kroatien, Rumänien, Serbien)	35	20,7	Südosteuropa (Kosovo, Kroatien, Rumänien, Serbien)	32	18,9
Türkei	41	24,2	Türkei	33	19,5
Gesamt	169	100	Gesamt	169	100

Übersicht 8-9: Staatsangehörigkeit bei Geburt im Vergleich zur Staatsangehörigkeit während des BVJ

Es ist zu erkennen, dass insgesamt 17 BVJ-Absolventen im Laufe ihres Lebens die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben. Darunter befinden sich Jugendliche aus Afghanistan (1), Italien (1), Irak (1), Polen (2), Slowenien (1), Serbien (1), aus der Türkei (8) und Spätaussiedler aus Rumänien und Russland (je 1) wobei die acht türkischen Jugendlichen sowie je ein BVJ-Absolvent mit ursprünglich italienischer und afghanischer Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung 109 BVJ-Absolventen als ausländische Staatsbürger gelten. Durch Berücksichtigung der Staatsangehörigkeiten bei Geburt der untersuchten Gruppe lässt sich bei weiteren 17 Jugendlichen ein Migrationshintergrund ausmachen. Demnach ist bei 126 von 169 BVJ-Absolventen (74,6 Prozent) von einem persönlichen bzw. familiären Migrationshintergrund auszugehen.

Aufenthaltsstatus und Arbeitserlaubnis

Der jeweilige gesetzlich geregelte Aufenthaltsstatus (Aufenthaltstitel) ist ausschlaggebend dafür, wie lange ein behördlich registrierter Immigrant bzw. Flüchtling in der Bundesrepublik Deutschland verbleiben und am deutschen Arbeitsmarkt teilhaben kann.

Übersicht 8-10 gibt Aufschluss über die Aufenthaltstitel der 109 BVJ-Absolventen, die nicht im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft sind.⁴²⁶

	EU-Bürger	Unbefristete Aufenthaltserlaubnis	Befristete Aufenthaltserlaubnis	Aufenthaltsbefugnis	Aufenthalts-gestattung	Duldung
n=109	10	48	14	24	3	10
%	9,2	44	12,8	22	2,8	9,2

Übersicht 8-10: Aufenthaltsstatus der 109 BVJ-Absolventen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit

Frage: Welchen Aufenthaltstitel haben Sie?

Von 109 BVJ-Absolventen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft (64,5 Prozent) besitzen neben zehn Absolventen aufgrund ihrer EU-Bürgerschaft 48 Absolventen (44 Prozent) eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis. Bei 14 Jugendlichen (13,8 Prozent) ist ein befristeter Aufenthalt in Form einer befristeten Aufenthaltserlaubnis bzw. einer Aufenthaltsbefugnis festzustellen. Drei Absolventen geben aufgrund des laufenden Asylverfahrens Gestattung als Status an. Eine Duldung besitzen zehn Jugendliche (9,2 Prozent), Darüber hinaus zeigt Übersicht 8-11, inwieweit der jeweilige Aufenthaltsstatus der 109 BVJ-Absolventen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, an eine Arbeitserlaubnis gekoppelt ist.

Aufenthaltsstatus							
Arbeits-erlaubnis	EU-Bürger	Unbefristet	Befristet	Befugnis	Gestat-tung	Duldung	Gesamt
Nein	0	0	0	1	2	4	7
Ja	10	48	14	23	1	6	102
Gesamt	10	48	14	24	3	10	109

Übersicht 8-11: Kreuztabelle - Arbeitserlaubnis in Abhängigkeit vom Aufenthaltsstatus der 109 nicht-deutschen BVJ-Absolventen

Aufgrund der EU-Bürgerschaft besitzen alle zehn aus Ländern der Europäischen Union stammenden BVJ-Absolventen eine Arbeitserlaubnis. Ebenso verhält es sich bei den insgesamt 62 (46+14) BVJ-Absolventen, die über eine unbefristete bzw. befristete Aufenthaltserlaubnis verfügen. Bis auf einen Jugendlichen der 24 BVJ-Absolventen, die im Besitz einer Aufenthaltsbefugnis sind, haben alle eine Arbeitserlaubnis. Ein Jugendlicher mit Aufenthaltsgestattung sowie sechs der zehn Jugendlichen mit Duldung haben die rechtliche Möglichkeit, am deutschen Arbeitsmarkt zu partizipieren.

Bildungserfolg

Eine Gegenüberstellung der Notendurchschnitte der Abschlusszeugnisse der zuletzt besuchten Schule (Hauptschule) stellt die Unterschiede hinsichtlich der schulischen Leistungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund fest.

⁴²⁶ Siehe hierzu Kapitel 2.2.2

Übersicht 8-12 zeigt die Notendurchschnitte der Abschlusszeugnisse der Hauptschule von 144 der 169 BVJ-Absolventen unter Berücksichtigung eines vorhandenen Migrationshintergrundes. Keine Angaben zu den erbrachten Leistungen im Hauptschulabschlusszeugnis konnten bei 25 Jugendlichen getroffen werden. Grund dafür war, dass 12 BVJ-Absolventen vor dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres lediglich einen Sprachkurs besucht haben. Sieben Jugendliche befanden sich in einer so genannten Übergangsklasse und verfügen über kein Hauptschulabschlusszeugnis. Bei weiteren sechs Jugendlichen war in den Schülerunterlagen keine Kopie eines Abschlusszeugnisses der Hauptschule zu finden. Von diesen besitzen sechs BVJ-Absolventen einen Migrationshintergrund.

		Deutsch mit Migrationshintergrund?			Gesamt
		nein	ja	nicht deutsch	
Notenschnitt im Hauptschulabschlusszeugnis	keine Angabe	2	1	22	25
	2,0	1	0	1	2
	2,5	0	1	4	5
	3,0	10	6	30	46
	3,5	7	3	9	19
	4,0	20	5	33	58
	4,5	0	0	4	4
	5,0	3	1	6	10
Anzahl der Schüler		43	17	109	169
Notendurchschnitt		3,7	3,5	3,6	3,6

Übersicht 8-12: Notendurchschnitt im HS-Zeugnis in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

Die Notendurchschnitte der Abschlusszeugnisse der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund fallen um ein Zehntel schlechter aus wie die der Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Betrachtet man lediglich die Deutsch-Noten der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund im Abschlusszeugnis der Hauptschule, so zeigt sich folgendes Ergebnis (vgl. Übersicht 8-13).

		Deutsch mit Migrationshintergrund?			Gesamt
		nein	ja	nicht deutsch	
Note im Hauptschulabschlusszeugnis im Fach Deutsch	Keine Aussage	2	1	22	25
	2	0	0	4	4
	3	10	2	16	28
	4	22	9	44	75
	5	9	5	20	34
	6	0	0	3	3
Anzahl der Schüler		43	17	109	162
Notendurchschnitt		3,98	4,19	4,0	4,01

Übersicht 8-13: Hauptschulnote im Fach Deutsch in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

Der schlechteste Notenschnitt im Fach Deutsch findet sich bei den Schülern, die die deutsche Staatsbürgerschaft erst im Laufe ihres Lebens angenommen haben. Die Notenschnitte der deutschen Schüler ohne Migrationshintergrund und der nichtdeutschen Schüler unterscheiden sich hingegen kaum und sind um etwa zwei Hundertstel besser.

Verweildauer in Deutschland

Neben Schülerangaben zum Geburtsort und zum Zeitpunkt der Einreise in Deutschland geben die Schülerunterlagen Aufschluss über den Eintritt der Befragten in das deutsche Schulsystem. Die so erhobenen Daten lassen auf die Verweildauer der 126 BVJ-Absolventen mit Migrationshintergrund des untersuchten Jahrgangs schließen (Vgl. Übersicht 8-14).

	in BRD geboren	> 5 Jahre in BRD	2-5 Jahre in BRD	0-2 Jahre in BRD
n=126	46	30	27	23
%	36,5	23,8	21,4	18,3

Übersicht 8-14: Verweildauer in Deutschland

Von den 126 Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind 46 Befragte (36,5 Prozent) in Deutschland geboren und aufgewachsen. Mehr als fünf Jahre in Deutschland befinden sich weitere 30 Jugendliche (23,8 Prozent). Zwischen zwei und fünf Jahren halten sich 27 Befragte (21,4 Prozent) in Deutschland auf. Eine Verweildauer von bis zu zwei Jahren weisen 23 BVJ-Absolventen (18,3 Prozent) auf.

8.1.3. Strukturelle Formen der Benachteiligung

Im Hinblick auf strukturelle Formen der Benachteiligung werden Angaben der BVJ-Absolventen zu folgenden Teilbereichen berücksichtigt:

- Fehlzeiten während des Berufsvorbereitungsjahres
- Bewerbungsverhalten der BVJ-Absolventen
- Berufswünsche der BVJ-Absolventen
- Einschätzung persönlicher Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche

Fehlzeiten während des Berufsvorbereitungsjahres

Wie bereits in Kapitel 7.2.1 geschildert, wird die Anzahl der entschuldigten und unentschuldigten Fehltag während des Berufsvorbereitungsjahres im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres im Gegensatz zu den Abschlusszeugnissen der Hauptschule festgehalten. Bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz könnten sich vorhandene Fehlzeiten benachteiligend auswirken. Aus diesem Grund werden sie den marktbedingten Schwierigkeiten zugeordnet. Das Berufsvorbereitungsjahr des Schuljahres 2003/04 bestand aus 38 Schulwochen bzw. 190 Unterrichtstagen. Übersicht 8-15 zeigt die Verteilung der Fehltag auf die 169 befragten BVJ-Absolventen.

Demnach haben drei von 169 Schülern (1,8 Prozent) an keinem Unterrichtstag gefehlt. Ein bis fünf Fehltag sind bei 19 BVJ-Absolventen (11,2 Prozent) zu vermerken. Zwischen sechs und zehn Fehltag sind bei 29 BVJ-Absolventen (17,2 Prozent) festzustellen. Die meisten BVJ-Absolventen fehlen zwischen elf und 15 Unterrichtstagen (n = 34; 20,1 Prozent). An bis zu 20 Tagen fehlen 23 Jugendliche (13,6 Prozent) während des Berufsvorbereitungsjahres. Zwischen 21 und 25 Fehltag sind bei 20 BVJ-Absolventen (11,8 Prozent), zwischen 26 und 30 Fehltag bei 12 BVJ-Absolventen (7,1 Prozent), zwischen 31 und 35 Fehltag bei neun BVJ-Absolventen (5,3 Prozent) und zwischen 35 und 40 Fehltag bei sechs BVJ-Absolventen (3,6

Prozent) zu verzeichnen. Auf mehr als 40 Fehltage kommen insgesamt 14 BVJ-Absolventen (8,3 Prozent), wobei das Maximum bei einem Schüler bei 83 von insgesamt 190 möglichen Unterrichtstagen liegt.

Fehltage insgesamt	n	%	Fehltage unentschuldigt	n	%
Keine Fehltage	3	1,8	Keine Fehltage	3	1,8
			Keine unentschuldigten Fehltage	61	36,1
1-5 Fehltage	19	11,2	1-5 unentschuldigte Fehltage	49	29,0
6-10 Fehltage	29	17,2	6-10 unentschuldigte Fehltage	20	11,8
11-15 Fehltage	34	20,1	11-15 unentschuldigte Fehltage	17	10,1
16-20 Fehltage	23	13,6	16-20 unentschuldigte Fehltage	13	7,7
21-25 Fehltage	20	11,8	21-25 unentschuldigte Fehltage	3	1,8
26-30 Fehltage	12	7,1	26-30 unentschuldigte Fehltage	3	1,8
31-35 Fehltage	9	5,3	31-35 unentschuldigte Fehltage	0	0
36-40 Fehltage	6	3,6	36-40 unentschuldigte Fehltage	0	0
> 40 Fehltage	14	8,3	> 40 unentschuldigte Fehltage	0	0
Gesamt	169	100	Gesamt	169	100

Übersicht 8-15: Fehltage (entschuldigt – unentschuldigt) der 169 BVJ-Absolventen

Betrachtet man die Einträge über unentschuldigte Fehltage, so weisen 61 der 166 BVJ-Absolventen (36,1 Prozent), bei denen Fehltage im Zeugnis vermerkt sind, keine unentschuldigten Fehlzeiten auf. Ein bis fünf unentschuldigte Fehltage sind bei 49 BVJ-Absolventen (29 Prozent) vermerkt. Einen Vermerk im BVJ-Abschlusszeugnis bis zu zehn unentschuldigte Fehltage findet sich bei 20 BVJ-Absolventen (11,8 Prozent). Zwischen elf und 15 unentschuldigte Fehltage sind bei 17 BVJ-Absolventen (10,1 Prozent), zwischen 16 und 20 unentschuldigte Fehltage bei 13 BVJ-Absolventen (7,7 Prozent), zwischen 21 und 25 unentschuldigte Fehltage bei drei BVJ-Absolventen (1,8 Prozent) und zwischen 26 und 30 unentschuldigte Fehltage bei weiteren drei BVJ-Absolventen (1,8 Prozent) zu verzeichnen.

Bewerbungsverhalten der BVJ-Absolventen

Die Angaben der BVJ-Absolventen zu den tatsächlich verfassten und abgeschickten schriftlichen Bewerbungen sowie die Bewertungen des eigenen Bewerbungsstatus geben Aufschluss über das Bewerbungsverhalten der BVJ-Absolventen (Übersicht 8-16).

Anzahl der Bewerbungen	n = 1	n < 10	n < 20	n < 30	n > 30	zu wenig beworben	noch nicht beworben	keine Angaben
n=169	7	10	9	6	8	12	9	108
%	4,2	5,9	5,3	3,6	4,7	7,1	5,3	63,9

Übersicht 8-16: Angaben zum Bewerbungsverhalten der BVJ-Absolventen

Eine einzige Bewerbung verfasst und abgeschickt zu haben, geben sieben BVJ-Absolventen (4,2 Prozent) an. Bis zu zehn Bewerbungen haben zehn Schüler (5,9 Prozent) geschrieben und versandt. Neun Schüler (5,3 Prozent) geben an, sich bis zu 20mal schriftlich beworben zu

haben. Weitere sechs Befragte geben an, bis zu 30 schriftliche Bewerbungen verfasst und versandt zu haben. Mehr als 30 Bewerbungen geschrieben und verschickt zu haben bekräftigen acht Schüler (17,1 Prozent). 12 Schüler (7,1 Prozent) sehen eine Schwierigkeit bei der Lehrstellensuche darin, dass sie sich zum Teil zu spät bzw. noch zu wenig beworben zu haben. 108 von 169 BVJ-Absolventen (63,9 Prozent) machen keine Angaben zu der Anzahl der verfassten und abgeschickten Bewerbungsschreiben. Neun BVJ-Absolventen (5,3 Prozent) bekennen, sich bislang nicht beworben zu haben.

So sind es letztlich 52 BVJ-Schüler, die genaue Angaben zur Anzahl ihrer geschriebenen und abgeschickten Bewerbungen äußern. Diese haben durchschnittlich 17,9 Bewerbungen verfasst und abgeschickt. Die Reichweite der Angaben geht von 0 bis 150.

Berufswünsche der BVJ-Absolventen

Die offene Frage nach den Berufswünschen ermöglicht den Jugendlichen, sich zu ihren beruflichen Idealvorstellungen zu äußern, die nicht unbedingt ihrem persönlichen Kompetenzprofil entsprechen müssen. Die Angaben der 169 BVJ-Absolventen werden gemäß den Sektor-Aktivitäts-Dimensionen nach Blossfeld zugeordnet und in Übersicht 8-17 nach Geschlechtern getrennt dargestellt.⁴²⁷

Berufswünsche (m)	n	% von Geschlecht	% von n ges.	Berufswünsche (w)	n	% von Geschlecht	% von n ges.
EMB, EDI, EVB	8	7,8	4,8	EMB, EDI, EVB	5	7,6	3
QMB, QDI, QVB	79	76,6	46,7	QMB, QDI, QVB	49	74,2	28,9
SEMI	0	0	0	SEMI	3	4,5	1,8
PROF	2	2	1,2	PROF	0	0	0
Sonstiges	1	1	0,6	Sonstiges	0	0	0
Kein Berufswunsch	13	12,6	7,7	Kein Berufswunsch	9	13,6	5,3
Gesamt	103	100	61	Gesamt	66	100	39

Übersicht 8-17: Berufswünsche der 169 BVJ-Absolventen nach der Klassifikation von Blossfeld

Übersicht 8-18 erläutert die in 8-17 verwendeten Abkürzungen und dokumentiert die konkreten Berufswünsche der 169 BVJ-Absolventen. Wie bereits bei den Angaben der BVJ-Absolventen zur Berufstätigkeit der Eltern erfolgte auch bei den Angaben zu den Berufswünschen die Klassifikation nach Blossfeld.

Auf die Frage nach ihrem persönlichen Berufswunsch äußern sich 147 der 169 Jugendlichen (87 Prozent) sehr konkret auf die Frage nach ihrem Berufswunsch und nennen überwiegend anerkannte Ausbildungsberufe. Die häufigsten Nennungen von männlichen Befragten sind im Bereich *Produktion* angesiedelt und lauten Kfz-Mechatroniker (n=12), Fahrzeuglackierer (n=6), Koch (n=6), Maler und Lackierer (n=4) sowie Zweiradmechaniker (n=4).

⁴²⁷ Siehe Kap. 7.1.2 und Anhang 8-5 A

Im Bereich der *Dienstleistungsberufe* stammen die meisten Nennungen von weiblichen Befragten. Dabei werden am häufigsten die Berufe Arzthelfer, Zahnmedizinischer Fachangestellter (n=17) und Friseur (6) angegeben.

	Bezeichnung der Berufsgruppe	Berufswünsche der BVJ-Absolventen (m)	Berufswünsche der BVJ-Absolventen (w)
Produktion	QMB (Qualifizierte manuelle Berufe)	Anlagemechaniker (1), Bäcker (1), Elektroniker (3), Fahrzeug und Karosseriebauer (1), Fahrzeuglackierer (6), Feinwerksmechaniker (2), Fluggerätemechaniker (1), Industriemechaniker (4), Kfz-Mechatroniker (12), Koch (6), Konditor (1), Konstruktionsmechaniker (1), Maler und Lackierer (4), Metallbauer (3), Metzger (1), Schreiner (2), Verfahrensmechaniker Kunststoff und Kautschuktechnik (1), Zweiradmechaniker (4)	Florist (1), Koch (1), Schaufensterdekorateur (1)
	EDI (Einfache Dienste) QDI (Qualifizierte Dienste)	Restaurantfachmann (4) Arzthelfer (1) Hotelfachmann (1)	Restaurantfachmann (1) Arzthelfer (7) Fachkraft f. Veranstaltungstechnik (1) Friseur (6), Hotelfachmann (1), Kosmetiker (1), Maskenbildner (1), PTA (1), Polizist (1), Tierarzthelfer (1), Visagist (1), Zahnmed. Fachangestellte (10) Erzieher (1), Krankenschwester (2)
Dienstleistung	SEMI (Semiprofessionen) PROF (Professionen)	-- Anwalt (1), Informatiker (1)	-- --
	EVB (Einfache kaufmännische Verwaltungsberufe)	Fleischereifachverkäufer (1) Verkäufer (3)	Bäckereifachverkäufer (1) Verkäufer (3)
Verwaltung	QVB (Qualifizierte kaufmänn. und Verwaltungsberufe)	Kaufmann f. Bürokommunikation (3) Kaufmann im Einzelhandel (20)	Kaufmann f. Bürokommunikation (3) Kaufmann im Einzelhandel (9) Kaufmann im Großhandel (2) Rechtsanwaltsgehilfe (1)
	Sonstiges	Schauspieler (1)	--

Übersicht 8-18: Berufswünsche der 169 BVJ-Absolventen nach der Klassifikation von Blossfeld

Im Bereich *Verwaltung* zählt bei den männlichen wie bei den weiblichen Befragten der Beruf des Kaufmanns im Einzelhandel (n=20m/9w) zu den am häufigsten genannten Berufswünschen. Der Berufswunsch Schauspieler stellt eine singuläre Angabe eines Schülers dar und wird der Rubrik *Sonstiges* zugeordnet.⁴²⁸

⁴²⁸ Provokative Antworten sind nicht zu vermerken. Das lässt sich wohl auf die direkte Befragung zurückführen.

Keinen Berufswunsch zu haben bzw. noch nicht genau zu wissen, welchen Beruf sie einmal erlernen möchten, geben 22 BVJ-Absolventen (13 Prozent) an.

Vergleicht man die Berufswünsche der BVJ-Absolventen mit den Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern (vgl. Kapitel 8.1, Übersicht 8-5), so fällt folgendes auf:

- Einfache Berufe bzw. Anlernberufe der Berufsgruppe EMB (einfache manuelle Berufe) zählen nicht zu den Berufswünschen der BVJ-Absolventen.
- Im Bereich einfache Dienstleistungsberufe (EDI) streben fünf BVJ-Absolventen den Beruf des Restaurantfachmanns an.
- Im Bereich einfache kaufmännische und Verwaltungsberufe (EVB) sind kaum Nennungen zu finden. Dabei wird der Beruf des Verkäufers von insgesamt sechs BVJ-Absolventen angegeben. Nach erfolgreicher Abschlussprüfung kann die Ausbildung in einem verwandten Beruf (Kaufmann im Einzelhandel) fortgesetzt werden.
- Die überwiegende Mehrheit der befragten Jugendlichen orientiert sich an qualifizierten Berufen, die den erfolgreichen bzw. den qualifizierenden Hauptschulabschluss voraussetzen.

Betrachtet man die genannten Berufswünsche in Abhängigkeit von den vor dem Berufsvorbereitungsjahr erreichten Schulabschlüssen, so kann man folgendes feststellen:

In der Gruppe der 96 Jugendlichen, die ohne Hauptschulabschluss in das Berufsvorbereitungsjahr eintreten, finden sich Berufswünsche wie Anlagemechaniker (n=1), Anwalt (n=1), Arzthelfer (n=4), Bäckereifachverkäufer (n=1), Kaufmann im Einzelhandel (n=13), Elektroniker (n=2), Erzieher (n=1), Fahrzeug- und Karosseriebauer (n=1), Fleischereifachverkäufer (n=1), Fluggerätemechaniker (n=1), Friseur (n=3), Hotelfachmann (n=1), Industriemechaniker (n=3), Informatiker (n=1), Kaufmann für Bürokommunikation (n=4), Kfz-Lackierer (n=4), Kfz-Mechatroniker (n=5), Kaufmann für Großhandel (n=2), Koch (n=6), Kosmetiker (n=1), Krankenschwester (n=1), Maler und Lackierer (n=2), Maskenbildner (n=1), Metallbauer (n=3), Metzger (n=1), Restaurantfachmann (n=4), Schauspieler (n=1), Verkäufer (n=4), Schreiner (n=1), Visagist (n=1), Zahnmedizinischer Fachangestellter (n=6) und Zweiradmechaniker (n=4). Elf Jugendliche, die zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres noch nicht im Besitz eines Hauptschulabschlusses sind, machen keine Angaben.

Von den 59 Jugendlichen, die die Hauptschule erfolgreich abgeschlossen haben, lauten die Berufswünsche wie folgt: Arzthelfer (n=4), Bäcker (n=1), Kaufmann im Einzelhandel (n=12), Elektroniker (n=1), Fachkraft für Veranstaltungstechnik (n=1), Feinwerksmechaniker (n=1), Friseur (n=3), Hotelfachmann (n=1), Industriemechaniker (n=1), Kaufmann für Bürokommunikation (n=1), Kfz-Lackierer (n=2), Kfz-Mechatroniker (n=5), Koch (n=1), Konditor (n=1), Krankenschwester (n=1), Maler und Lackierer (n=2), Pharmazeutisch-technischer Assistent (n=1), Polizist (n=1), Restaurantfachmann (n=1), Schaufensterdekorateur (n=1), Schreiner (n=1), Tierarzthelfer (n=1), Verkäufer (n=2) und Zahnmedizinischer Fachangestellter (n=4). Neun Jugendliche, die zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres bereits über den erfolgreichen Hauptschulabschluss verfügen, machen keine Angaben zu ihren Berufswünschen.

Die 14 Jugendlichen, die bereits mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss in das Berufsvorbereitungsjahr starten, Kaufmann im Einzelhandel (n=4), Feinwerksmechaniker (n=1),

Florist (n=1), Kaufmann für Bürokommunikation (n=1), Kfz-Mechatroniker (n=2), Konstruktionsmechaniker (n=1), Rechtsanwaltsgehilfe (n=1) und Verfahrensmechaniker für Kunststoff und Kautschuktechnik (n=1). Zwei Jugendliche mit qualifizierendem Hauptschulabschluss äußern sich nicht hinsichtlich ihrer Berufswünsche.

Ein Vergleich der Berufswünsche derjenigen 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben, mit den tatsächlich ergriffenen Ausbildungsberufen zeigt auf, inwiefern die BVJ-Absolventen bei der Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses ihre beruflichen Neigungen und Interessen berücksichtigt finden (vgl. Übersicht 8-19).

	Völlige Übereinstim- mung	Formale Übereinstim- mung	Keine Übereinstim- mung	Kein Vergleich mög- lich
n=60	25	8	14	13

Übersicht 8-19: Übereinstimmung von Berufswunsch und Ausbildungsberuf

Bei der Gegenüberstellung von Berufswunsch und Ausbildungsplatz findet sich bei 25 der 60 BVJ-Absolventen eine völlige Übereinstimmung von Berufswunsch und Ausbildungsberuf. Bei acht BVJ-Absolventen entspricht zwar der Ausbildungsberuf hinsichtlich der formalen Qualifikationen dem Berufswunsch, nicht aber dem persönlichen Interesse. Bei 14 BVJ-Absolventen entspricht der tatsächlich ergriffene Ausbildungsberuf weder dem Anforderungsniveau noch dem persönlichen Interesse des Berufswunsches. Zum Beispiel nennt ein BVJ-Absolvent als Berufswunsch Kfz-Mechatroniker, beginnt jedoch eine Ausbildung zum Verkäufer. Bei weiteren 13 BVJ-Absolventen ist aufgrund des Fehlens eines Berufswunsches kein Vergleich möglich.

Einschätzung der Schüler hinsichtlich Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche

Auf die offene Fragestellung nach den Schwierigkeiten der Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz geben 38 von 169 BVJ-Absolventen (22,5 Prozent) an, keine Schwierigkeiten im Bewerbungsprozess gehabt zu haben. Die übrigen 131 BVJ-Absolventen antworten zum Teil mit Mehrfachnennungen. Dabei lassen sich insgesamt 135 Einzelnennungen identifizieren. Diese werden den Kategorien „Zeugnis und Schulabschluss“, „Einfluss des Praktikums“ und „weitere Gründe“ zugeordnet und quantifiziert. In der Übersicht 8-20 entspricht die Zahl n der Anzahl der Schüler, die sich zu einer Variable innerhalb einer Kategorie geäußert haben. Die Prozente beziehen sich auf die 131 BVJ-Absolventen, die sich zu aufgetretenen Schwierigkeiten im Bewerbungsprozess geäußert haben. Mehrfachnennungen derselben Kategorie pro Schüler werden nicht berücksichtigt.

Die größte Schwierigkeit bei der Lehrstellensuche wird von den meisten Jugendlichen in den eigenen schlechten Schulleistungen bzw. im fehlenden Hauptschulabschluss gesehen. Darüber hinaus geben insgesamt 30 Jugendliche an, sich zu spät oder zu wenig beworben haben. 17 Jugendliche betrachten ihre nicht ausreichenden Sprachkenntnisse als Problem.

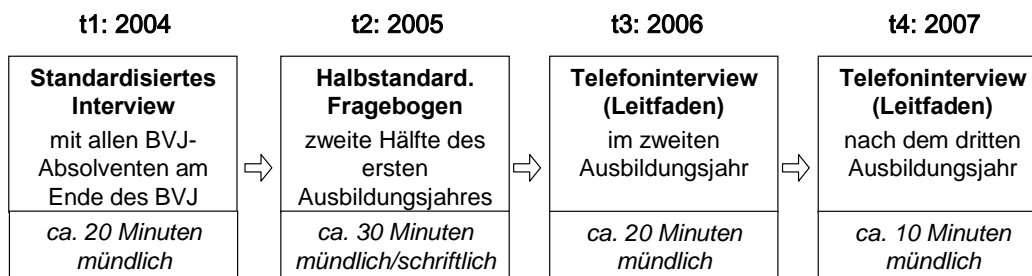
Von den 38 BVJ-Absolventen, die erklärten, die Ausbildungsplatzsuche sei ohne nennenswerte Schwierigkeiten verlaufen, geben 30 Jugendliche an, dass das zweiwöchige Betriebspraktikum in einen Ausbildungsvertrag gemündet sei.

Welche Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche gab es?		n	%
Angaben zum Zeugnis und Schulabschluss	Ich habe schlechte Noten im Zeugnis der Hauptschule.	26	19,8
	Ich habe noch keinen Hauptschulabschluss.	24	18,3
	Meine Bemerkungen im Halbjahreszeugnis der Berufsschule zur Berufsvorbereitung sind nicht gut.	5	3,8
	Mir fehlt der qualifizierende Hauptschulabschluss.	3	2,3
	Für eine erfolgreiche Bewerbung wäre ein Mittlerer Schulabschluss erforderlich.	2	1,5
	Ich habe viele Fehltage im Halbjahreszeugnis der Berufsschule zur Berufsvorbereitung.	1	0,75
Angaben zum Einfluss des Praktikums:	Aus betriebsinternen Gründen (z.B. schlechte Auftragslage) kann ich bei dem Praktikumsbetrieb keine Ausbildung machen.	4	3
	Das Praktikum blieb ohne Folgen.	2	1,5
Weitere Gründe:	Ich habe mich zu spät beworben.	18	13,7
	Meine Sprachkenntnisse sind unzureichend.	17	12,9
	Ich habe keine Lust./ Ich bin faul./ Ich habe zu wenig Bewerbungen geschrieben und weggeschickt.	12	9,1
	Aufenthaltsrechtliche Probleme sind der Grund, warum ich noch keinen Ausbildungsplatz gefunden habe.	7	5,3
	Ich habe gesundheitliche Probleme.	5	3,8
	Es gibt zu wenige Ausbildungsplätze.	4	3
	Ich finde keine Lehrstelle, weil ich ein Kopftuch trage.	2	1,5
	Ich konnte im Vorstellungsgespräch nicht überzeugen.	2	1,5
	Mein Bewerbungsschreiben war fehlerhaft.	1	0,75

Übersicht 8-20: Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche der 131 von 169 BVJ-Absolventen

8.2. Ergebnisse zum Verbleib der BVJ-Absolventen

Übersicht 8-21 dokumentiert den Verlauf der Untersuchung mit den vier Erhebungszeiträumen zum Verbleib der Jugendlichen.



Übersicht 8-21: Untersuchung des Verbleibs über den Untersuchungszeitraum von 3 ½ Jahren

- **t1:** Am Ende des Berufsvorbereitungsjahres fand die Einzelbefragung der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres eines Jahrganges statt.
- **t2:** In der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres erfolgte eine Fragebogenerhebung der 60 BVJ-Absolventen, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben.
- **t3/t4:** Mit Hilfe von leitfadengestützten Telefoninterviews im zweiten und dritten Ausbildungsjahr wurden Daten zum weiteren Verbleib der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr in ein Ausbildungsverhältnis gemündet sind, erhoben und ausgewertet.

8.2.1. Verbleib der BVJ-Absolventen im Anschluss an das BVJ (t1)

Die mündliche Befragung aller 169 BVJ-Absolventen des Jahrgangs 2003/04 am Ende des Berufsvorbereitungsjahres gibt Aufschluss über deren Verbleib (Übersicht 8-22). Wie bereits in Kapitel 7.1.2.1 erläutert, fanden Angaben bzw. Änderungen hinsichtlich eines aufgenommenen Ausbildungsverhältnisses bis Ende Dezember 2004 Berücksichtigung.

Verbleib	Ausbildung	Arbeit	Maßnahme	Praktikum	Schule	Suche	Sonstiges
n=169	64	40	26	2	3	29	5
100%	37,9	23,7	15,4	1,2	1,8	17	3

Übersicht 8-22: Verbleib nach dem BVJ (kategorisiert)

Frage: Was werden Sie nach dem Berufsvorbereitungsjahr machen? (offen)

Im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr beginnen 64 von 169 BVJ-Absolventen (37,9 Prozent) eine Ausbildung. Nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Arbeitsstelle antreten wollen 40 BVJ-Absolventen (23,7 Prozent), sofern sie keinen Ausbildungsplatz finden. Konkrete Vorstellungen, wo und in welcher Form sie als ungelernete Arbeitskraft arbeiten könnten, haben bereits 23 Befragte. Die genannten Betriebe kennen sie überwiegend von ihren Nebentätigkeiten neben der Schule oder über Beziehungen (Eltern, Verwandte). Eine weitere berufs-

vorbereitende Maßnahme besuchen, ein Praktikum absolvieren und/oder weiterhin zur Schule gehen, geben 31 BVJ-Absolventen (18,4 Prozent) als Zukunftspläne an. Zum Zeitpunkt der Befragung sind 29 befragte Jugendliche (17 Prozent) auf der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz. Fünf Absolventen (3 Prozent) sind der Kategorie „Sonstiges“ zuzuordnen. Darunter sind drei Schüler, die ein freiwilliges soziales Jahr und zwei Schüler, die ihren Wehrdienst absolvieren wollen.

Bei der Untersuchung des unmittelbaren Verbleibs im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr werden die Variablen Geschlecht (1), schulische Vorbildung (2), Nationalität (3) und soziales Milieu⁴²⁹ (4) berücksichtigt.

Zu (1): Im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr haben 41 männliche und 23 weibliche BVJ-Absolventen eine Ausbildung begonnen. Eine Arbeit aufnehmen wollen 27 männliche und 13 weibliche Befragte. Je ein männlicher und weiblicher Jugendlicher geben an, ein Praktikum absolvieren zu wollen. Einen weiteren Schulbesuch streben je ein männlicher und zwei weibliche BVJ-Absolventen an. Unter Sonstiges subsumieren sich zwei männliche Befragte, die den Bundeswehrdienst antreten wollen und ein männlicher und zwei weibliche Befragte, die ein soziales Jahr vor ihrer Ausbildung ableisten wollen. Weiterhin auf der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz befinden sich 12 männliche und 17 weibliche BVJ-Absolventen.

Zu (2): Betrachtet man den Verbleib der BVJ-Absolventen unter Berücksichtigung der Schulabschlüsse, so stellt sich folgendes heraus: Sieben Jugendliche, die zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres einen qualifizierenden Hauptschulabschluss aufweisen, beginnen eine Ausbildung. Weitere 30 BVJ-Absolventen mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss sowie 27 Jugendliche, die vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr noch über keinen gültigen Schulabschluss verfügen haben, münden ebenfalls im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr in ein Ausbildungsverhältnis. Von den 40 BVJ-Absolventen, die ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen wollen, besitzen vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr zwei Jugendliche den qualifizierenden Hauptschulabschluss, 14 den erfolgreichen Hauptschulabschluss und 24 noch keinen Schulabschluss. Von den 26 BVJ-Absolventen, die eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme besuchen wollen, haben je zwei den qualifizierenden und den erfolgreichen Hauptschulabschluss, 20 Jugendliche noch keinen Hauptschulabschluss. Die beiden Jugendlichen, die ein Praktikum anstreben, waren vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr noch nicht im Besitz eines Schulabschlusses. Drei BVJ-Absolventen, die in der Folge weiterhin zur Schule gehen wollen, besitzen einen qualifizierenden, einen erfolgreichen bzw. keinen Hauptschulabschluss. Unter den fünf Befragten (Sonstiges) befinden sich zwei Jugendliche mit einem erfolgreichen Hauptschulabschluss und drei, die vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr noch nicht im Besitz eines gültigen Schulabschlusses waren.

Zu (3): Von den 64 Jugendlichen, die eine Ausbildung im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr antreten, ist bei 45 Jugendlichen von einem Migrationshintergrund auszugehen. Unter den 40 Jugendlichen, die ein Arbeitsverhältnis aufnehmen werden, besitzen 31 einen

⁴²⁹ Zur Milieubestimmung und Ermittlung der Wohngegenden mit sozialpolitischen Handlungsbedarf siehe Kapitel 7.2.1

Migrationshintergrund. Unter den 26 Jugendlichen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchen wollen, befinden sich zwei deutsche Jugendliche. Die beiden Praktikumsanwärter besitzen beide einen Migrationshintergrund. Weiterhin zur Schule gehen will ein deutscher Jugendlicher und zwei Jugendliche mit Migrationshintergrund. Weiterhin auf Arbeitssuche befinden sich 29 Jugendliche. Davon besitzen 20 Jugendliche einen Migrationshintergrund. Von den fünf Jugendlichen der Rubrik (Sonstiges) besitzen drei einen Migrationshintergrund.

Zu (4): Von den 64 Jugendlichen, die eine Ausbildung im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr beginnen, leben 48 innerhalb des Stadtgebiets München. Von diesen wohnen 29 Befragte in einer Wohngegend mit einem hohen und sehr hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf, acht Jugendliche in einer Wohngegend mit mittlerem und elf mit geringem und sehr geringem sozialpolitischen Handlungsbedarf. Von den 40 Befragten, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen, leben 33 innerhalb des Stadtgebiets München. Von diesen wohnen 26 Befragte in einer Wohngegend mit einem hohen und sehr hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf, vier Jugendliche in einer Wohngegend mit mittlerem und drei mit geringem und sehr geringem sozialpolitischen Handlungsbedarf. Von den 26 Befragten, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen, leben 19 innerhalb des Stadtgebiets München. Von diesen wohnen zwölf Befragte in einer Wohngegend mit einem hohen und sehr hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf, vier Jugendliche in einer Wohngegend mit mittlerem und drei mit geringem und sehr geringem sozialpolitischen Handlungsbedarf. Die beiden Jugendlichen, die ein Praktikum im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr absolvieren wollen, kommen aus einer Wohngegend mit sehr geringem und geringem sozialpolitischen Handlungsbedarf. Von den beiden Befragten, die weiterhin zu Schule gehen wollen, wohnt ein Jugendlicher in einer Wohngegend mit einem mittlerem und einer mit einem hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf. Ein Jugendlicher lebt außerhalb des Stadtgebietes München. Auf der Suche befinden sich insgesamt 29 BVJ-Absolventen, von denen 24 innerhalb des Stadtgebietes Münchens leben. Von diesen wohnen 19 Jugendliche in einer Wohngegend mit einem hohen und sehr hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf, drei Jugendliche in einer Wohngegend mit mittlerem und zwei mit geringem und sehr geringem sozialpolitischen Handlungsbedarf. Von den fünf Jugendlichen (Rubrik: Sonstiges) leben drei Jugendliche innerhalb Münchens. Von diesen leben zwei Jugendliche stammen zwei aus einer Wohngegend mit einem sehr hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf und ein Jugendlicher aus einer Wohngegend mit mittlerem sozialpolitischen Handlungsbedarf.

8.2.2. Verbleib in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres (t2)

Die zweite Erhebung orientiert sich an den BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben. Wie bereits in Kapitel 7.1.2.1 erläutert, wird für die Untersuchung des Verbleibs der BVJ-Absolventen und der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres eine Gesamtzahl von 60 Probanden zugrunde gelegt. Übersicht 8-23 verdeutlicht den Ausbildungsstatus in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres. In der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres befinden sich 49 von 60 Befragten in Ausbildung. Ein Jugendlicher hat bereits in der Probezeit ihren Ausbildungsplatz gewechselt, kann die Ausbildung jedoch fortsetzen.

Nach Beendigung der Probezeit haben zwei weitere BVJ-Absolventen den Ausbildungsvertrag gelöst und eine neue Lehre in einem anderen Beruf begonnen. Elf Jugendliche haben die Ausbildung ganz abgebrochen.

Verbleib	Ausbildung ohne Wechsel	Ausbildung mit Wechsel	Ausbildung abgebrochen
n=60	46	3	11

Übersicht 8-23: Verbleib am Ende des ersten Ausbildungsjahres (n = 60)

Vertragslösungen im ersten Ausbildungsjahr

Im ersten Ausbildungsjahr erfolgten insgesamt 14 Vertragslösungen. Übersicht 8-24 zeigt, zu welchem Zeitpunkt sie vorgenommen worden sind und von welcher Seite die Initiative ausging.

Das Ausbildungsverhältnis wurde ...				
n	Azubi innerhalb der Probezeit beendet	Betrieb innerhalb der Probezeit beendet	Azubi nach der Probezeit beendet	Betrieb nach der Probezeit beendet
14	3	2	6	3

Übersicht 8-24: Zeitpunkt der Vertragslösung

Von sich aus haben neun Jugendliche ihre Ausbildung beendet, wovon sechs Ausbildungsverhältnisse nach der Probezeit gelöst wurden. Bei fünf Jugendlichen wurde von Betriebsseite das Ausbildungsverhältnis gekündigt, wovon zwei Betriebe sich innerhalb der Probezeit von ihrem Auszubildenden trennten.

Bei der Untersuchung der 14 Vertragslösungen werden die Variablen Geschlecht (1), schulische Vorbildung (2), Nationalität (3) und soziales Milieu (4) berücksichtigt.

Zu (1): Im ersten Ausbildungsjahr haben fünf von 21 BVJ-Absolventinnen sowie sechs von 39 BVJ-Absolventen die Ausbildung abgebrochen. Zwei weitere männliche und ein weiblicher Abbrecher wechseln in ein neues Ausbildungsverhältnis.

Zu (2): Betrachtet man den Verbleib der BVJ-Absolventen unter Berücksichtigung der Schulabschlüsse, so stellt sich folgendes heraus: Alle sieben Jugendlichen, die zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres einen qualifizierenden Hauptschulabschluss aufweisen, haben das erste Ausbildungsjahr ohne Unterbrechungen absolviert.

Von den 26 Jugendlichen, die mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss in das Berufsvorbereitungsjahr eingetreten sind, haben acht Jugendliche die Ausbildung abgebrochen, ein Jugendlicher den Ausbildungsbetrieb gewechselt.

Von den 25 BVJ-Absolventen, die erst mit dem erfolgreichen Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres die Berechtigung zum erfolgreichen Hauptschulabschluss erhalten haben, haben 22 Jugendliche das erste Ausbildungsjahr ohne Wechsel und Abbruch beendet. Drei haben das Ausbildungsverhältnis gelöst.

Die beiden BVJ-Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr ohne Hauptschulabschluss die Ausbildung begonnen haben, nehmen einen Ausbildungswechsel vor.

Zu (3): Von den elf Jugendlichen, die die Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr ganz abgebrochen haben, ist bei sechs Jugendlichen von einem Migrationshintergrund auszugehen. Drei weitere Ausbildungswechsler sind ebenfalls nicht-deutscher Herkunft.

Zu (4): Von den elf Ausbildungsabbrechern leben fünf in einer Wohngegend mit einem sehr hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf, ein Jugendlicher in einer Wohngegend mit mittlerem und zwei mit geringem sozialpolitischen Handlungsbedarf. Drei Abbrecher leben außerhalb des Erfassungsgebietes des Münchner Armutberichts. Zwei Jugendliche aus einer Wohngegend mit mittlerem und ein Jugendlichen aus einer Wohngegend mit einem geringen sozialpolitischen Handlungsbedarf nehmen einen Ausbildungswechsel vor.

Tätigkeit nach Abbruch im ersten Ausbildungsjahr

Nach Abbruch der Ausbildung befinden sich sechs ehemalige BVJ-Absolventen auf Arbeits- bzw. Lehrstellensuche. Zwei Jugendliche melden sich für das folgende Schuljahr für eine berufsvorbereitende Maßnahme der Agentur für Arbeit an, um den qualifizierenden Hauptschulabschluss nachzuholen. Bei drei Jugendlichen sind keine Angaben möglich.

8.2.3. Verbleib am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (t3)

Der Verbleib am Ende des zweiten Ausbildungsjahres wird aus Übersicht 8-25 deutlich.

Verbleib	Ausbildung	Ausbildung mit Wechsel	BvB-Maßnahme	Abbruch	Arbeit/ Arbeitssuche	Unbekannt
n=60	39	7	2	4	5	3

Übersicht 8-25: Verbleib am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (n=60)

Am Ende des zweiten Ausbildungsjahres sind insgesamt 46 von 60 Befragten weiterhin in Ausbildung. Darunter befindet sich ein BVJ-Absolvent, dem nach Abbruch der Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr der Beginn einer Ausbildung in einem anderen Ausbildungsberuf gelingt. Zu den 46 sich in Ausbildung befindenden BVJ-Absolventen zählen ebenso sieben Jugendliche, die während des zweiten Ausbildungsjahres die Ausbildung abgebrochen haben, ihre Ausbildung in einem neuen Betrieb fortsetzen bzw. in einem neuen Beruf beginnen können. Zwei Jugendliche nehmen nach eigenen Angaben an einer berufsvorbereitenden Maßnahme der Agentur für Arbeit teil. Vier BVJ-Absolventen haben die Ausbildung ganz abgebrochen und sind auf der Suche nach einem Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz.

Weitere vier von elf BVJ-Absolventen, die im ersten Ausbildungsjahr das Ausbildungsverhältnis gelöst haben, gehen einer Erwerbstätigkeit nach. Eine Jugendliche ist erwerbslos. Bei drei Jugendlichen sind, außer der Information des Ausbildungsabbruchs, keine Angaben möglich.

Vertragslösungen im zweiten Ausbildungsjahr

Von sich aus haben neun Jugendliche im zweiten Ausbildungsjahr ihre Ausbildung beendet, wovon für zwei dies bereits die zweite Vertragslösung darstellt. Von betrieblicher Seite wurde in zwei Fällen das Ausbildungsverhältnis gekündigt.

Wie bereits in Kapitel 8.2.2 werden bei der Untersuchung der elf Vertragslösungen im zweiten Ausbildungsjahr die Variablen Geschlecht (1), schulische Vorbildung (2), Nationalität (3) und soziales Milieu (4) eingehender betrachtet.

Zu (1): Im zweiten Ausbildungsjahr ist bei den jungen Frauen (n = 21) ein Ausbildungsabbruch zu verzeichnen, der in ein neues Ausbildungsverhältnis mündet. Dagegen brechen zehn von 39 jungen Männern die Ausbildung ab, wovon sechs die Ausbildung wechseln.

Zu (2): Betrachtet man die Vertragslösungen der BVJ-Absolventen unter Berücksichtigung der Schulabschlüsse, so stellt man folgendes fest: Von den vier Jugendlichen, die die Ausbildung im zweiten Ausbildungsjahr ganz abbrechen, haben drei BVJ-Absolventen durch das Berufsvorbereitungsjahr den Hauptschulabschluss erworben. Ein weiterer Jugendlicher verfügt auch nach dem Berufsvorbereitungsjahr nicht über einen gültigen Schulabschluss.

Unter den sieben Jugendlichen, die einen Ausbildungswechsel vornehmen, sind fünf Jugendliche, die bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr im Besitz des erfolgreichen Hauptschulabschlusses waren sowie zwei Jugendliche, die den Hauptschulabschluss erst durch das Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres erhalten haben.

Zu (3): Im zweiten Ausbildungsjahr sind alle elf Vertragslösungen (vier Abbrüche, sieben Ausbildungswechsel) von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorgenommen worden.

Zu (4): Von den vier Ausbildungsabbrechern leben zwei in einer Wohngegend mit sehr hohem sozialpolitischem Handlungsbedarf, je ein Jugendlicher in einer Wohngegend mit mittlerem und mit sehr geringem sozialpolitischem Handlungsbedarf. Zwei Jugendliche, die das Ausbildungsverhältnis wechseln, leben außerhalb des Erfassungsgebietes des Münchner Armutberichts. Drei weiteren Jugendlichen aus einer Wohngegend mit sehr hohem und je einem Jugendlichen aus einer Wohngegend mit geringem und mittlerem sozialpolitischem Handlungsbedarf gelingt der Ausbildungswechsel.

Tätigkeit nach Vertragslösung im zweiten Ausbildungsjahr

Nach Abbruch der Ausbildung im zweiten Ausbildungsjahr findet einer der beiden Flüchtlinge Arbeit, der andere macht sich selbständig und betreibt fortan einen Getränkehandel. Für einen weiteren türkischstämmigen Jugendlichen, der inzwischen die deutsche Staatsbürgerschaft erworben hat und auch in Deutschland geboren ist, ist die Vertragslösung bereits der zweite Ausbildungsabbruch. Er gibt an, sich bei der Bundeswehr verpflichten zu wollen, um dort eine Ausbildung zu absolvieren. Ein weiterer Jugendlicher verlässt nach erfolgloser Zwischenprüfung (lt. Berufsschule hat er nur leere Blätter abgegeben) die Berufsschule und den Betrieb. Nach Auskunft der Lehrkraft kehrt er mit der Familie in sein Heimatland (Bosnien-Herzegowina) zurück, um dort zu arbeiten und am wirtschaftlichen Aufschwung des Landes mitzuwirken.

8.2.4. Verbleib nach dreieinhalb Ausbildungsjahren (t4)

Den endgültigen Verbleib am Ende des Untersuchungszeitraums von dreieinhalb Jahren zeigt Übersicht 8-26.

n \ Verbleib	Berufsabschluss	Ausbildung	Abbruch	Arbeit/ Arbeitssuche	Unbekannt
n=60	22	21	6	8	3

Übersicht 8-26: Verbleib nach dreieinhalb Ausbildungsjahren (n=60)

Am Ende des Untersuchungszeitraums von dreieinhalb Jahren hat ein gutes Drittel (22 von 60) der ehemaligen BVJ-Absolventen die Ausbildung in dem dafür vorgesehenem Zeitrahmen erfolgreich abgeschlossen. Aufgrund von Ausbildungswechsel bzw. leistungsbedingter Verzögerungen befinden sich 21 Jugendliche weiterhin in Ausbildung. Sechs BVJ-Absolventen haben die Ausbildung während des dritten Ausbildungsjahres ganz abgebrochen. Sechs weitere BVJ-Absolventen, die bereits im ersten bzw. zweiten Ausbildungsjahr das Ausbildungsverhältnis gelöst haben, gehen einer Erwerbstätigkeit nach. Eine Jugendliche, die bereits im „zweiten Ausbildungsjahr“ auf Arbeitssuche war, ist weiterhin erwerbslos. Ein weiterer Jugendlicher, der nach der Zwischenprüfung im zweiten Ausbildungsjahr die Ausbildung abgebrochen hat, ist in sein Heimatland Bosnien-Herzegowina zurückgekehrt. Bei drei Jugendlichen sind keine Angaben möglich.

Vertragslösungen im dritten Ausbildungsjahr

Von sich aus haben vier Jugendliche im dritten Ausbildungsjahr die Ausbildung abgebrochen. Von betrieblicher Seite wurde in zwei Fällen das Ausbildungsverhältnis gekündigt.

Wie bereits in Kapitel 8.2.2 und 8.2.3 finden bei der Untersuchung der Vertragslösungen die Variablen Geschlecht (1), schulische Vorbildung (2), Nationalität (3) und soziales Milieu (4) Berücksichtigung.

Zu (1): Im dritten Ausbildungsjahr ist lediglich bei einer von 21 jungen Frauen ein Ausbildungsabbruch festzustellen. Dagegen brechen fünf von 39 jungen Männern die Ausbildung ganz ab. Einem weiteren Jugendlichen gelingt die erneute Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses.

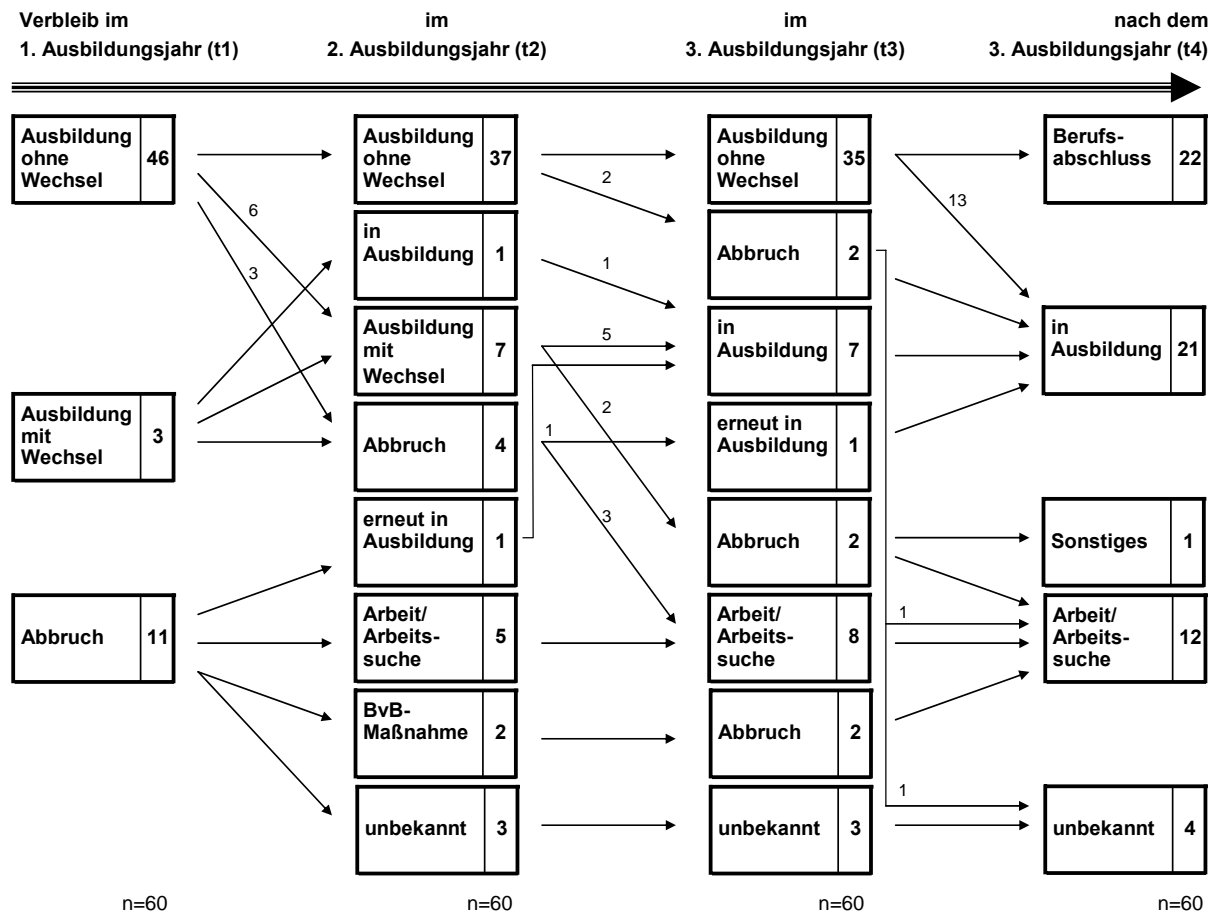
Zu (2): Was die Qualität der Schulbildung der Ausbildungsabbrecher betrifft, so besitzen vier von den sechs Jugendlichen den erfolgreichen und zwei durch das Berufsvorbereitungsjahr erworbenen Hauptschulabschluss.

Zu (3): Von den sechs Jugendlichen, die die Ausbildung im dritten Ausbildungsjahr abgebrochen haben, besitzen bis auf eine Ausnahme alle einen Migrationshintergrund.

Zu (4): Von den sechs Ausbildungsabbrechern leben zwei in einer Wohngegend mit sehr hohem sozialpolitischen Handlungsbedarf, ein Jugendlicher in einer Wohngegend mit mittlerem und einer mit geringem sozialpolitischen Handlungsbedarf. Zwei Jugendliche, die das Ausbildungsverhältnis lösen, leben außerhalb des Erfassungsgebietes des Münchner Armutberichts.

Vertragslösungen über den gesamten Untersuchungszeitraum

Übersicht 8-27 gibt zusammenfassend Aufschluss über den Verbleib der ehemaligen BVJ-Absolventen über den Untersuchungszeitraum von dreieinhalb Jahren.



Übersicht 8-27: Verbleib der 60 BVJ-Absolventen über den Zeitraum von 3 1/2 Jahren⁴³⁰

Im ersten Ausbildungsjahr gelingt es 46 BVJ-Absolventen, in der Ausbildung zu verbleiben. Elf Jugendliche brechen die Ausbildung ab, drei weitere Jugendliche münden in ein neues Ausbildungsverhältnis. Es sind insgesamt 14 Vertragslösungen festzustellen.

Im zweiten Ausbildungsjahr verbleiben 37 BVJ-Absolventen ohne Ausbildungswechsel erfolgreich in der Ausbildung. Elf Jugendliche lösen ihr Ausbildungsverhältnis, wobei sieben Jugendliche die Ausbildung wechseln. Von den drei BVJ-Absolventen, die im ersten Ausbildungsjahr einen Ausbildungswechsel vorgenommen haben, befindet sich ein Jugendlicher weiterhin in Ausbildung, ein Jugendlicher nimmt erneut einen Ausbildungswechsel vor, ein weiterer bricht die Ausbildung erneut ab. Somit sind während des zweiten Ausbildungsjahres weitere elf Vertragslösungen zu registrieren. Ein BVJ-Absolvent, der im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres die Ausbildung abgebrochen hat, kann erneut eine Ausbildung in einem anderen Ausbildungsberuf beginnen. Zwei BVJ-Absolventen, die während des ersten Ausbildungsjahres die Ausbildung abgebrochen haben, geben die Teilnahme einer berufsvorberei-

⁴³⁰ Im Anhang (8-27 A) befindet sich eine detaillierte Auflistung aller 60 BVJ-Absolventen und ihr Verbleib im Untersuchungszeitraum.

tenden Maßnahme an. Fünf BVJ-Absolventen, die im ersten Ausbildungsjahr ihr Ausbildungsverhältnis gelöst haben, befinden sich auf Arbeitssuche (n=1) bzw. sind erwerbstätig (n=4). Bei drei Jugendlichen ist keine Aussage möglich.

Im dritten Ausbildungsjahr sind 35 BVJ-Absolventen weiterhin in Ausbildung, ohne bereits einen Ausbildungsabbruch bzw. -wechsel vorgenommen zu haben. Weitere sieben Jugendliche, die im ersten bzw. zweiten Ausbildungsjahr einen Ausbildungswechsel vorgenommen haben, befinden sich ebenfalls weiter in Ausbildung. Ein BVJ-Absolvent, der im zweiten Ausbildungsjahr den Ausbildungsvertrag gelöst hatte, kann erneut ein Ausbildungsverhältnis eingehen. Insgesamt sind sechs Vertragslösungen zu verzeichnen. Hierzu wird auch der Abbruch der berufsvorbereitenden Maßnahme von zwei Jugendlichen gezählt. Acht BVJ-Absolventen, die im ersten bzw. zweiten Ausbildungsjahr ihre Ausbildung abgebrochen haben, befinden sich auf Arbeitssuche (n=1) bzw. sind erwerbstätig (n=7). Bei drei Jugendlichen ist keine Aussage möglich. Dreieinhalb Jahre nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres ist 22 von 60 BVJ-Absolventen der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung geglückt. Weitere 21 Jugendliche befinden sich weiterhin in Ausbildung. Neun BVJ-Absolventen sind erwerbstätig, drei Jugendliche befinden sich auf der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz. Ein Jugendlicher muss eine Gefängnisstrafe ableisten (Sonstiges). Bei vier Jugendlichen ist keine Aussage möglich.

So sind im Untersuchungszeitraum von dreieinhalb Jahren bei den 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, insgesamt 31 Vertragslösungen festzustellen. Hierbei handelt es sich bei 17 Vertragslösungen um „echte“ Abbrüche. Diesen Jugendlichen (fünf deutsche und zwölf mit Migrationshintergrund) gelingt es im Untersuchungszeitraum nicht, erneut eine Ausbildung aufzunehmen. Weitere vier BVJ-Absolventen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben, münden erneut in ein Ausbildungsverhältnis (Abbruch und Ausbildungswechsel um ein Jahr zeitlich versetzt). Des Weiteren sind zehn Ausbildungswechsel zu beobachten. Von den insgesamt 31 Vertragslösungen sind 25 von 60 BVJ-Absolventen betroffen. Das bedeutet, dass einige Jugendliche mehrfach ihre Verträge gelöst haben.

Gründe für die Lösung des Ausbildungsvertrages

Die Initiative zur Vertragslösung geht - wie in Übersicht 8-28 ersichtlich - in 21 von 31 Fällen von den Auszubildenden aus.

Initiative zum Abbruch	Betrieb	Auszubildender	Keine Angaben
n=31	7	21	3

Übersicht 8-28: Initiative für die Vertragslösung

Von Betriebsseite wird in sieben Fällen das Ausbildungsverhältnis beendet. Bei drei BVJ-Absolventen kann keine Aussage hierzu getroffen werden.

Auf die Frage nach den Gründen der Jugendlichen für das Beenden des Ausbildungsverhältnisses antworten 21 der 24 BVJ-Absolventen differenziert und zum Teil mit Mehrfachnennungen.

Die insgesamt 32 Einzelnennungen werden in der Übersicht 8-29 den Kategorien „persönlich“, „betrieblich“, „berufs(wah)bezogen“ und „schulisch“ zugeordnet. Die Zahl n entspricht der Anzahl der Schüler, die sich zu einer Kategorie geäußert haben.

Gründe für den Abbruch der Ausbildung		n
Persönliche Gründe:	gesundheitliche Probleme	2
	Allergie	1
Betriebliche Gründe:	Ärger mit Chef	10
	Probleme mit Kollegen	4
Berufs(wahl)bezogene Gründe:	finanzielle Situation des Betriebs	2
	Diebstahl	2
	fachfremde Tätigkeiten	2
	Mängel in der Vermittlung von Kenntnissen	2
	Falsche Berufswahl	3
	Arbeit macht keinen Spaß	2
Schulische Gründe:	schlechte Leistungen in der Berufsschule	2
Gesamt:		32

Übersicht 8-29: Gründe für den Abbruch der Ausbildung (n=32)

Nach Auskunft der Jugendlichen führten im Ausbildungsbetrieb in erster Linie Konflikte mit Ausbildern, Meistern und/oder dem Betriebsinhaber zum Abbruch der Ausbildung (n=10). Auch Probleme mit Kollegen (n=4), die finanzielle Situation des Betriebs, Diebstahl, fachfremde Tätigkeiten und Mängel in der Vermittlung von Kenntnissen (jeweils n=2) waren aus Sicht der Jugendlichen für den Abbruch (mit) verantwortlich. Eine falsch getroffene Berufswahl bzw. keine Freude an den geforderten Arbeiten nannten fünf BVJ-Absolventen als Begründung für den Ausbildungsabbruch. Gesundheitliche Probleme gaben zwei BVJ-Absolventen als Ursache für die Auflösung des Ausbildungsverhältnisses an. Zwei Jugendliche sehen auch in den schlechten Leistungen in der Berufsschule einen Kündigungsgrund.

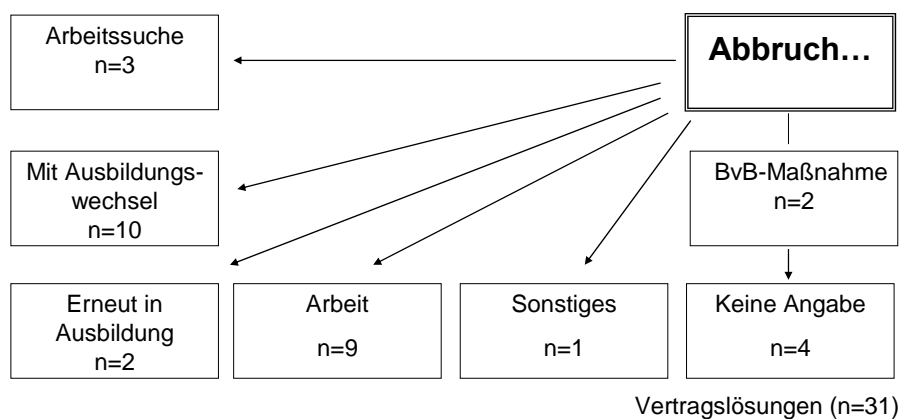
Verbleib nach Vertragslösung

Von den im Untersuchungszeitraum stattgefundenen 31 Vertragslösungen sind 25 von 60 BVJ-Absolventen betroffen. Übersicht 8-30 zeigt den Verbleib nach den jeweiligen Vertragslösungen auf.

Nach Auflösung des Ausbildungsvertrages mündeten zehn Jugendliche direkt in ein neues Ausbildungsverhältnis. Bei zwei weiteren liegt zwischen dem Zeitpunkt der Vertragslösung und des erneuten Ausbildungsbeginns eine Zeitspanne von einem Jahr. Von diesen 12 Personen wechseln sieben den Ausbildungsbetrieb. Für fünf Jugendliche ist mit der erneuten Vertragsschließung auch ein Berufswechsel verbunden.

Zwei Jugendliche brechen die Ausbildung ab und besuchen in der Folge eine berufsvorbereitende Maßnahme der Agentur für Arbeit, um den qualifizierenden Hauptschulabschluss nachzuholen. Die Maßnahme brechen sie erneut ab. Neun Jugendliche sind erwerbstätig. Zu „Sonstiges“ zählt ein Jugendlicher, der nach zweimaligem Ausbildungswechsel die Ausbil-

ung erneut abbrechen muss, um eine Haftstrafe anzutreten. Arbeit suchend bezeichnen sich drei Jugendliche. Bei vier ehemaligen BVJ-Schülern können nur aufgrund der Auskunft der betreffenden Berufsschule formale Angaben zum Ausbildungsabbruch gemacht werden.



Übersicht 8-30: Verbleib nach Vertragslösung

8.3. Ergebnisse zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres

In Kapitel 8.3.1 wird die Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres von der schulischen Entwicklung der BVJ-Absolventen abgeleitet. Es erfolgt zum einen eine Gegenüberstellung der BVJ-Jahreszeugnisnoten in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik sowie der BVJ-Gesamtnotendurchschnitte mit den Abschlusszeugnisnoten der Hauptschule. Dabei werden mögliche Verbesserungen bzw. Verschlechterungen hinsichtlich schulischer Leistungen aufgezeigt. Zum anderen geben die in den Abschlusszeugnissen enthaltenen Wortgutachten Aufschluss über das schulische Verhalten in der Hauptschule und während des Berufsvorbereitungsjahres. Die schulische Entwicklung wird abgerundet durch die Auflistung der durch das Berufsvorbereitungsjahr erworbenen Bildungsabschlüsse. In Kapitel 8.3.2 wird die Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus der Sicht der BVJ-Absolventen beschrieben, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben.

8.3.1. Schulische Entwicklung der BVJ-Absolventen (t1)

Um die schulische Entwicklung der BVJ-Absolventen nachzuzeichnen, werden – soweit vorhanden - die Abschlusszeugnisse der Hauptschule den Abschlusszeugnissen des Berufsvorbereitungsjahres gegenüber gestellt.

Übersicht 8-31 gibt Aufschluss über die Schularten, die von allen 169 BVJ-Absolventen des Jahrgangs 2003/04 der Berufsschule zur Berufsvorbereitung vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr zuletzt besucht worden sind.

Die meisten BVJ-Absolventen (n=134; 79,3 Prozent) sind direkt von der Hauptschule in das Berufsvorbereitungsjahr gewechselt. Von diesen haben 100 Jugendliche die Schule nach der neunten Klasse (59,2 Prozent), 29 Jugendliche nach der achten Klasse (17,2 Prozent) und fünf Jugendliche nach der siebten Klasse (3,0 Prozent) verlassen.

Vier Befragte sind von der Realschule (2,4 Prozent) und eine Befragte vom Gymnasium (0,6 Prozent) in das Berufsvorbereitungsjahr gewechselt. 12 Jugendliche besuchten im Vorfeld eine berufliche Schule, wobei sechs BVJ-Absolventen ein bestehendes Ausbildungsverhältnis gelöst und im Laufe des Schuljahres in das Berufsvorbereitungsjahr eingetreten sind. Fünf haben bereits eine berufsvorbereitende Maßnahme an einer Berufsschule besucht. Ein weiterer Jugendlicher wechselte nach Abbruch der Wirtschaftsschule in das Berufsvorbereitungsjahr.

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Berufliche Schule	Deutsch-Kurs	Sonstiges
n=169	134	4	1	12	15	3
100 %	79,3	2,4	0,6	7,1	8,8	1,8

Übersicht 8-31: Zuletzt besuchte Schule der 169 BVJ-Absolventen vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr

Vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr waren 15 von 169 BVJ-Absolventen an noch keiner deutschen Schule gemeldet. Sie nahmen lediglich an Deutsch-Kursen von verschiedenen Anbietern teil. Dies hat zur Folge, dass von diesen Schülern keine Zeugnisse für einen Vergleich vorliegen. Unter Sonstiges werden drei Jugendliche subsumiert, die als zuletzt besuchte Schule eine Schule zur individuellen Lern- bzw. Sprachförderung angaben. Insgesamt liegen bei 143 von 169 Schülern (84,6 Prozent) die Zeugnisse der Hauptschule und des Berufsvorbereitungsjahres vor. Neben den Noten in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik bzw. Fachrechnen können die Gesamtnotendurchschnitte der Zeugnisse sowie die Schülerbemerkungen einander gegenübergestellt werden. Anschließend wird untersucht, ob die Schüler sich verbessert bzw. verschlechtert haben oder gleich geblieben sind.

Deutsch-Note in Hauptschule und BVJ

Bei 144 von 169 BVJ-Absolventen liegen Zeugnisnoten im Unterrichtsfach Deutsch vor. Ermittelt man den Mittelwert, so ergibt sich eine Durchschnittsnote von 4,03. Die Notenverteilung in der Hauptschule und im Berufsvorbereitungsjahr zeigt die Übersicht 8-32.

Deutsch-Note (Hauptschule)		n	Deutsch-Note (BVJ)		n
Noten	1	--	1	6	
	2	4	2	43	
	3	28	3	60	
	4	75	4	51	
	5	34	5	8	
	6	3	6	--	
Mittelwert		4,03	Mittelwert		3,07
Σ		144	Σ		168
Fehlend		25	Fehlend		1
Gesamt		169	Gesamt		169

Übersicht 8-32: Gegenüberstellung der Noten in Deutsch in Hauptschule und BVJ

Stellt man die Mittelwerte der Deutsch-Noten im Hauptschulabschlusszeugnis den Noten im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres gegenüber, so stellt man eine Verbesserung um eine Notenstufe (von 4 auf 3) fest.

Im Unterrichtsfach Deutsch konnten sich 89 Schüler (52,7 Prozent; 61 m/28w) im Berufsvorbereitungsjahr verbessern. Darunter befinden sich 60 Schüler (67,4 Prozent) mit Migrationshintergrund. Ein deutscher und elf nicht-deutsche Schüler haben sich verschlechtert (7,1 Prozent). Keine Veränderung sieht man bei 41 Schülern (24,3 Prozent), von denen 30 Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen. Eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Ergebnisse zeigt nahezu keine Unterschiede.

Mathematik- und Fachrechnen-Note in Hauptschule und BVJ

Bezüglich des Unterrichtsfachs Mathematik, können bei 144 von 169 BVJ-Absolventen die Zeugnisnoten der Hauptschule ermittelt werden. Errechnet man den Mittelwert, so ergibt sich eine Durchschnittsnote von 4,29. Die Notenverteilung zeigt die Übersicht 8-33.

Mathematik-Note (Hauptschule)		n	Fachrechnen-Note (BVJ)		n
Noten	1	--	Noten	1	5
	2	6		2	33
	3	24		3	55
	4	49		4	41
	5	52		5	32
	6	13		6	2
Mittelwert		4,29	Mittelwert		3,4
Σ		144	Σ		168
Fehlend		25	Fehlend		1
Gesamt		169	Gesamt		169

Übersicht 8-33: Gegenüberstellung der Noten in Mathematik/Fachrechnen in Hauptschule und BVJ

Bei der Gegenüberstellung der Mittelwerte der Mathematik/Fachrechnen-Noten im Hauptschulabschlusszeugnis mit den Noten im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres, so zeigt sich eine Verbesserung um fast eine Notenstufe (von 4,3 auf 3,4). Insgesamt haben sich 88 Schüler (52,1 Prozent; 59m/29w) im Berufsvorbereitungsjahr verbessert. Darunter befinden sich 62 Schüler (70,4 Prozent) mit Migrationshintergrund. Zwei deutsche und 16 Schüler mit Migrationshintergrund haben sich verschlechtert (10,7 Prozent). Keine Veränderung ist man bei 37 Schülern (21,9 Prozent) festzustellen, von denen 24 Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen. Es sind keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festzustellen.

Gesamtnotendurchschnitte der Hauptschulabschluss- und BVJ-Zeugnisse

Übersicht 8-34 zeigt die Gegenüberstellung der Gesamtnotendurchschnitte der Jahreszeugnisse von Hauptschule und Berufsvorbereitungsjahr. Bei der Gegenüberstellung der Mittelwerte der Gesamtdurchschnittsnote im Hauptschulabschlusszeugnis mit den Noten im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres, so zeigt sich eine Verbesserung um mehr eine Notenstufe (von 4,29 auf 2,84)

Bei 117 von 144 BVJ-Schülern (81,1 Prozent), bei denen eine Gegenüberstellung der Abschlusszeugnisse möglich war, ist im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres eine Notenverbesserung feststellbar. Im Gegensatz dazu verschlechterten sich 22 der 144 BVJ-Absolventen (15,4 Prozent), bei fünf Jugendlichen (3,5 Prozent) ist weder eine Verbesserung noch eine Verschlechterung zu beobachten.

Notendurchschnitt (Hauptschule)			Notendurchschnitt (BVJ)		
Noten	1,0-1,5	--	Noten	1,0-1,5	3
	1,6-2,5	6		1,6-2,5	47
	2,6-3,5	24		2,6-3,5	94
	3,6-4,5	49		3,6-4,5	22
	4,6-5,5	52		4,6-5,5	2
	5,6-6	13		5,6-6	--
Mittelwert		4,29	Mittelwert		2,84
Σ		144	Σ		168
Fehlend		25	Fehlend		1
Gesamt		169	Gesamt		169

Übersicht 8-34: Gegenüberstellung der Zeugnisse von Hauptschule und BVJ

Zeugnisbemerkungen

Wie bereits in Kapitel 7.2.1 erläutert, erfolgt eine Gegenüberstellung der in Noten transformierten Worturteile der Abschlusszeugnisse der Hauptschule mit der des Berufsvorbereitungsjahres. Insgesamt kann bei 131 von 169 BVJ-Absolventen (77,5 Prozent) diese Gegenüberstellung der Zeugnisbemerkungen vorgenommen werden (siehe Übersicht 8-35).

Status \ Bemerkung	Verbesserung	Keine Veränderung	Verschlechterung	n 100%
Persönlichkeit	27 20,6 %	51 38,9 %	53 40,5 %	131 100
Mitarbeit	35 26,7 %	54 41,2 %	42 32,1 %	131 100
Verhalten	45 34,3 %	45 34,4 %	41 31,3 %	131 100

Übersicht 8-35: BVJ-Zeugnisbemerkungen in Gegenüberstellung zum Zeugnis der Hauptschule⁴³¹

Was die Beurteilung der Persönlichkeit anbelangt, so weisen 27 von 131 vergleichbaren Zeugnisbemerkungen (20,6 Prozent) eine positivere Bewertung auf. Bei weiteren 51 BVJ-Absolventen (38,9 Prozent) fiel die Bewertung gleich aus, während sie sich 53 Jugendlichen (40,5 Prozent) verschlechterte.

⁴³¹ Lesebeispiel für die Kodierung in Kap. 7.2.1 (Übersicht 7-13) und Anhang 8-35A

Bezüglich der Mitarbeit der Schüler, ist bei 35 von 131 BVJ-Absolventen (26,7 Prozent) eine Verbesserung der Bewertung zu finden. Bei 54 weiteren Jugendlichen (41,2 Prozent) blieb das Engagement im Unterricht gleich. Dagegen ist bei 42 BVJ-Absolventen (32,1 Prozent) eine geringere Mitarbeit zu verzeichnen. Des Weiteren ist bei der Gegenüberstellung der Abschlusszeugnisse festzustellen, dass 45 von 131 BVJ-Schüler (34,4 Prozent) sich in der Beurteilung ihres Verhaltens im BVJ-Abschlusszeugnis verbessern konnten. Bei 45 Jugendlichen (34,4 Prozent) konnte keine Veränderung festgestellt werden. Weitere 41 Schüler (31,3 Prozent) haben sich verschlechtert.

Schulabschluss nach dem Berufsvorbereitungsjahr

Übersicht 8-36 zeigt die Verteilung der Bildungsabschlüsse nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres.

	Erfolgreicher HS-Abschluss vor BVJ	Qualifizier. HS-Abschluss vor BVJ	HS-Abschluss nach BVJ	Ohne HS-Abschluss nach BVJ
n=169	59	14	76	20
100%	34,9	8,3	45,0	11,8

Übersicht 8-36: Schulabschluss nach dem Berufsvorbereitungsjahr

Das Berufsvorbereitungsjahr erfolgreich beendet und damit die Schulpflicht erfüllt, haben 156 von 169 Absolventen (92,3 Prozent). Dabei wurde in sieben Fällen Notenausgleich gewährt. Ohne Erfolg beschließen 13 Schüler das Berufsvorbereitungsjahr, wobei zwei Schüler aufgrund von mehr als 20 unentschuldigtem Fehltagen das Berufsvorbereitungsjahr nicht bestehen und elf Schüler nicht das erforderliche Leistungsniveau erreichen. Von diesen sind drei zusätzlich an mehr als 20 Unterrichtstagen unentschuldig ferngeblieben. Zusätzlich haben mit dem erfolgreichen Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres 76 von 96 BVJ-Absolventen, die ohne Hauptschulabschluss das Berufsvorbereitungsjahr begonnen haben, den erfolgreichen Hauptschulabschluss erhalten. Insgesamt bleiben 20 BVJ-Absolventen auch nach dem Berufsvorbereitungsjahr aufgrund überwiegend mangelhafter Schulleistungen weiterhin ohne Hauptschulabschluss.

8.3.2. Das Berufsvorbereitungsjahr aus Sicht der BVJ-Absolventen (t2)

Im folgenden Kapitel wird die Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht der BVJ-Absolventen beurteilt, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben. Die Ergebnisse resultieren aus der Fragebogenerhebung (t2) am Ende des ersten Ausbildungsjahres (siehe Kapitel 7.1.2.2 und 7.2.2). Dabei werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung (t2) zu folgenden Aspekten berücksichtigt:

- Zielsetzung im Berufsvorbereitungsjahr
- Verbesserung von Eigenschaften
- Fehlzeiten im Berufsvorbereitungsjahr
- Betreuung durch die Klassenlehrkraft
- Hilfestellung bei der Berufswahl
- Unterstützung durch die Schulsozialarbeit
- Bewertung der Produktionsschule
- Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres

Zielsetzung im Berufsvorbereitungsjahr

Als wichtigstes Ziel für das Berufsvorbereitungsjahr geben 46 von 60 Befragten an, „einen Ausbildungsplatz finden“ zu wollen. Der Erhalt des Hauptschulabschlusses wird an zweiter Stelle genannt. Übersicht 8-37 schlüsselt auf, inwieweit das während des Berufsvorbereitungsjahres gesetzte Ziel erreicht worden ist.

Das im BVJ gesetzte Ziel wurde	...erreicht	...nicht erreicht, besteht aber	...nicht erhalten u. aufgegeben	keine Zielsetzung
n=60	34	10	2	14

Übersicht 8-37: Zielerreichung

Von den 46 Befragten, die sich ein Ziel gesetzt hatten, erreichen 34 ihr Ziel, zehn haben es nicht erreicht, behalten aber das Ziel bei. Zwei erreichen das Ziel nicht und haben es aufgegeben.

Verbesserung von Eigenschaften

Die offene Frage, welche Eigenschaften im Berufsvorbereitungsjahr verbessert werden konnten, beantworten 35 der 60 Befragten. In der Hälfte der Fälle der Antworten beziehen sich die genannten Eigenschaften auf eine Verbesserung der schulischen Leistungen. Eine Verbesserung von Eigenschaften wie persönliches Auftreten, Disziplin, Kontaktfreudigkeit, Menschenkenntnis und Motiviertheit hingegen werden nur jeweils einmal genannt.

Der anschließende Fragenblock umfasst konkrete Angaben zur Verbesserung der Pünktlichkeit, der Termineinhaltung, der Sorgfalt im Umgang mit Arbeitsgeräten, des Durchhaltevermögens, des Selbstvertrauens, der Selbstständigkeit, der Teamfähigkeit sowie der Konfliktfähigkeit. Dabei soll der Befragungsteilnehmer die Ausprägung der jeweiligen Eigenschaft vor und nach dem Berufsvorbereitungsjahr anhand von fünf Ausprägungsstufen miteinander vergleichen. In Übersicht 8-38 werden die Items mit Hilfe von Boxplots⁴³² dargestellt.

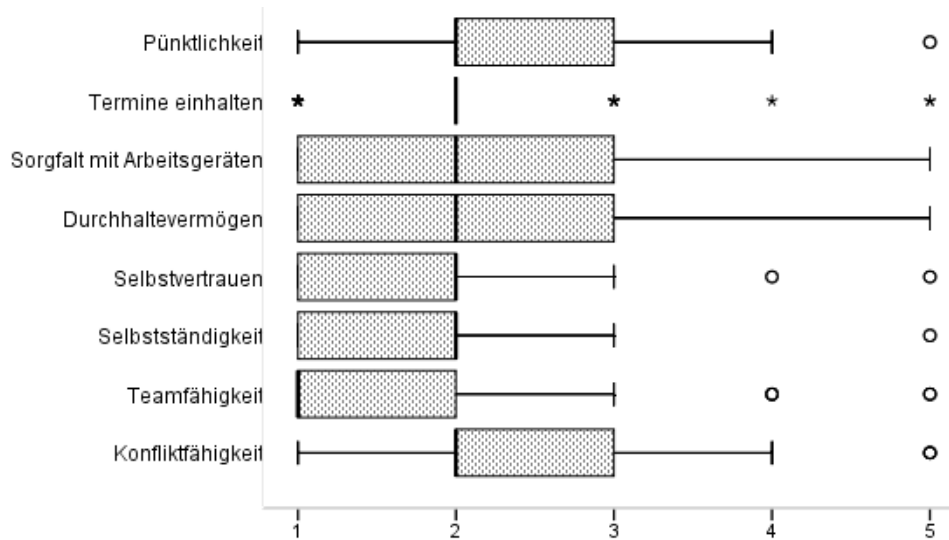
⁴³² **Lesehilfe:** Der Boxplot ist eine graphische Darstellung von quantitativen Merkmalen, in der fünf wichtige Kenngrößen der Verteilung visualisiert werden. Es werden verschiedene Maße der zentralen Tendenz, Streuung und Schiefe in einem Diagramm zusammengefasst. In der Box befinden sich 50 Prozent der Fälle.

Erster Orientierungspunkt für den Vergleich der Items ist der Median (=dicke, senkrechte Balken). Der Median halbiert die Antwortwerte so, dass die eine Hälfte der Antworten über dem Median liegt, die andere Hälfte der Antworten unterhalb. Je weiter links der Median liegt, desto höher ist die Zustimmung zur jeweiligen Aussage.

Liegt der Median bei zwei Items auf gleicher Höhe, wird der Interquartilsbereich (=schraffierte Fläche) betrachtet. Die linke Begrenzungslinie der Box halbiert die linke Hälfte der Stichprobe und entspricht dem 25. Perzentil. Der rechte Rand der Box liegt am 75. Perzentil. Dadurch wird der Interquartilsbereich definiert. Je länger der Balken links oder rechts des Median ist, desto mehr Stimmengewicht zieht in diese Richtung.

Zur Rechten und zur Linken der Box sind Linien (*whiskers*) eingezeichnet. Die Strichenden der Boxplots markieren das kleinste und das größte Gewicht der beobachteten Fälle. Die Länge der Whisker beträgt maximal das 1,5-fache des Interquartilsabstands und wird immer durch einen Wert aus den Daten bestimmt. Werte, die über dieser Grenze liegen, werden separat in das Diagramm eingetragen und als Ausreißer (= kleine Kreise) bezeichnet. Sterne markieren die Werte, die außerhalb von drei Boxenlängen liegen (= Extremwerte). Ein Sonderfall stellt dar, wenn das 25. und 75. Perzentil mit dem Median zusammenfallen und somit die Boxlänge gleich 0 ist (siehe Übersicht 8-38).

Bei der Frage danach, welche Eigenschaften durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres im Vergleich zur Hauptschule verbessert werden konnten, erklären zwei Jugendliche, aufgrund des kurzen Aufenthalts in Deutschland keinen Vergleich mit der Hauptschule vornehmen zu können. Demnach können 58 von 60 Angaben einander gegenübergestellt werden.



Übersicht 8-38: Verbesserung der Eigenschaften im BVJ

Frage: Welche Eigenschaften konnten Sie im Berufsvorbereitungsjahr verbessern? Wie gut?
 Ausprägungsstufen: 1=sehr gut, 2=gut, 3=teils/teils, 4=nicht so, 5=überhaupt nicht

Nach Einschätzung von 25 der 58 BVJ-Absolventen sind die beiden personalen Eigenschaften „Pünktlichkeit“ und „Termine einhalten“ bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr in geeignetem Umfang ausgebildet gewesen und werden in der Grafik nicht abgebildet. Von den 33 auswertbaren Aussagen zum Item Pünktlichkeit geben 23 Befragte an, sich in Pünktlichkeit im Vergleich zur Hauptschule sehr und gut verbessert zu haben. Teilweise verbessert haben sich sieben Jugendliche. Nicht so bzw. überhaupt keine Verbesserung haben nach Selbsteinschätzung drei BVJ-Absolventen erzielt.

Was die Fähigkeit, Termine einzuhalten betrifft, so sehen 27 von 58 BVJ-Absolventen eine sehr gute und gute Verbesserung durch das Berufsvorbereitungsjahr. Teilweise im Vergleich zur Hauptschule verbessert zu haben, geben vier Befragte an. Nicht gesteigert haben sich zwei Jugendliche.

Bei den beiden Items „Sorgfalt mit Arbeitsgeräten“ und „Selbstvertrauen“, geben jeweils zehn Befragte an, dass sie bereits vor dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres über diese personalen Fähigkeiten verfügt haben. Insgesamt liegen die Antworten der restlichen 47 Jugendlichen bei über der Hälfte der Befragten im Bereich „sehr gut“ und „gut“.

So lassen 34 von 58 Antworten eine sehr gute bis gute Verbesserung der „Sorgfalt mit Arbeitsgeräten“ erkennen. Acht Jugendliche kreuzen an, sich teilweise verbessert zu haben. Nicht so bzw. überhaupt keine Verbesserung stellen drei BVJ-Absolventen fest.

In punkto „Selbstvertrauen“ verbesserten sich sehr gut und gut insgesamt 38 von 58 Jugendlichen. Sechs Befragte kreuzen an, sich teilweise verbessert zu haben. Nicht so bzw. überhaupt keine Verbesserung stellen je zwei BVJ-Absolventen fest.

Bei den beiden Items „Durchhaltevermögen“ und „Selbständigkeit“ geben jeweils elf Befragte an, dass sie bereits vor dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres über diese personalen Fähigkeiten verfügt haben. Im Bereich „Durchhaltevermögen“ haben sich 31 Befragte sehr gut und gut verbessert. Teilweise verbessert haben sich zwölf BVJ-Absolventen. Nicht so bzw. überhaupt nicht steigern konnten sich vier Jugendliche. Eine sehr gute und gute Verbesserung im Bereich „Selbständigkeit“ sehen 40 BVJ-Absolventen. Fünf Jugendliche konnten sich diesbezüglich nur teilweise positiv entwickeln. Überhaupt keine Verbesserung können zwei Jugendliche erkennen.

Im Bereich der sozialen Kompetenzen stellen über die Hälfte der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, eine Verbesserung der Team- und Konfliktfähigkeit fest. Was die „Teamfähigkeit“ betrifft, so sehen 39 von 58 Befragten eine sehr gute und gute Verbesserung. Drei Jugendliche geben an, sich teilweise verbessert zu haben. Sieben Befragte konnten sich nicht so bzw. überhaupt nicht im Vergleich zur Hauptschule steigern. Bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr teamfähig gewesen zu sein, kreuzen neun Jugendliche an.

Hinsichtlich „Konfliktfähigkeit“ bestätigen 29 von 58 Angaben eine sehr gute und gute Verbesserung. Teilweise verbessert haben sich zwölf Befragte. Kaum bzw. überhaupt keine Steigerung erleben fünf Jugendliche. Weitere zwölf BVJ-Absolventen stellen fest, bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr konfliktfähig gewesen zu sein.

Fehlzeiten im Berufsvorbereitungsjahr

Bereits in Kapitel 8.1.3 wurden die Fehltage aller 169 BVJ-Absolventen des Jahrganges 2003/04 aufgelistet. Übersicht 8-39 verdeutlicht, wie viele Fehltage die 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis eingegangen sind, während des Berufsvorbereitungsjahres aufweisen.

Wie in Kapitel 8.1.3 werden entschuldigte und unentschuldigte Fehltage einander gegenübergestellt. Zwei von 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, haben während des Berufsvorbereitungsjahres an keinem Unterrichtstag gefehlt. Ein bis fünf Fehltage sind bei vier BVJ-Absolventen zu vermerken. Die meisten BVJ-Absolventen fehlen zwischen sechs und zehn Unterrichtstagen (n=15). Zwischen elf und 15 Fehltage sind bei 12 BVJ-Absolventen festzustellen. An bis zu 20 Tagen fehlen neun Jugendliche während des Berufsvorbereitungsjahres. Zwischen 21 und 25 Fehltagen sind bei vier BVJ-Absolventen, zwischen 26 und 30 Fehltagen bei fünf BVJ-Absolventen, zwischen 31 und 35 Fehltage bei zwei BVJ-Absolventen und zwischen 35 und 40 Fehltage bei einem BVJ-Absolventen feststellbar. Mehr als 40 Unterrichtstage fehlen insgesamt sechs BVJ-Absolventen, wobei das Maximum bei einem Schüler bei 83 Fehltagen liegt.

Was die unentschuldigten Fehltage betrifft, so haben 26 Jugendliche niemals unentschuldigt gefehlt. Weitere 23 BVJ-Absolventen haben ein- und fünfmal unentschuldigt gefehlt. Bei einem Jugendlichen sind acht Fehltage vermerkt. Zwischen elf und 15 unentschuldigte Fehltage sind bei vier, zwischen 16 und 20 unentschuldigte Fehltage bei weiteren vier und zwischen 21 und 25 unentschuldigte Fehltage bei zwei BVJ-Absolventen festzustellen.

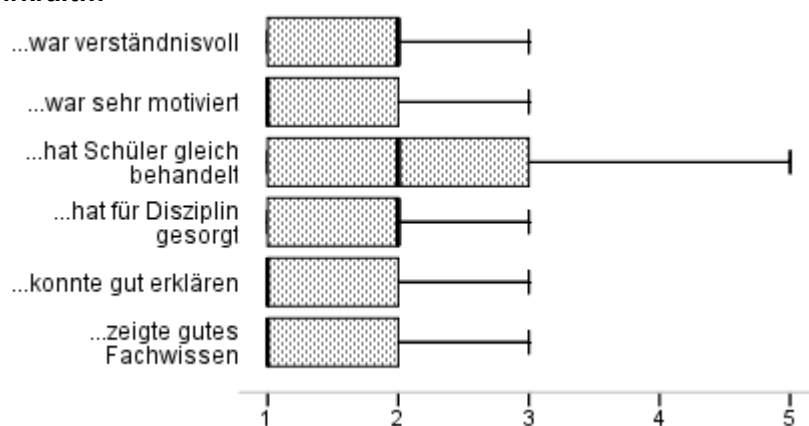
Fehltage insgesamt	n	Fehltage unentschuldigt	n
Keine Fehltage	2	Keine Fehltage	2
		Keine unentschuldigten Fehltage	26
1-5 Fehltage	4	1-5 unentschuldigte Fehltage	23
6-10 Fehltage	15	6-10 unentschuldigte Fehltage	1
11-15 Fehltage	12	11-15 unentschuldigte Fehltage	4
16-20 Fehltage	9	16-20 unentschuldigte Fehltage	4
21-25 Fehltage	4	21-25 unentschuldigte Fehltage	2
26-30 Fehltage	5	26-30 unentschuldigte Fehltage	-
31-35 Fehltage	2	31-35 unentschuldigte Fehltage	-
36-40 Fehltage	1	36-40 unentschuldigte Fehltage	-
> 40 Fehltage	6	> 40 unentschuldigte Fehltage	-
Gesamt	60	Gesamt	60

Übersicht 8-39: Fehltage (entschuldigt/unentschuldigt) der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss eine Ausbildung begonnen haben, während des Berufsvorbereitungsjahres

Betreuung durch die Klassenlehrkraft

Der Fragenblock umfasst subjektive Bewertungen der Klassenlehrkraft der Items „Fachwissen“, „Fähigkeit zu erklären“, „Motivation der Lehrkraft“, „Disziplinierung der Schüler“, „Behandlung der Schüler“ sowie „Verständnis“. Dabei soll der Befragungsteilnehmer die Ausprägung der jeweiligen Eigenschaft in Form einer fünfgliedrigen Skala angeben. Übersicht 8-40 gibt einen ersten Überblick über das Antwortverhalten der 60 Probanden.

Die Klassenlehrkraft...



Übersicht 8-40: Betreuung durch die Klassenlehrkraft: Der/die Klassenlehrer/in...

Frage: Fragen zur Betreuung durch Ihren Klassenlehrer bzw. Klassenlehrerin
 Ausprägungsstufen: 1=trifft voll zu, 2=trifft zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft kaum zu, 5=trifft nicht zu

Die Betreuung durch die Klassenlehrkraft wird insgesamt sehr positiv eingeschätzt. Nach Meinung von 36 der 60 befragten Absolventen trifft es voll zu, dass die Klassenlehrkraft über ein gutes Fachwissen verfügt. Für weitere 21 Jugendliche trifft diese Aussage ebenfalls zu. Drei Befragte stimmen „teilweise zu“.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich bei den Fragen nach dem Erklären-können und der Motivation der Klassenlehrkraft. Je 37 bzw. 38 von 60 befragten Jugendlichen bestätigen mit „trifft voll zu“, dass die Klassenlehrkraft für Disziplin im Klassenzimmer gesorgt hat. Weitere 19 bzw. 21 Jugendliche bewerten diese Fähigkeit bzw. Eigenschaft als zutreffend. Drei bzw. ein Jugendliche(r) stimmen teilweise zu.

Einer Gleichbehandlung aller Schüler durch die Klassenlehrkraft stimmen 44 Befragte (voll) zu. 14 BVJ-Absolventen finden dies teilweise zutreffend. Jeweils ein Schüler sieht dies als kaum bzw. nicht zutreffend.

Als verständnisvoll beurteilen insgesamt 47 Befragte ihre jeweilige Klassenlehrkraft. Zehn Probanden empfinden ihren Klassenlehrer teilweise verständnisvoll. Für drei Jugendliche trifft dies kaum bzw. nicht zu.

Darüber hinaus enthielt der Fragenblock die Items „Hilfe bei der Praktikumsplatzsuche“, „Hilfe bei der Bewerbung“ und „Offenheit der Klassenlehrkraft für persönliche Fragen“.

Hierbei geben 48 von 60 befragten Jugendlichen an, dass die Klassenlehrkraft sie bei der Suche nach einem Praktikumsplatz unterstützt hat. Die restlichen zwölf Jugendlichen stimmen diesem Item teilweise zu. 27 der 60 BVJ-Absolventen benötigten keine Hilfe beim Verfassen eines Bewerbungsschreibens durch die Klassenlehrkraft. Dagegen nahmen 26 Befragte die Hilfe bei der Erstellung eines Bewerbungsschreibens in Anspruch. Lediglich zwei Schüler sahen sich kaum bzw. nicht unterstützt.

Mit persönlichen Fragen haben sich 38 BVJ-Absolventen an die Klassenlehrkraft gerichtet. Dabei bestätigen über die Hälfte, dass die Klassenlehrkraft sich offen für persönliche Fragen gezeigt hat. Vier Jugendliche sehen dies als teilweise bis kaum zutreffend. Dagegen versichern 22 Jugendliche an, keine Notwendigkeit gesehen zu haben, sich mit persönlichen Fragen an die Klassenlehrkraft wenden zu müssen.

Hilfestellung bei der Berufswahl

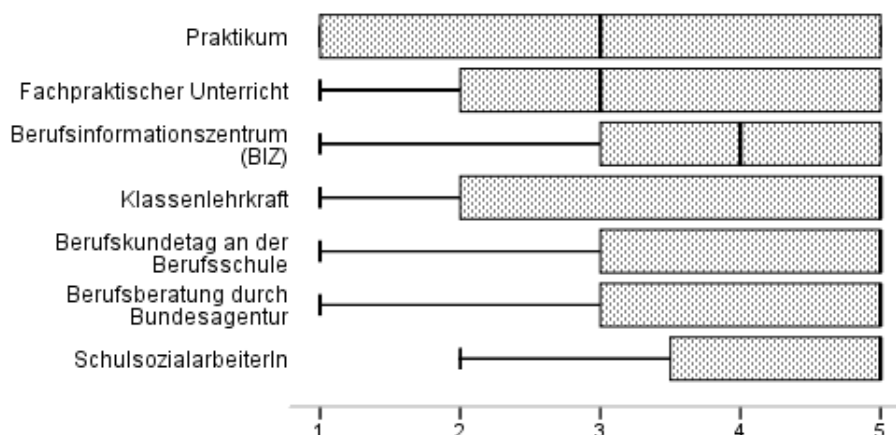
Der Einfluss auf die Berufswahl wird anhand von sieben Items gemessen: Der fachpraktische Unterricht, das Praktikum, die Klassenlehrkraft, der Schulsozialarbeiter, der Berufskundetag an der Berufsschule⁴³³, der einmalige Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) sowie die Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit⁴³⁴. Übersicht 8-41 zeigt, welche dieser Items den größten Einfluss auf die Berufswahl der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, genommen haben.

Die meiste Einflussnahme auf die Berufswahl wird dem zweiwöchigen Betriebspraktikum sowie dem fachpraktischen Unterricht beigemessen. Diese beiden Items erfahren eine teilweise Zustimmung. Kaum Einfluss auf die Berufswahl wird in dem einmaligen Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) gesehen. Den Items „Klassenlehrkraft“, „Berufskundetag“ und „Berufsberatung durch Bundesagentur“ und „Schulsozialarbeiter“ wird der geringste

⁴³³ Siehe Kapitel 2.6.2

⁴³⁴ Die Bundesagentur für Arbeit ist mit einem Berufsberater, der einmal im Monat Beratungstermine anbietet, an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München vertreten.

Einfluss bestätigt. Für die Hälfte der 60 Befragten „trifft es (voll) zu“, dass sie durch das Praktikum im Berufsvorbereitungsjahr in ihrer Berufswahl beeinflusst worden sind. Für neun der Jugendlichen trifft dies nur teilweise und für 21 Jugendliche kaum bis nicht zu.



Übersicht 8-41: Einfluss auf die Berufswahl

Frage: Wie sehr hat das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Sie bei Ihrer Berufswahl beeinflusst?
 Ausprägungsstufen: 1=trifft voll zu, 2=trifft zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft kaum zu, 5=trifft nicht zu

Dem Fachpraktischen Unterricht geben 25 der 60 befragten Jugendlichen ihre (volle) Zustimmung, was den Einfluss auf ihre Berufswahl betrifft. Wiederum für neun Jugendliche trifft die Aussage nur teilweise und für weitere 25 BVJ-Absolventen kaum bis nicht zu. Ein Jugendlicher hat dazu keine Angabe gemacht.

Was den Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) anbelangt, so trifft es für insgesamt 21 Jugendliche voll bis teilweise zu, in der Berufswahl beeinflusst worden zu sein.

Die Klassenlehrkraft steht bei der Einflussnahme auf die Berufswahl an vierter Stelle. Eine Einwirkung auf den Berufswahlprozess bestätigen 15 Befragte. Acht Jugendliche sehen teilweise eine Einflussnahme. Die übrigen 37 Befragten geben nur einen geringen bis keinen Einfluss durch ihren Klassenlehrer an.

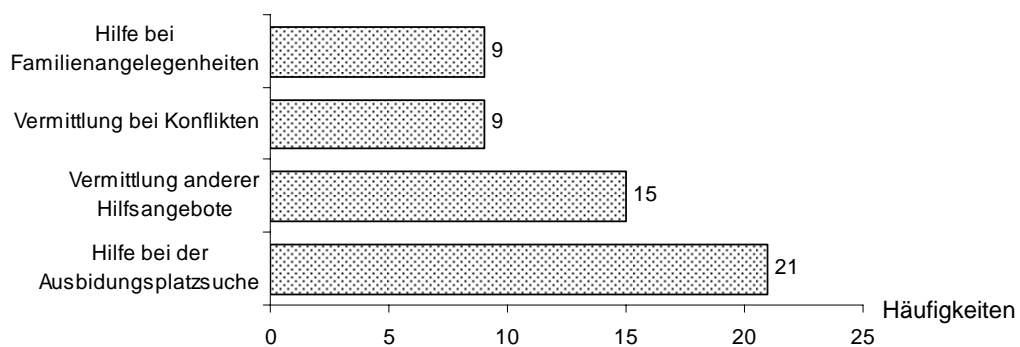
Dem „Berufskundetag“, der „Berufsberatung durch die Bundesagentur“ und der „Schulsozialarbeit“ wird der geringste Einfluss auf die Berufswahl beigemessen. Nur elf von 60 Befragten sehen sich durch den von Schülern gestalteten Berufskundetag, acht Jugendliche durch die Berufsberatung durch die Bundesagentur und zehn Befragte durch die Angebote der Schulsozialarbeit in der Wahl ihres Ausbildungsberufes beeinflusst. Neun bzw. zehn von 60 Jugendlichen bestätigen, teilweise durch den Berufskundetag bzw. durch die Berufsberatung durch die Bundesagentur in ihrer Berufswahl beeinflusst worden zu sein. Nur fünf Befragte geben an, teilweise durch die Schulsozialarbeit beeinflusst worden zu sein. Dagegen sehen jeweils zwei Drittel der Jugendlichen kaum bis keinen Einfluss von Berufskundetag, Berufsberatung und Schulsozialarbeit auf ihre Berufswahl. Darüber hinaus geht aus den Angaben zu sonstigen Einflüssen hervor, dass die Beratung durch Familie (29 Nennungen), Freunde (11 Nennungen) oder auch Betreuer (2 Nennungen) einen großen Einfluss auf die Berufswahl der befragten Jugendlichen hatten. Genannt wurden weiterhin Medien wie Zeitschriften, Internet, Broschüren der Krankenkasse, die auf einen Beruf aufmerksam machten.

Unterstützung durch die Schulsozialarbeit

Persönliche Beratungstermine bei den Schulsozialarbeitern haben 38 von 60 Befragten wahrgenommen. Gründe gegen eine sozialpädagogische Beratung reichen von „Ich habe keine Beratung gebraucht“, „Ich konnte Probleme mit der Klassenlehrerin lösen“, „Ich hatte das Gefühl, dass mir dort nicht geholfen wird“, „Ich hatte kein Interesse“, „Ich wollte es alleine schaffen“ bis „Ich wusste nichts davon“.

Von den 38 Jugendlichen, die das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung genutzt haben, haben 18 BVJ-Absolventen („ja immer“/ „meistens“) selbst den Kontakt zum Schulsozialarbeiter hergestellt. Sechs Jugendliche haben manchmal von sich aus die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit gesucht. Selten bzw. nie haben insgesamt 14 Befragte die Schulsozialarbeit von sich aus kontaktiert.

Übersicht 8-42 gibt Aufschluss über die Formen der Unterstützung, die die Schulsozialarbeit an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung geleistet bzw. von den Schülern immer, meistens und manchmal genutzt worden ist. Die Antwortmöglichkeiten „eher selten“ und „nein, nie“ wurden nicht angekreuzt.



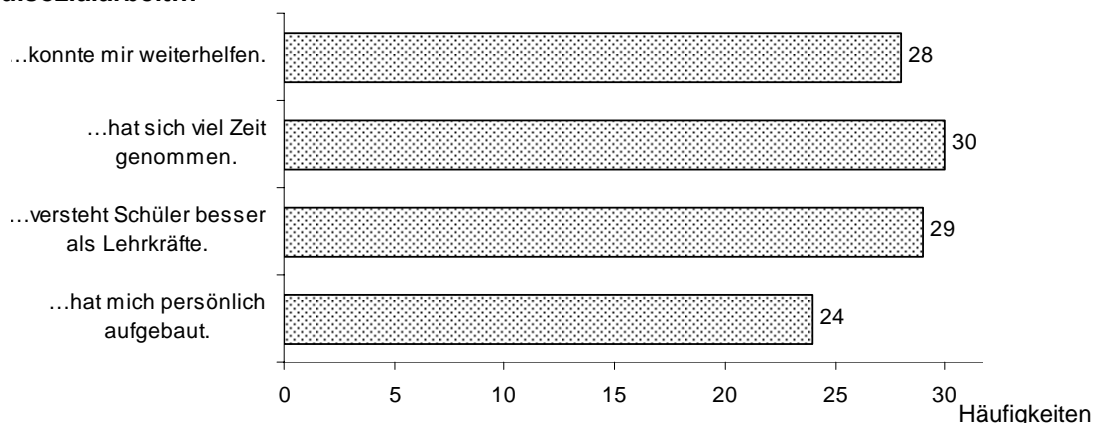
Übersicht 8-42: Unterstützung durch die Schulsozialarbeit

Frage: Welcher Art waren Ihre persönlichen Kontakte zum/zur Schulsozialarbeiter/in an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung?

Über drei Viertel der Befragten (29 von 38 Personen), die die Unterstützung der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen haben, verneinen die Frage, ob sie den Schulsozialarbeiter aufgesucht hätten, um ihnen bei Familienangelegenheiten zu helfen. Lediglich neun Jugendliche bestätigen, den Schulsozialarbeiter zur Hilfe bei Familienangelegenheiten kontaktiert zu haben. 15 von 38 Befragten geben an, der Schulsozialarbeiter habe bei der Vermittlung anderer Hilfsangebote geholfen. Darunter fällt z.B. die Vermittlung an Deutsch-Sprachkurse. Die überwiegende Mehrheit (23 Jugendliche) nimmt von diesem Angebot keinen Gebrauch. Über die Hälfte der Jugendlichen (21 von 38 Personen), die das Angebot der Schulsozialarbeit nutzen, suchen die Schulsozialarbeit auf, um Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche zu erhalten. Fünf weitere Befragte suchten eher selten die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche. Dagegen geben 12 Jugendliche an, die Schulsozialarbeit niemals diesbezüglich in Anspruch genommen zu haben. Neun von 38 Jugendlichen nutzten die Schulsozialarbeiter zur Mediation von Konflikten mit Lehrkräften. Die überwiegende Mehrheit gibt an, eher selten bzw. nie aufgrund von Konflikten mit anderen Lehrkräften die sozialpädagogische Vermittlung benötigt zu haben.

Übersicht 8-43 gibt einen Überblick über eine abschließende Bewertung der Schulsozialarbeit aus der Sicht der BVJ-Absolventen, die das Hilfsangebot genutzt haben. Die Nennungen beziehen sich auf die Zustimmungsskalen „ja, immer“, „meistens“ und „manchmal“. Die Antwortmöglichkeiten „eher selten“ und „nein, nie“ wurden nicht angekreuzt.

Die Schulsozialarbeit...



Übersicht 8-43: Bewertung der Schulsozialarbeit

Rund zwei Drittel (24 von 38 Personen) bestätigen von „ja, immer“ bis „manchmal“, dass der Schulsozialarbeiter sie persönlich aufgebaut habe. Ebenso fühlen sich 29 von 38 BVJ-Absolventen von einem Schulsozialarbeiter besser verstanden als von Lehrkräften. Sie bestätigen außerdem mit 30 Nennungen, dass sich der Schulsozialarbeiter viel Zeit für ihre Anliegen genommen habe. Schließlich geben 28 von 38 Befragten, die das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen haben, dass ihnen Schulsozialarbeit konnte weiterhelfen konnte.

Bewertung der Produktionsschule

Auf die Frage „Alle Berufsvorbereitungsklassen sind Teil der Produktionsschule. Was wissen Sie darüber?“ können 45 von 60 Personen keine Aussage treffen. Umschreibungen wie „Backen für Aktionstage“, „Kochen für Rathaus“, „Essen zubereiten und Verkaufen“, „Sachen reparieren“ sowie „Schüler produzieren, liefern aus“ und „Schüler stellen Sachen für Kunden der Stadt München her“ liefern 15 BVJ-Absolventen.

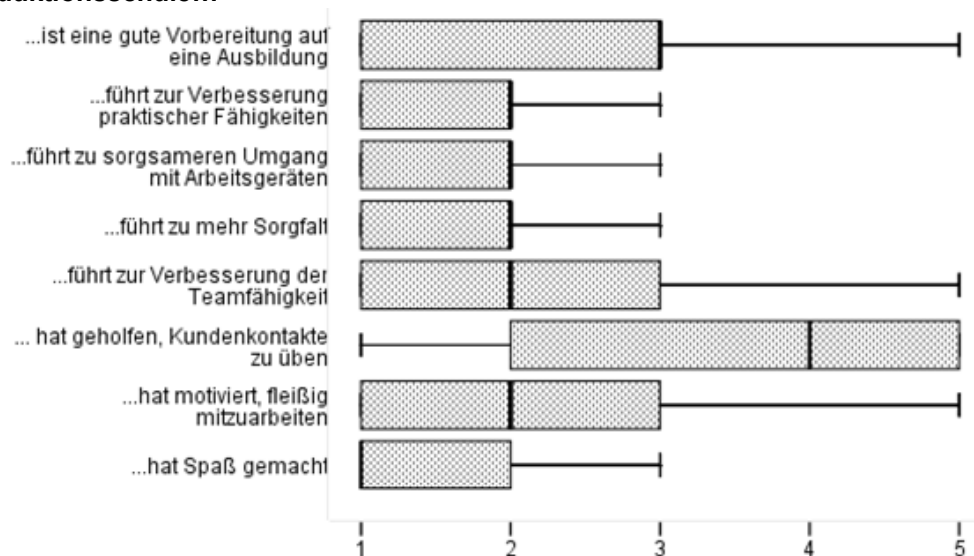
Um die Befragung fortsetzen zu können, war eine kurze begriffliche Erläuterung erforderlich. Es folgte der Hinweis, dass bei den folgenden Fragen zur Produktionsschule dieser Begriff im Wesentlichen mit dem fachpraktischen Unterricht gleichzusetzen sei.

Übersicht 8-44 gibt Aufschluss über die Bewertung der Produktionsschule bzw. des fachpraktischen Unterrichts aus der Sicht der 60 BVJ-Absolventen. Die Mediane liegen bei nahezu allen Items bei zwei („trifft zu“). Ausnahme stellt das „Üben von Kundenkontakten“ dar. Hier liegt der Median zwischen drei und vier („trifft teilweise zu“ bis „trifft kaum zu“).

Eine Auswertung nach Häufigkeiten ergibt, dass 28 von 60 Absolventen in der „Produktionsschule“ eine gute Vorbereitung auf eine Ausbildung sehen. Teilweise zutreffend kreuzen 18 Personen an. Elf Personen können dies nicht bzw. kaum bestätigen. Drei Jugendliche sehen sich auch ohne den produktorientierten Ansatz im Berufsvorbereitungsjahr gut vorbereitet auf eine Ausbildung.

Eine Verbesserung ihrer praktischen Fertigkeiten trifft für 45 von 60 Befragten (voll) zu. Neun Jugendliche stimmen diesem Item teilweise zu. Fünf Befragte sehen keine bzw. kaum eine Verbesserung ihrer praktischen Fertigkeiten. Eine Person bekräftigt, bereits vor dem BVJ über diese Fertigkeiten verfügt zu haben.

Die Produktionsschule...



Übersicht 8-44: Bewertung der Produktionsschule

Ausprägungsstufen: 1=trifft voll zu, 2=trifft zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft kaum zu, 5=trifft nicht zu

43 von 60 BVJ-Absolventen geben an, dass die Produktionsschule zu einem sorgsameren Umgang mit Arbeitsgeräten führt. Die übrigen Befragten bestätigen dies nur teilweise (fünf Personen), kaum bzw. nicht (insgesamt fünf Personen). Sieben Jugendliche kreuzen an, bereits vor dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres sorgsam mit Arbeitsgeräten umgegangen zu sein. Dass die Produktionsschule zu mehr Sorgfalt beiträgt, finden 45 von 60 Befragten (voll) zutreffend. Sechs Jugendliche stimmen dem teilweise, vier kaum bzw. und zwei nicht zu. Drei Jugendliche geben an, sich bereits dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres durch Sorgfalt ausgezeichnet zu haben. Eine Verbesserung der Teamfähigkeit durch die Arbeit in der Produktionsschule bestätigen 37 der 60 befragten Jugendlichen. Zwölf Befragte stimmen einer Verbesserung der Teamfähigkeit teilweise, sechs Befragte kaum bzw. nicht zu. Fünf Jugendliche stellen für sich fest, bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr teamfähig gewesen zu sein. Ein Drittel der 60 Befragten sieht die Arbeit in der Produktionsschule als Möglichkeit, Kundenkontakte zu üben. Sieben Jugendliche stimmen teilweise zu. Die Hälfte der Befragten findet es kaum bzw. nicht zutreffend, dass die Produktionsschule geholfen habe, Kundenkontakte zu üben. Drei Jugendliche haben bereits vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr Erfahrungen mit Kunden gesammelt. Die überwiegende Mehrheit (43 von 60 Befragten) hat die Arbeit in der Produktionsschule motiviert, fleißig im Unterricht mitzuarbeiten. Von diesen haben 18 BVJ-Absolventen für ihre gute Mitarbeit während des Berufsvorbereitungsjahres Gutscheine in Form von Bonuspunkten erhalten.⁴³⁵ Ebenso erklären 23 Personen, am

⁴³⁵ Die jeweilige Anzahl der Bonuspunkte entspricht derselben Höhe des Geldbetrages, für den die Jugendlichen sich etwas kaufen können. Gegen Vorzeigen des Kassenbelegs wird ihnen dann vom Sekretariat das Geld ausgehändigt.

Ende des Schuljahres ein Zertifikat erhalten zu haben.⁴³⁶ Teilweise motiviert zeigten sich 14 Befragte. Kaum bzw. nicht motiviert zur Mitarbeit hat die Arbeit in der Produktionsschule drei der 60 befragten BVJ-Schüler. Fast allen Schülern (55 von 60) hat das Mitwirken an der Produktionsschule großen Spaß gemacht. Von diesen 55 Zustimmenden geben 48 Jugendliche an, dass die Lehrkräfte (Fachpraxis) sehr zufrieden mit den praktischen Leistungen der Schüler gewesen seien. Auch hätten sie gute Noten für ihre Leistungen in den fachpraktischen Unterrichtsfächern erhalten. Teilweise Spaß am Umsetzen des produktorientierten Ansatzes erklären drei Befragte. Zwei weitere Jugendliche sehen befinden dies mit „kaum“ bzw. „nicht zutreffend“ an.

Was den Schülern besonders gut an der Produktionsschule gefällt

Auf die offene Frage, was den Schülern an der Produktionsschule besonders gut gefallen hat, antworten 57 von 60 BVJ-Absolventen. Dabei können 76 positive Einzelnennungen identifiziert werden. In der folgenden Tabelle entspricht die Zahl n der Anzahl der Schüler, die sich zu einer Kategorie geäußert haben. Mehrfachnennungen kommen vor, Mehrfachnennungen derselben Kategorie werden jedoch nicht berücksichtigt. In Übersicht 8-45 werden die Angaben der BVJ-Absolventen kategorisiert dargestellt.

Was hat Ihnen an der Produktionsschule besonders gut gefallen?	n
<p><u>Inhalte:</u></p> <p>EDV, viele Programme, Sportunterricht, Maschinenarbeit, Fahrräder erneuern und aufstylen, Metalltechnik, Spaß am Arbeiten mit Metall, Arbeit mit Drehmaschinen, Kochen und Backen, Belegen von Broten, Dekorieren der bestellten Gerichte, Fachbegriffe, Umgang mit Kunden, Zubereitung und Essen selbst hergestellter Gerichte, Rezepte, Service, mit Holz arbeiten, Umgang mit Materialien und Werkzeugen, Raumausstattung, Produktion, Spaß am handwerklichen Arbeiten</p>	31
<p><u>Organisation des Unterrichts:</u></p> <p>im Team arbeiten, keine Langeweile, kein Stress, Spaß, freies Arbeiten, abwechslungsreiche Produktion, Kennenlernen unterschiedliche Berufsfelder, Veranstaltungen und Aufträge, nach Fähigkeiten beurteilt, Möglichkeit, selbst etwas herzustellen, Einteilen in Gruppen, Mitbestimmung</p>	19
<p><u>Lehrer-Schüler-Verhältnis:</u></p> <p>Namentliche Nennungen, nette Lehrkraft, netter Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Spaß Lehrern, Lehrer hat genau erklärt, viel Unterstützung, selbstständiges Arbeiten, Offenheit der Lehrkraft</p>	9
<p><u>Sonstige Meinungen:</u> An der Produktionsschule hat mir besonders gut gefallen, dass wir... ein Ziel hatten und nicht nur so gekocht haben, immer etwas zu tun hatten viel dazu gelernt haben, was im Berufsleben wichtig ist gelernt haben, sauber und genau zu arbeiten, verschiedene Sachen gelernt haben Werkstücke mit nach Hause nehmen durften</p>	8
<p><u>Alles:</u> pauschal alles, Schulzeit</p>	6
<p><u>Mitschüler:</u> Spaß mit Mitschülern, Klasse</p>	3
<p>Gesamt:</p>	76

Übersicht 8-45: Das hat mir an der Produktionsschule besonders gut gefallen!

⁴³⁶ Dieses Zertifikat wird nur leistungsstarken und leistungsmotivierten Schülern ausgestellt und bescheinigt diverse fach-praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in einem bestimmten Berufsfeld erworben worden sind.

Die meisten Angaben der Jugendlichen beziehen sich auf konkrete, berufsfeldspezifische fachpraktische Inhalte. Darüber hinaus gefällt 19 Jugendlichen die Organisationsform des praktischen Arbeitens in Form von Teamarbeit, selbstständigen Arbeitens und Abwechslung. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis steht an dritter Stelle der positiven Nennungen.

Was den Schülern nicht so gut an der Produktionsschule gefällt

Auf die Frage, was den BVJ-Absolventen nicht so gut an der Produktionsschule gefallen hat, antworten 29 von 60 Befragten zum Teil mit Mehrfachnennungen. Insgesamt können 34 kritische Einzelnennungen festgestellt werden. In der Übersicht 8-46 entspricht die Zahl n der Anzahl der Schüler, die sich zu einer Kategorie geäußert haben. Wie bereits bei vorangehender Übersicht sind zum Teil Mehrfachnennungen zu finden, Mehrfachnennungen derselben Kategorie werden jedoch nicht berücksichtigt.

Was hat Ihnen an der Produktionsschule nicht so gut gefallen?	n
Organisation des Unterrichts: ohne Pause durcharbeiten kaum Möglichkeit, sich selbst ein Thema auszusuchen nur für andere produzieren ungleiche Verteilung der Arbeit Zeitdruck, zu viele Schüler in den Gruppen	11
Lehrer-Schüler-Verhältnis: Lehrer hat nicht genügend erklärt Konflikte mit Lehrkraft, namentliche Nennungen von Lehrkräften, „Kosenamen“ (Schatzi-Mausi) für Schüler, Lehrer war nicht immer da, wenn man Hilfe gebraucht hat	8
Inhalte: wenig Aufträge mit Service, Metalltechnik, Nähen, Raumausstattung (Malern), zu oft Kochen, zu viele Aufträge, immer Kanapees produzieren, Holztechnik	7
Mitschüler: doofe Kommentare von Mitschülern, gewalttätige Mitschüler, Unruhe im Klassenzimmer, Konflikte in der Klasse Hälfte der Klasse bestand aus Türken, die andere Hälfte aus Italienern, Schüler, die nicht mitgemacht haben	6
Sonstige Meinungen: An der Produktionsschule hat mir nicht so gut gefallen, dass wir... wir so genau arbeiten mussten nicht viel mehr und besser produziert werden konnte	6
Gesamt:	34

Übersicht 8-46: Das hat mir nicht so gut an der Produktionsschule gefallen!

Bezüglich der Unterrichtsorganisation geben elf Jugendliche konkrete Beispiele an, die ihnen an der Produktionsschule nicht so gefallen haben. An zweiter Stelle stehen kritische Äußerungen über das Lehrer-Schüler-Verhältnis gefolgt von Kritik hinsichtlich einiger die Inhalte betreffender Aspekte.

Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres

Auf die offene Frage, was den Schülern am Berufsvorbereitungsjahr besonders gut gefallen hat, antworten alle 60 BVJ-Absolventen. Dabei können 105 positive Einzelnennungen identifiziert werden. In der folgenden Tabelle entspricht die Zahl n der Anzahl der Schüler, die sich

zu einer Kategorie geäußert haben. Mehrfachnennungen kommen vor, Mehrfachnennungen derselben Kategorie werden jedoch nicht berücksichtigt. In Übersicht 8-47 werden die Angaben der BVJ-Absolventen kategorisiert dargestellt.

Was hat Ihnen im Berufsvorbereitungsjahr besonders gut gefallen?	n
<u>Inhalte:</u> ausbildungsnahe Themen, Berufsvorbereitung, Konzentration auf das Berufsleben Arbeiten mit verschiedenen Materialien Elektrotechnik, EDV, Fachrechnen, Hauswirtschaft, Metalltechnik, Praxisunterricht, Sozialkunde, Sportunterricht, Zweiradtechnik Wahlmöglichkeit der Berufsfelder Unterricht, Unterrichtsstoff	28
<u>Lehrer-Schüler-Verhältnis:</u> hilfsbereite Lehrer, nette Lehrer, Lehrer offen und sehr freundlich, Lehrer sind auf einen eingegangen, Lehrer war okay, nicht so strenge Lehrer, gutes Auskommen mit Lehrern, gute Atmosphäre, viele freundliche Lehrer, namentliche Nennungen	27
<u>Organisation des Unterrichts:</u> Abwechslungsreicher Unterricht Arbeiten außer Haus (Catering), Veranstaltung im Rathaus frühes Schulende, Unterrichtszeiten, wenige Stunden, Zeitablauf viele handwerkliche Arbeiten, nicht nur Theorie Stoff wurde solange erklärt, bis jeder es verstanden hat	19
<u>Sonstige Meinungen:</u> Erfüllung der Schulpflicht Hilfe bei Ausbildungsplatzsuche durch Sozialpädagogen Hilfestellung bei Bewerbung leichter Unterrichtsstoff, man konnte viel nachholen lustige Pausen	17
<u>Mitschüler:</u> Mitschüler, Mitschüler waren okay, viele neue Leute kennengelernt, Freundeskreis, Freundinnen gefunden, viele Mädchen in der Klasse, nette Schüler	14
Gesamt:	105

Übersicht 8-47: Das hat mir an der Produktionsschule besonders gut gefallen!

Zahlenmäßig überwiegen die positiven Bemerkungen auf die offene Fragen, was am Berufsvorbereitungsjahr gefallen bzw. was nicht gefallen hat. Neben der Nennung einzelner Fächer werden von den Befragten vor allem die Hilfsbereitschaft der Lehrkräfte und die freundliche Atmosphäre im Klassenverbund positiv wahrgenommen. Darüber hinaus wird es begrüßt, dass der Unterricht nicht allein auf die Vermittlung theoretischen Wissens abzielt, sondern auch in den verschiedenen Ausrichtungen der BVJ-Klassen praktische Tätigkeiten ermöglichen und Einblicke in die unterschiedlichen Berufsfelder gestatten. Ferner werden die die Hilfestellung bei der Praktikums- beziehungsweise Lehrstellensuche und beim Abfassen von Bewerbungen positiv wahrgenommen. Mehrmals wurden die angenehmen Unterrichtszeiten bemerkt. Auf die Frage, was den BVJ-Absolventen nicht so gut im Berufsvorbereitungsjahr gefallen hat, antworten 34 von 60 Befragten zum Teil mit Mehrfachnennungen. Insgesamt können 36 kritische Einzelnennungen festgestellt werden. In der Übersicht 8-48 entspricht die Zahl n der Anzahl der Schüler, die sich zu einer Kategorie geäußert haben. Wie bereits bei vorangehender Übersicht sind zum Teil Mehrfachnennungen zu finden, Mehrfachnennungen derselben Kategorie werden jedoch nicht berücksichtigt.

Es fällt auf, dass die Mehrzahl der Äußerungen sich auf die Mitschüler und der Umgang miteinander beziehen. Hier lassen sich Nennungen von „andere Schüler haben gedealt“ bis hin zu „Schlägerei zwischen anderen Schülern“ finden. Die Bemerkungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichts weisen darauf hin, dass hier das Niveau höher und der Unterricht abwechslungsreicher sein könnte.

Was hat Ihnen im Berufsvorbereitungsjahr nicht so gut gefallen?	n
<u>Mitschüler:</u> andere Schüler haben gedealt, Schüler mit Drogen Schüler von der anderen Klasse waren nervig, einige Schüler haben mich angemacht Gewalt, Schlägereien zwischen anderen Schülern, Streitereien am Pausenhof doofe Mitschüler, Schulkameraden, manche Schüler sind nur auf Streit aus respektloser Umgang untereinander	12
<u>Inhalte:</u> Hauswirtschaft, Holztechnik, Sport, Theorieunterricht Man lernt nicht so viel. Nicht s viel Neues → Wiederholung der 8. Klasse mehr Themen mit medizinischer Fachkunde, mehr Datenverarbeitung ziemlich trockener Unterricht	11
<u>Lehrer-Schüler-Verhältnis:</u> bestimmter Lehrer, wurde ständig beschimpft respektloser Umgang Lehrer könnten strenger sein. Jeder macht, was er will.	6
<u>Sonstige Meinungen:</u> ständige Diskussionen wegen Pünktlichkeit Schulhof hat mir nicht gefallen Nachsitzen jeden Tag in die Schule gehen	4
<u>Organisation des Unterrichts:</u> Unterricht war nicht so abwechslungsreich zu lange Unterrichtszeiten Lautstärke im Unterricht	3
Gesamt:	36

Übersicht 8-48: Das hat mir nicht so gut an der Produktionsschule gefallen!

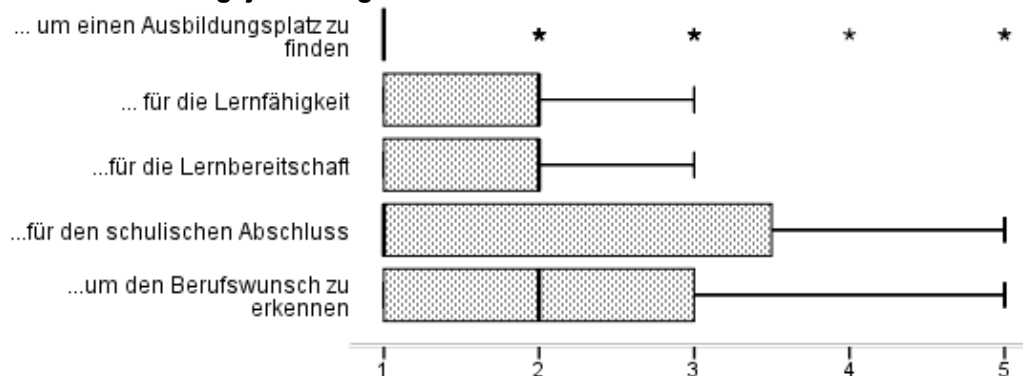
Die Interviews der vertiefenden Fallstudien (siehe Kap. 8.4) mit elf von den 60 BVJ-Absolventen, die direkt nach dem Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufnehmen konnten, ergeben ein ähnliches Bild. Bei dieser Gruppe wurde das Berufsvorbereitungsjahr teilweise als Aufbewahrungsinstitution (im positiven Sinne) empfunden (Dezin: „Ich bin aufgehoben gewesen. Man saß halt nicht zu Hause.“). Andererseits aber wurde es als einfache Möglichkeit gesehen, die Berufsschulpflicht zu erfüllen. Dessen ungeachtet wurde das Berufsvorbereitungsjahr als „neue Chance“ (Kristina) erachtet, mit dem man sein eigenes Leben verbessern kann und das gut auf die Berufsausbildung vorbereiten kann.

Einschränkend dazu muss jedoch bemerkt werden, dass nicht jeder Jugendliche die, für seinen Ausbildungsberuf optimale Berufsfeldkombination vorfand. Teilweise wurde auch nach dem Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsberuf gewählt, der nicht den Berufsfeldern des Berufsvorbereitungsjahres entsprach (z.B. BVJ 5 Metall/Zweiradtechnik mit späterer Ausbildung zum Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk).

Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres

Die Bedeutung der Berufsschule wird anhand von vier Items gemessen: Die Wichtigkeit für die Bereitschaft zu lernen, für die Fähigkeit lernen zu können, für den schulischen Abschluss, für die Berufsfindung, und für das Finden eines Ausbildungsplatzes. Die Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres verdeutlicht Übersicht 8-49:

Das Berufsvorbereitungsjahr war gut...



Übersicht 8-49: Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres

Frage: Wie wichtig war das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) für...?

Ausprägungsstufen: 1=sehr wichtig, 2=wichtig, 3= teilweise wichtig, 4=nicht so wichtig, 5=überhaupt nicht wichtig

Der wichtigste Aspekt am Besuch des BVJ war für die Jugendlichen mit der dort vorhandenen Unterstützung einen Ausbildungsplatz zu finden. 53 der 60 Jugendlichen konnten diese Frage mit „wichtig“ beziehungsweise mit „sehr wichtig“ beantworten, für die restlichen sieben konnte das BVJ nur teilweise bis gar keinen Beitrag leisten.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Lernfähigkeit: 52 von 60 befragten Absolventen geben an, dass das BVJ „wichtig“ beziehungsweise „sehr wichtig“ war, nur acht beurteilen den Beitrag des BVJ zur Lernfähigkeit mit teilweise wichtig. Darüber hinaus war das BVJ für die Lernbereitschaft von 46 Befragten „(sehr) wichtig“. 14 von 60 Personen geben an, dass das BVJ nur „teils/teils“ oder „nicht so wichtig“ war.

Für den Erhalt eines schulischen Abschlusses beurteilen 43 Jugendliche das BVJ als „wichtig“ und „sehr wichtig“. Für 15 Absolventen spielte das BVJ bezüglich des Schulabschlusses keine bis kaum eine Rolle. Darunter befinden sich zehn Jugendliche, die bereits vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr über den erfolgreichen sowie fünf Jugendliche, die über den qualifizierenden Hauptschulabschluss verfügt haben.

Um ihren Berufswunsch zu erkennen, war für 38 Jugendliche das Berufsvorbereitungsjahr „wichtig“ bis „sehr wichtig“. Bei neun Personen steuerte das Berufsvorbereitungsjahr kaum etwas bis nichts zum Erkennen des Berufswunsches bei. 13 Jugendliche konnten den Einfluss nicht direkt dem Berufsvorbereitungsjahr zuschreiben und antworteten mit „teilweise wichtig“.

Vorbereitung auf die Berufsausbildung (Berufsschulunterricht)

Übersicht 8-50 zeigt, wie gut sich die 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, auf die Berufsausbildung durch diese vollzeitschulische Maßnahme vorbereitet fühlen.

	sehr gut	gut	geht so	wenig	gar nicht
n=60	9	27	14	6	4

Übersicht 8-50: Vorbereitung auf den Berufsschulunterricht durch das Berufsvorbereitungsjahr

Durch den Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr sehen sich 36 von 60 BVJ-Absolventen gut bis sehr gut auf den Berufsschulunterricht vorbereitet. 14 Personen geben an, nur mittelmäßig gut eine Vorbereitung auf den Unterricht der Berufsschule erfahren zu haben. Die restlichen zehn Jugendlichen fühlten sich wenig bis gar nicht auf den Berufsschulunterricht befähigt.

Weiter wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Angabe zur Vorbereitung auf die Berufsschule durch das BVJ zu begründen. Da die Frage offen gestellt wurde, sind in den Antworten Mehrfachnennungen enthalten. Sieben der Befragten haben keine Begründung abgegeben. Diejenigen, die sich durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahrs (sehr) gut vorbereitet gefühlt haben, führen dies auf eine Übereinstimmung der Inhalte im BVJ- und im Berufsschulunterricht zurück. Bei jenen, welche sich durch das BVJ nur mittelmäßig bis gar nicht zum Berufsschulbesuch befähigt sahen, ist genau das Gegenteil der Fall. Ihr Empfinden begründen sie mit der fehlenden Kongruenz der Inhalte und dem Niveauunterschied zwischen Berufsschulunterricht und Berufsvorbereitungsjahr.

Die Kongruenz zwischen dem Berufsvorbereitungsjahr und in der Berufsschule vermittelten Inhalten wird zum einen überprüft durch den Vergleich der Berufsfeldkombinationen im Berufsvorbereitungsjahr und der anschließenden Berufswahl. Hierbei haben 22 von 60 BVJ-Absolventen in einem der Berufsfelder, die sie im Berufsvorbereitungsjahr kennengelernt haben, auch ihren Ausbildungsberuf gewählt (z.B. Berufsfeld im BVJ: Metall/Zweiradtechnik → Ausbildungsberuf als Metallbauer, Kfz-Mechatroniker). Bei weiteren 17 Jugendlichen sind zumindest einige inhaltliche Schwerpunkte der Berufsfelder im späteren Ausbildungsberuf relevant (z.B. Berufsfeld im BVJ: Nahrungszubereitung/ Büroorganisation → Ausbildungsberuf als Zahnmedizinische Fachangestellte oder Berufsfeld im BVJ: Metall/Raumausstattung → Ausbildungsberuf als Schreiner). Bei 21 von 60 befragten Jugendlichen ist keinerlei Übereinstimmung der Berufsfelder im Berufsvorbereitungsjahr mit dem ergriffenen Ausbildungsberuf festzustellen (Berufsfeld im BVJ → Metall, Ausbildungsberuf als Bäcker).⁴³⁷ Ein weiterer Indikator für die Kongruenz zwischen dem Berufsvorbereitungsjahr und in der Berufsschule vermittelten Inhalten stellen die Angaben der 60 BVJ-Absolventen zu den ausbildungsbezogenen Unterrichtsfächern im Berufsvorbereitungsjahr dar. Hier zeigt sich, dass vor allem in Fachrechnen, Datenverarbeitung (EDV) und Fachpraxis relevante Inhalte gesehen werden. Etwa die Hälfte der Befragten äußert sich hierzu positiv (genaue Werte: Fachrechnen 33, EDV 32, Fachpraxis 29 von jeweils 60 Jugendlichen).

⁴³⁷ Genaue Auflistung siehe Anhang 8-27 A

In den Fächern Fachtheorie, Deutsch und Sozialkunde wurden etwa einem Drittel aller befragten Jugendlichen wichtige Inhalte im Unterricht vermittelt. Für die Unterrichtsfächer Fachtheorie geben 22, für Deutsch 19 und für Sozialkunde 18 von 60 Personen an, dass im BVJ-Unterricht bedeutsame Inhalte für die Berufsschule gelehrt wurden. Sechs Jugendliche geben an, im Fach Ethik wichtige Inhalte vom BVJ-Lehrer erfahren zu haben. Bei der Frage, welche Inhalte zusätzlich im Unterricht des Berufsvorbereitungsjahres gewünscht werden, haben sich 33 Jugendliche enthalten beziehungsweise wünschen sich keine weiteren Inhalte. Bei den übrigen 27 Antworten kristallisiert sich der Wunsch nach Englisch als Unterrichtsfach heraus.

Abschließende Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres

Übersicht 8-51 gibt Aufschluss, wie die Befragten insgesamt die Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München bewerten.

	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	Enthaltung
n=60	20	25	13	1	0	1

Übersicht 8-51: Bewertung der Berufsschule zur Berufsvorbereitung

These: Insgesamt ist die Berufsschule zur Berufsvorbereitung eine gute Schule.

Ausprägungsstufen: 1=trifft voll zu, 2=trifft zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft kaum zu, 5=trifft nicht zu

Insgesamt beurteilen die Absolventen die Berufsschule zur Berufsvorbereitung als eine gute Schule. Dieser Einschätzung stimmen 45 Jugendliche (voll) zu, für 13 Befragte ist die Berufsschule am Bogenhauser Kirchplatz nur teilweise eine gute Schule. Ein Jugendlicher sieht dies kaum so. Ein Jugendlicher enthielt sich seiner Meinung. Über das Schuljahr gesehen hat sich die Meinung über das Berufsvorbereitungsjahr bei den meisten Befragten positiv verändert. Nahezu zwei Drittel der Jugendlichen (39 von 60) standen dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres anfangs nicht positiv gegenüber. 13 Befragte sahen kein oder kaum ein Problem darin, die Berufsschule zur Berufsvorbereitung zu besuchen. Für acht trifft dies nur teilweise zu. Eine positive Meinungsänderung während des Schulbesuchs lässt sich bei BVJ-Absolventen feststellen. 36 Jugendliche konnten dies bejahen, für zehn trifft dies teilweise und für sechs kaum bis nicht zu.

8.4. Ergebnisse der narrativen Interviews (t2)

Wie bereits in Kapitel 7.2.3 dargestellt, wurden mit elf der 60 BVJ-Absolventen, die nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben, vertiefende Interviews am Ende des ersten Ausbildungsjahres geführt. Übersicht 8-52 gibt einen Überblick über die Interviewten und deren Ausbildungsverlauf. Die Einzelfalldarstellungen konzentrieren sich auf folgende Fragen:

- Wie kommen Jugendliche in das Berufsvorbereitungsjahr?
- Einstellungsverhalten der Betriebe bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Schwierigkeiten während der Ausbildung

Name, Geschlecht	Alter	Staatsangehörigkeit, Aufenthalt in BRD	Schulabschluss	Ausbildung als	Ausbildungsverlauf		
					nach einem Jahr	nach zwei Jahren	nach 3 ½ Jahren
Burhan männlich	19	türkisch; in BRD geboren	ErfolgHS	Maler und Lackierer	Abbruch	Erwerbstätigkeit	Erwerbstätigkeit
Mimi weiblich	19	angolan.; seit 2002 in BRD	BVJ-HS ⁴³⁸	Zahnmed. Fachangestellte	Lösung AV ⁴³⁹	Betriebswechsel	Berufsabschluss
Igor männlich	17	kroatisch; seit 1993 in BRD	BVJ-HS	Koch	Lösung AV	Betriebswechsel	weiter in Ausbildung
Timon männlich	18	deutsch	BVJ-HS	Schreiner	BGJ	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss
Kristina weiblich	20	ukrainisch; seit 2002 in BRD	BVJ-HS	Kauffrau im Großhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss
Almas weiblich	18	irakisch; seit 2002 in BRD ⁴⁴⁰	BVJ-HS	Zahnmed. Fachangestellte	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss
Thomas männlich	17	deutsch	BVJ-HS	Koch	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss
Saranya weiblich	19	thailänd.; seit 2001 in BRD	BVJ-HS	Verkäuferin im Einzelhandel	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss	Erwerbstätigkeit
Tina weiblich	18	deutsch	ErfolgHS	Verkäuferin im Einzelhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss
Dezin weiblich	19	deutsch; irak. Herkunft; seit 1990 in BRD	ErfolgHS	Friseurin	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsabschluss
Esref männlich	19	türkisch; seit 2002 in BRD	BVJ-HS	Fachverkäufer ⁴⁴¹	Abbruch	Suche	Erwerbstätigkeit

Übersicht 8-52: Profile der portraitierten Jugendlichen (Befragungszeitraum: Sommer 2005)

Der Umfang der Gesprächszusammenfassungen resultiert aus der Gesprächslänge mit dem jeweiligen Interviewteilnehmer.⁴⁴² Die Reihenfolge des Abdrucks wurde entsprechend der Reihenfolge der Interviews beibehalten.

⁴³⁸ BVJ-HS: erfolgreicher Hauptschulabschluss durch erfolgreiches Bestehen des BVJ

⁴³⁹ AV = Ausbildungsvertrag

⁴⁴⁰ Almas ist ohne Begleitung in die BRD eingereist, d.h. ohne Eltern bzw. gesetzlichem Vormund

⁴⁴¹ Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk (Fleischerei)

⁴⁴² Im Anhang 8-52 A ist die Vorgehensweise beim Transkribieren der Interviews an einem Lesebeispiel zu finden.

Wie kommen Jugendliche in das Berufsvorbereitungsjahr?

Bei den sechs in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen gestalten sich die Wege in das Berufsvorbereitungsjahr der Berufsschule zur Berufsvorbereitung folgendermaßen:

- **Burhan** wächst in einer Familie mit sieben Geschwistern auf. Er tritt mit fast sieben Jahren in die Grundschule ein. Dort besucht er eine Klasse mit ausschließlich türkischstämmigen Kindern. Sein gesamtes Umfeld ist türkisch. Er hat nur wenig Kontakt zu deutschen Kindern und Jugendlichen. Für die Schule hat er nach eigenen Angaben zuhause nichts gelernt. Die Hilfe der Eltern beschränkt sich lediglich auf Ermahnungen. Auf die Frage, inwiefern die Eltern den regelmäßigen Besuch der Schule unterstützt haben, äußert er: „Ja... Äh... mein Vater hat immer gesagt ‚Du musst da hingehen.‘...“ So schließt er die Hauptschule nach insgesamt neun Schuljahren mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss ab. Die Prüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss schafft er nicht. Da Bewerbungen um eine Lehrstelle zum Kaufmann im Einzelhandel erfolglos bleiben, muss Burhan seine Schulpflicht erfüllen. Eine Beraterin der Agentur für Arbeit empfiehlt ihm, sich für das Berufsvorbereitungsjahr an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung anzumelden.
- **Igor** flieht mit seiner Familie 1993 vor kriegerischen Handlungen aus seinem Heimatland Bosnien. Bei der Einschulung in die Grundschule mit sechs Jahren beherrscht er nur wenige Worte Deutsch. „Ich kam dann hier gleich in die erste Klasse, meine Schwester in die dritte und da hat die Lehrerin gesagt - äh der Direktor hat erst gesagt ‚Ihr müsst’s Pestalozzi-Schule‘⁴⁴³... dann hat die Lehrerin gesagt ‚Nein auf meine Verantwortung! Mach`ma`s so: Wenn sie in drei Monaten kein Deutsch können, dann gehen sie. Wenn sie sich in drei Monaten mit Ihnen unterhalten können, dann bleiben sie.‘ ‚Okay, ist abgemacht‘... Es war... also dann hatten wir drei Monate Zeit, Deutsch zu lernen... und nach drei Monaten kam ich ins Direktorat, meine Schwester hat gewartet. Ich kam als erster... er hat mich gefragt ‚Okay Igor, wie geht`s?‘ ‚Gut, und dir?‘... schaut er mich so an. Er so ‚Was machst denn?‘ Ich so ‚Na ja ich muss jetzt hier sitzen und Ihnen beibringen, dass ich Deutsch kann!‘... da schaut er mich so an ‚Das gibt`s doch gar nicht! In drei Monaten. Was kannst denn noch?‘ Ich so ‚Alles mögliche!‘... Da hat er so geschaut und dann meine Schwester kam auch rein, hat so geredet... und er hat uns da gelassen... ja, und an der Hauptschule, da war ich dann, bin dort geblieben, hab die fertig gemacht...“ Während der Zeit auf der Hauptschule bereitet ihm vor allem das Fach Mathematik Schwierigkeiten. Daher kann er nur einen „Teilquali“ in drei Fächern (Hauswirtschaft-Praxis, Physik-Chemie-Biologie und Deutsch) vorweisen. Als sich am Ende des letzten Hauptschuljahres abzeichnet, dass er keine Lehrstellen findet, rät ihm seine Klassenlehrerin, sich an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung für das Berufsvorbereitungsjahr anzumelden.
- **Timon** wächst in einer Familie mit sieben Kindern auf. Er kommt mit fast acht Jahren in die erste Klasse. Nach drei Jahren Grundschule besucht er in der vierten Klasse eine Schule zur individuellen Sprachförderung. Trotz Empfehlung eines weiteren Verbleibs an dieser Schule melden ihn die Eltern an der Hauptschule des heimatlichen Wohnortes an.

⁴⁴³ „Pestalozzi-Schule“ = Sonderpädagogisches Förderzentrum in Fürstenfeldbruck

Timon wird in den Schülerunterlagen als ruhiger und sensibler Junge beschrieben, der neue Sachverhalte oft fehlerhaft und diffus aufnimmt und unfähig ist, sich länger zu konzentrieren. Bei ihm wurde aufgrund einer fachärztlich festgestellten Legasthenie die Rechtschreibleistung nicht bewertet. Er selbst berichtet von Streitereien der Eltern, die ihn sehr belasten würden. „Es nimmt mich schon mit... also ich hat`s dieses Jahr schon mal hier, dass ich `nen Nervenzusammenbruch hatte... dadurch, dass die zuhause recht viel gestritten haben... mir kamen ends plötzlich die Tränen... ist schon eine Geschichte, die einen ziemlich mitnimmt.“ Bereits ein Eintrag in den Schülerunterlagen von 1998 (Timon besuchte die vierte Klasse der Grundschule) bescheinigt, dass die häuslichen Probleme Timons schulisches Leistungsvermögen beeinträchtigen. Sein Weg in das Berufsvorbereitungsjahr ist größtenteils vom belasteten Verhältnis zu seinen Mitschülern in der Hauptschule gekennzeichnet. Jahre lang wird er in der Schule von seinen Mitschülern gehänselt und unterdrückt. Einen konkreten Grund dafür kann er selbst nicht nennen. Durch das Gespräch kann dieser nur andeutungsweise lokalisiert werden: Seiner Ansicht nach hat er in Sachen Lernen keine Probleme – solange er ausreichend Zeit dafür bekommen hat. Er kann seinen jüngeren Geschwistern nicht bei den Hausaufgaben helfen – „sind alle besser“. Die Hänseleien haben nach Timons Angaben zudem dazu geführt, dass er die Lust am Lernen verlor und nicht mehr in die Schule gehen wollte. Eine Konzentration auf die Lerninhalte war für ihn nicht mehr möglich. Nach der Wiederholung der achten Klasse hat er erneut das Klassenziel nicht erreicht. Auf Wunsch der Eltern, die eng mit der Berufsberatung zusammenarbeiten, verlässt Timon die Hauptschule. Er selbst begründet es folgendermaßen: „Na ja, ich bin einmal Achte durchgefallen, hab sie dann noch mal gemacht und wär` dann noch mal durchgefallen... wegen dem... das hat mir eigentlich... na, eher keinen Spaß gemacht... dadurch, dass die mich immer geärgert haben, konnte ich auch nicht mehr aufpassen wirklich... Hab mir dann eher gesagt ‚Na ja, geh ich lieber runter und geh auf ne neue Schule‘ - alles andere... BVJ - und schau, dass ich da... ja vielleicht nicht so sehr Kontakt mit allen anderen krieg, aber doch aufpassen kann und dadurch meinen Hauptschulabschluss mach`...“ So meldet er sich für das Berufsvorbereitungsjahr an.

- **Thomas** beginnt den Besuch der Grundschule mit sechs Jahren. Nach einem Schuljahr auf der Hauptschule erfolgt ein Schulwechsel aufgrund der Heimunterbringung des Jugendlichen. Thomas verlässt, ebenso wie Timon, vorzeitig die Hauptschule ohne Hauptschulabschluss. In der Schule hat er „nicht wirklich“ Schwierigkeiten. Von den anfänglichen Leistungen her wäre er auch der Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums möglich gewesen. In seiner schulischen Karriere wirkt sich jedoch das schwierige Verhältnis zwischen seinen Eltern negativ aus. Probleme mit dem Vater häufen sich und machen ein Leben in der Familie unmöglich. Nach einem vierwöchigen Aufenthalt in einem Kinderheim wird schrittweise versucht, das Verhältnis wieder zu normalisieren. Dies scheitert allerdings. So lebt Thomas seit seinem zwölften Lebensjahr in einer Jugend-Wohngemeinschaft. Durch die Probleme in der Familie sinkt die Bereitschaft, die Schule zu beenden. Nach der achten Klasse verlässt er die Hauptschule. Durch einen Berater des Arbeitsamtes wird er auf die Möglichkeit hingewiesen, im Berufsvorbereitungsjahr den fehlenden Hauptschulabschluss nachzuholen.

- **Tina** ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sie lebt in einer intakten Familie und hat in der Schule keine nennenswerten sozialen Probleme. Sie tritt mit sechs Jahren in die Grundschule ein. Sie verlässt die Hauptschule mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss. Leistungsschwächen in Mathematik führen zum Scheitern in der Prüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss. Hauptsächlich das schnelle Lerntempo bei der Stoffvermittlung in der Schule und eine unzureichende Unterstützung zuhause lassen in ihren Mathematikkenntnissen nicht mehr schließbare Lücken entstehen. Nach der Hauptschule gelingt es ihr nicht, mit dem erworbenen Hauptschulabschluss eine Ausbildungsstelle zu finden. Daher meldet sie sich auf Anraten eines Beraters der Agentur für Arbeit für das Berufsvorbereitungsjahr an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung an.
- **Dezin** kommt mit vier Jahren nach Deutschland. Zusammen mit ihrer Familie flieht sie 1990 vor dem Golfkrieg im Irak. Bei ihrer Ankunft in Deutschland erlernt sie als erste Fremdsprache die afghanische Sprache Paschtu. Im Kindergarten findet sie keinen Platz und so spielt sie nach eigenen Angaben überwiegend mit den afghanischen Nachbarskindern. Die Schule bereitet ihr anfangs große Schwierigkeiten. Aufgrund defizitärer Deutschkenntnisse muss Dezin die erste Klasse wiederholen. Die Wiederholung bringt keinen Erfolg, so dass sie auf eine Förderschule wechselt. Diese besuchte sie bis einschließlich der vierten Klasse. Nach eigenen Aussagen ist sie in der Hauptschule „nicht immer die Bravste“. Ob daraus jedoch ein auffälliges Verhalten abgeleitet werden kann, ist aufgrund der knappen Informationen im Interview nicht möglich. Den fehlenden qualifizierenden Hauptschulabschluss begründet Dezin mit einem Todesfall im engeren Freundeskreis, der kurz vor den Prüfungen eintritt und aufgrund dessen sie sich nicht mehr auf das Lernen konzentrieren kann. Nach insgesamt elf Schuljahren beendet Dezin die Hauptschule mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss. Sie findet jedoch keine Ausbildungsstelle und ist noch berufsschulpflichtig. Anfangs besucht sie in Traunstein das Berufsvorbereitungsjahr an der örtlichen Berufsschule. Ihre Familie zieht jedoch Ostern 2004 nach München. So wechselt sie an das Berufsvorbereitungsjahr am Bogenhauser Kirchplatz. Die Adresse der Schule erhält sie von der ehemaligen Berufsschule.

Bei den fünf verbleibenden Jugendlichen, welche nicht über Vorerfahrungen mit dem deutschen Schulsystem verfügen und erst seit wenigen Jahren in Deutschland sind, war der Besuch des Berufsvorbereitungsjahres die einzige Möglichkeit, einen deutschen Schulabschluss zu erhalten. Da ihre, im außereuropäischen Ausland erworbenen Schulabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden und die fünf Jugendlichen bei ihrer Ankunft in Deutschland bereits zu alt für den Besuch der Hauptschule waren, führte sie der Weg in das Berufsvorbereitungsjahr an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz. Die Entscheidung nach Deutschland zu kommen, kann dabei nur bei einer der fünf Jugendlichen selbst beeinflusst werden: Almas.

- **Almas** flieht zusammen mit den Eltern aus dem Irak zunächst in die Türkei und anschließend alleine nach Deutschland. Sie wird in einem Kinderheim untergebracht. Da sie unbegleitet und minderjährig ist, werden ihr ein Vormund und eine Betreuerin zur Seite gestellt. Im Kinderheim besucht sie zusammen mit anderen ausländischen Kindern einen Sprachkurs und kann anschließend für vier Monate am Schlau-Projekt teilnehmen. Nach

dem Schlau-Projekt hat sie die unter anderem die Auswahl aus den verschiedenen Angeboten der Berufsschule zur Berufsvorbereitung, sowie den geförderten Maßnahmen wie FLÜB&S oder ETC. Sie entscheidet sich für das Berufsvorbereitungsjahr.

- **Mimi** lebt die letzten sieben Jahre vor ihrer Ankunft in Deutschland von ihrer Familie getrennt bei ihrer Großmutter in Angola. Dort geht sie neun Jahre zur Schule. Vor drei Jahren kann sie zu ihren Eltern und Geschwistern nach Deutschland kommen. Wie Kristina erfährt auch Mimi über den Besuch eines Deutschkurses von der Möglichkeit, über das Berufsvorbereitungsjahr einen erfolgreichen Hauptschulabschluss erwerben zu können. So meldet sie sich an der Schule an.
- **Kristina** hat gemeinsam mit ihrer Mutter ihre Heimat, die Ukraine, nach neun Schuljahren verlassen. Im Anschluss verbringt Kristina ein Jahr lang ohne ihre Mutter bei ihrer Tante in Ungarn und kann dann nach Deutschland nachkommen. Ihr ukrainischer Schulabschluss wird nicht anerkannt. Im Deutschkurs erfährt sie von den Möglichkeiten, einen Schulabschluss in Deutschland erreichen zu können. So meldet sie sich im Frühjahr 2003 an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung für das Berufsvorbereitungsjahr an.
- **Saranya** migriert zusammen mit ihrer Mutter von Thailand nach Deutschland. In ihrer Heimat besucht sie sechs Jahre lang die Schule. Nach dem Besuch eines Deutsch-Kurses am Goethe-Institut bringt sie eine Freundin, die selbst das Berufsvorbereitungsjahr besucht hat, auf die Idee, ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres zu verbessern.
- **Esref** verbringt den Großteil seines Lebens ohne Eltern. Während seine Eltern bereits seit 30 Jahren in Deutschland leben, seine Geschwister hier geboren und aufgewachsen sind, befindet sich Esref in der Obhut seines Onkels in der Türkei. Als einziger in der Familie besitzt er die türkische Staatsangehörigkeit. Nur für wenige Wochen im Jahr kommt er nach Deutschland, um seine Familie zu besuchen. Nach acht Schuljahren in der Türkei besteht er die Aufnahmeprüfung für eine türkische Militärschule. Nach acht Monaten Militärschule besucht er erneut die Eltern in Deutschland. Diese entscheiden, Esref in Deutschland zu behalten. Diese Entscheidung über seinen Kopf hinweg empfindet Esref als verantwortlich für den bisher negativen Verlauf seines (Berufs-)Lebens hier in Deutschland und dafür, dass er auch in der Türkei durch die unvollendet gebliebene Schulbildung keine Zukunft mehr hat. So kommt es auch zum Bruch zwischen Esref und seinen Eltern. Mittlerweile lebt er nicht mehr bei seinen Eltern, sondern bei jenem Onkel, der ihn bereits in der Türkei groß gezogen hatte und inzwischen auch in München wohnt. Durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres erhofft er sich eine bessere Position beim Zugang zum Ausbildungssystem.

Schwierigkeiten während der Ausbildung

Bei den sieben Jugendlichen, die ihre Ausbildung ohne Unterbrechungen erfolgreich absolvieren, werden in den Interviews keine nennenswerten Schwierigkeiten im Betrieb oder in der Berufsschule erwähnt.

- **Timon** ist mit seinen schulischen Leistungen im Berufsgrundschuljahr an Adolf-Kolping-Berufsschule, einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, zufrieden. Lediglich in Sozialkunde habe er eine mangelhafte Note. Sorgen bereitet ihm vielmehr zum Zeitpunkt der Befragung, dass er noch keine Lehrstelle für das zweite Ausbildungsjahr in Aussicht hat.
- **Kristina** fühlt sich in ihrem Betrieb wohl und ist mit ihrer Berufswahl zufrieden. Die Arbeitsatmosphäre beschreibt sie als locker und entspannt, die Kollegen sind freundlich zu ihr. Auch werden ihr bereits Tätigkeiten übertragen, die eigentlich erst im zweiten Ausbildungsjahr anstehen würden. Die Anforderungen in der Berufsschule hingegen bereiten ihr mehr Sorgen. „Es ist wirklich sehr viel Stoff zu lernen und ich habe Tagesunterricht gewählt... und das war einmal in der Woche und jetzt wird es zweimal in der Woche sein... und Fachrechnen und zu lesen ist dort viel, viel schwieriger... und Englisch und alles... ist sehr schwer die Schule... in der Arbeit selber ist nicht so schwer... zu arbeiten oder so... da kannst du praktisch alles machen... und... der Stoff ist viel zu schwer zu lernen aus dem Buch und so... aber da geh ich zu meiner Azubi-Lehrerin in der Firma und sie erklärt mir alles und zeigt und... und dann geht es.“ Kristina zeigt ein problemlösungsorientiertes Verhalten, indem sie sich an die betriebsinterne Ausbildungsbeauftragte wendet.
- **Almas** äußert sich zufrieden über ihre durchschnittlichen Leistungen in der Berufsschule. Lediglich in Laborkunde beklagt sie eine mangelhafte Note. Aber das belastet sie nach eigenen Angaben nicht so sehr. Viel belastender empfindet sie, nicht ausreichend Zeit für das Lernen und für die Vorbereitung auf anstehende Prüfung zu haben. „Ja... wenn Mutter da ist, dann wäre das anders dann gehe ich nach Hause, alles ist okay, alles ist sauber, ich muss nur essen und weiter lernen... aber das ist halt bisschen schwierig, dass ich nach Hause geh'... essen... kochen... Wäsche waschen und so weiter...“ Almas lebt allein und muss ihren Haushalt allein bestreiten.
- **Thomas** spricht von einem guten Betriebsklima. Zudem würden noch drei weitere Jugendliche ausgebildet, mit denen er sich gut verstehen würde. Er ist zufrieden mit seiner Berufswahl und den anfallenden Tätigkeiten. Er macht sich bereits Gedanken, welche beruflichen Möglichkeiten ihm nach der Ausbildung offenstehen und will sich auf jeden Fall im Ausland weiterbilden. Aufgrund des regelmäßigen Besuchs einer ausbildungsbegleitenden Hilfe scheint er auch keine nennenswerten Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen der Berufsschule zu haben.
- **Saranya** will sich im zweiten Ausbildungsjahr mehr auf das Lernen für die Berufsschule konzentrieren. Sprachliche Defizite und mangelnder Fleiß macht sie für ihre derzeitigen noch schwachen Schulleistungen verantwortlich. Dies hat zu Folge, dass sie die Ausbildung auf dem Niveau der Verkäuferin abschließen kann. Mit den weiblichen Mitschülerinnen kommt sie in der Berufsschule nicht besonders gut zurecht. Sie begründet dies mit

der Überheblichkeit der Mitschülerinnen und möglichen Eifersüchteleien um die Aufmerksamkeit männlicher Mitschüler. Lernunterstützung erfährt sie durch ihren Stiefvater, der ihr besonders die mathematischen Rechenvorgänge erläutert.

- **Tina** verneint im Interview, Schwierigkeiten in der Berufsschule oder im Betrieb zu haben. Nach Aussagen der Klassenlehrkraft bereitet ihr jedoch das Lernen in Lernfeldern und speziell das selbständige Erarbeiten von Lerninhalten in Form der Leittextmethode große Probleme. Dennoch gelingt es Christina, in der regulären Ausbildungszeit ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen.
- **Dezin** deutet an, dass die Anforderungen in der Berufsschule hoch sind. Sie komme aber damit gut zurecht. Schlechte Noten relativiert sie: „Es gibt halt überall Fächer... man kann halt ned überall gut...“ Auch hinge der Lernerfolg entscheiden von den fachlichen und methodischen Fähigkeiten der Lehrkraft ab. „Das kommt halt bei uns auf die Lehrer an... was das für Lehrer halt... wenn das Lehrer sind, der gut erklären, dann kapiert man das... aber wenn das Lehrer sind, die dann zwischendrin dann auch noch ihre Lebensgeschichte so erzählen..., dann kapiert man gar nicht mehr... weiß man gar nicht mehr wo man ist... was der redet... mhm... und in die anderen Fächer bin ich eigentlich... ich bin eigentlich gut in der Schule... nur ein Vierer...“ Im Betrieb gibt sie durchaus Streitereien mit der Chefin zu. Dort fühlt sie sich gegenüber der zweiten Auszubildenden benachteiligt. Die Chefin würde sie häufig zu Unrecht kritisieren und die andere Auszubildende bevorzugen.

Von den elf interviewten Jugendlichen haben zum entsprechenden Gesprächstermin bereits drei ihren Ausbildungsvertrag gelöst. Bei diesen dreien und einem weiteren, sich noch in Ausbildung befindenden Jugendlichen, haben sich besondere Probleme mit ihren Vorgesetzten am Arbeitsplatz ergeben.

- **Burhan** hat nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung zum Maler und Lackierer aufgenommen. Um die Lehrstelle hat er sich auf Anraten eines älteren Bruders beworben, der bei derselben Firma ebenso als Maler und Lackierer angestellt ist. Mitte März 2005 hat Burhan wegen Streitigkeiten mit seinem Arbeitgeber den Ausbildungsbetrieb auf eigenen Wunsch verlassen. Als Grund für die Auseinandersetzungen gibt er an, einen Verweis in der Berufsschule erhalten zu haben. Über weitere Hintergründe wollte er nicht sprechen.
- **Mimi** hat vier Tage vor ihrem Interview ihre Ausbildung aufgelöst. Mimi hatte Schwierigkeiten mit ihrem Chef und Ausbilder. „Mein Chef will mich nicht mehr.“ Einen genauen Grund für dessen ablehnende Haltung gibt sie an nicht zu kennen. Im Interview berichtet sie davon, viel „Ärger mit dem Chef“ gehabt zu haben. „Nix ich konnte richtig machen...er immer geschimpft, musst du selber sehen...“ Schließlich sei sie von ihrem Ausbilder gedrängt worden, das Ausbildungsverhältnis zu lösen. „Er hat gesagt, wenn ich nicht Auf... wie heißt... ähh... ohhh... Auflösungsvertrag wenn ich nicht machen, dann kündigt er mich... fristenlos. Und mein Betreuer hat gemeint, wenn fristenlos mich kündigt, dann is' schwierig für mich. Es is' besser, wenn ich Auftragslösung mache. Und das hab ich Freitag letzte Woche gemacht.“ Sie vermutete, dass ihre Sprachschwierigkeiten hauptsächlich für die Differenzen mit dem Arbeitgeber verantwortlich sind. Er habe des

Weiteren bereits einen neuen Lehrling, „der sehr gut Deutsch kann“. Da sie bereits ein Vorstellungsgespräch zum Zeitpunkt der Befragung in Aussicht hatte, war sie optimistisch, den Ausbildungsbetrieb problemlos wechseln zu können.

- **Igor** befindet sich zum Zeitpunkt des Gesprächs noch in Ausbildung. Er trägt sich allerdings mit dem Gedanken, seinen Ausbildungsbetrieb zu verlassen. Grund dafür ist die, in seinen Augen permanente Ausnutzung seiner Arbeitskraft durch den Arbeitgeber: „Wir sind für die nur leichte Arbeitskräfte.“ Wie weiter oben beschrieben, kam es dadurch bereits zu handfesten Auseinandersetzungen. Einerseits werden Aufgaben von ihm verlangt, welche nicht in seinen Zuständigkeitsbereich fallen. Denn obwohl er erst im ersten Lehrjahr ist, sollte Igor einen Auszubildenden im dritten Lehrjahr auf die Abschlussprüfung vorbereiten, da er einer der wenigen in der Küche diverse Gerichte und Desserts beherrsche und der Küchenchef keine Zeit hätte. Andererseits sieht er sich enormen Druck ausgesetzt, wenn der Arbeitgeber bei voll besetzter Gaststube Igor und andere Auszubildende in unangemessener Wortwahl zu höherem Arbeitstempo antreibt oder grundlos zu schreien anfängt. Dankbar zeige sich jedoch keiner der Vorgesetzten. Auch interessiere die Arbeitgeber der Gesundheitszustand ihrer Auszubildenden wenig. In vier Wochen Krankenhausaufenthalt erkundigte sich ein einziger befreundeter Arbeitskollege nach Igers Zustand. Für seine weitere Zukunft in diesem Betrieb bleiben ihm nach eigenen Aussagen folgende Optionen: Entweder er arrangiert sich mit dem Verhalten seiner Arbeitskollegen und Vorgesetzten und „zügelt sein Temperament“, oder er verlässt die Arbeitsstelle. Für diesen Fall könne er möglicherweise die Ausbildung bei seinem ehemaligen Ausbilder (dieser besitzt mittlerweile ein eigenes Restaurant) oder in einer Großküche fortsetzen.
- **Esref** hat seine Ausbildung zum Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk (Fleischerei) Ende März 2005 von sich aus beendet. Anders als Burhan lagen die Gründe für die Trennung von seinem Ausbildungsbetrieb jedoch nicht in der schulisch oder betrieblich erbrachten Leistung. Vielmehr war das ausländerfeindliche Verhalten seines Filialleiters die Ursache für Esrefs Entscheidung. Esref, türkischer Staatsbürger und seit dreieinhalb Jahren in Deutschland, gibt an, hoch motiviert die Ausbildung begonnen zu haben. Ein Wechsel der Filiale ließ ihn an einen Filialleiter geraten, der keinen Hehl aus seiner Abneigung gegenüber türkischen Mitbürgern machte. „Ich hab ihm am zweiten Tag gesehen... des klingt ja eigentlich typisch ausländische Ausrede... aber es ist schon wahr... ich hab ihm am zweiten Tag gesehen... ja typische Fragen ‚Ja, wie heißt du? Wie alt bist du? Was machst du?‘... Auf einmal fragt er mich so ‚Woher kommst du?‘... ‚Aus der Türkei‘... dann hat er mir eiskalt ins Gesicht gesagt ‚Na, dann hast du ja Pech. Ich mag keine Türken.‘... Ja. am nächsten Tag ist so weiter gegangen... auf einmal hat er zu mir gesagt ‚Ja, du brauchst dich gar nicht Mühe geben. Am nächsten Ende des Monats kündige ich dich sowieso.‘... Dann hab ich mich selber gekündigt, damit ich eine Bestätigung habe, dass ich mich auf eigenen Wunsch gekündigt habe.“
- **Burhan** und **Esref** sind beide nach ihrem Ausbildungsabbruch zunächst arbeitslos und befinden sich weiterhin auf der Suche nach einer neuen Lehrstelle. Burhan strebt zum Zeitpunkt der Befragung eine Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel an. Wie oft er sich bisher dafür beworben hat, ist nicht geklärt. Für Esref spielt die Art der Ausbildung

eine untergeordnete Rolle. Er möchte gerne im Verkaufsbereich bleiben und hat bereits seit März 2005 über 100 entsprechende Bewerbungen verschickt, bisher ohne positive Antworten. Für den 2. September 2005 hat er einen Termin mit seiner Beraterin der Arbeitsagentur vereinbart, um die Möglichkeiten für eine Teilnahme am EQJ-Programm⁴⁴⁴ auszuloten. Die Lehrstellensuche bleibt im weiteren Verlauf ergebnislos. Im Herbst 2005 treten sie eine Arbeitsstelle bei einer Metall- bzw. Elektronikfirma an, die ihnen durch den Bruder bzw. Onkel vermittelt worden ist.

⁴⁴⁴ Einstiegsqualifizierung für Jugendliche: Betriebliche Berufsausbildungsvorbereitung von einjähriger Dauer, wobei ein Betrieb die Qualifizierung vornimmt und gegebenenfalls den Jugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis übernimmt. Vgl. BMBF 2005a, S. 26

8.5. Berufliche und persönliche Lebenssituation (t2/ t3/t4)

Im folgenden Kapitel erfolgt die Deskription der beruflichen und privaten Lebenssituation der 60 BVJ-Absolventen, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben. Dabei wird in Kapitel 8.5.1 die Situation in der Berufsschule am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2) aus Sicht der Jugendlichen dargestellt. In Kapitel 8.5.2 wird die berufliche Situation im Betrieb am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2) geschildert. Kapitel 8.5.3 beinhaltet Angaben der BVJ-Absolventen zu ihrer persönlichen Lebenssituation und ihren Plänen für die Zukunft am Ende des zweiten und dritten Ausbildungsjahres (t3, t4).

8.5.1. Situation in der Berufsschule (t2)

Um die aktuelle Situation in der Berufsschule und im Betrieb am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2) zu erfassen, waren die 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, aufgefordert, sich zu den Bereichen Lernmotivation, schulische Anforderungen, Lernhilfen, Anzahl der Fehltag, Integration in die Klassengemeinschaft, Disziplin und Verhalten im Unterricht zu äußern.

Lernmotivation und Leistungsvermögen

Die Ergebnisse der nach fünf Antwortmöglichkeiten skalierten Fragen nach der individuellen Lernmotivation zum Zeitpunkt der Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr und der subjektiven Einschätzung der schulischen Anforderungen zeigen die Übersichten 8-53 und 8-54.

	sehr groß	eher groß	teils/teils	eher gering	sehr gering
n=56	21	17	11	5	2

Übersicht 8-53: Lernmotivation

These: Die Motivation zu lernen ist...

Ausprägungsstufen: 1=sehr groß, 2=eher groß, 3=teils/teils, 4=eher gering, 5=sehr gering

Für 38 von 60 Jugendlichen, ist im ersten Ausbildungsjahr die Motivation zu lernen groß. Mittelmäßig motiviert sind elf Befragte, eher (sehr) gering beschreiben sieben Teilnehmer ihre Lernmotivation. Vier Jugendliche haben keine Angaben zu ihrer Motivation gemacht, da sie zum Zeitpunkt der Befragung ihre Ausbildung abgebrochen haben.⁴⁴⁵ Untersucht man die Aussagen der BVJ-Absolventen in Bezug auf den jeweiligen Ausbildungsstand, so stellt man folgendes fest: Unter den 38 Befragten, die angeben, (sehr) lernmotiviert zu sein, sind vier Jugendliche, die die Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr abgebrochen haben sowie drei Jugendliche, die einen Ausbildungswechsel vorgenommen haben. Von den elf teilweisen Lernmotivierten hat ein Jugendlicher die Ausbildung abgebrochen. Bei den fünf Befragten mit einer eher bis sehr geringen Lernmotivation hat je ein Jugendlicher die Ausbildung abgebrochen.

⁴⁴⁵ Acht weitere Abbrecher haben jedoch Angaben zu Lernmotivation, schulische Anforderungen und Schulleistungen gemacht. Diese fließen in die Auswertung ein.

Die Anforderungen, die an die Auszubildenden in der Berufsschule gestellt werden, empfinden 15 von 56 Befragten als sehr leicht bis eher leicht. Weitere 22 von 56 Befragten bewerten die schulischen Anforderungen als weder leicht noch schwer. Diese Gruppe fühlt sich auch mittelmäßig bis gut auf den Berufsschulunterricht durch das Berufsvorbereitungsjahr vorbereitet. Für 19 Jugendliche sind die schulischen Anforderungen schwer, obwohl sie im Durchschnitt tendenziell die Vorbereitung auf die Berufsschule als gut beurteilt haben.

	sehr leicht	eher leicht	weder leicht noch schwer	eher schwer	sehr schwer
n=56	2	13	22	16	3

Übersicht 8-54: Schulische Anforderungen

These: Die Anforderungen in der Berufsschule fallen mir...

Ausprägungsstufen: 1=sehr leicht, 2=eher leicht, 3=weder leicht noch schwer, 4=eher schwer, 5=sehr schwer

Um eine Objektivierung der Schülereinschätzungen hinsichtlich der berufsschulischen Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr zu ermöglichen, werden in der folgenden Darstellung der jeweilige Ausbildungsstand im ersten Ausbildungsjahr sowie die Notendurchschnitte der BVJ-Abschlusszeugnisse sowie die Bildungsabschlüsse mit hinzugezogen und berücksichtigt.

Die beiden BVJ-Absolventen, denen die berufsschulischen Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr nach eigenen Angaben sehr leicht fallen, weisen im BVJ-Abschlusszeugnis einen Notendurchschnitt von 1,4 und 1,6 auf. Was den Ausbildungsstand am Ende des ersten Ausbildungsjahres betrifft, so befindet sich ein Jugendlicher (Schulabschluss vor BVJ: qualifizierender Hauptschulabschluss) weiterhin im anfänglich begonnenen Ausbildungsverhältnis, der andere Jugendliche (Schulabschluss vor BVJ: erfolgreicher Hauptschulabschluss) hat das Ausbildungsverhältnis gelöst.

Von den 13 BVJ-Absolventen, denen die berufsschulischen Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr nach eigenen Angaben eher leicht fallen, besitzt ein Jugendlicher im BVJ-Abschlusszeugnis einen Notendurchschnitt von 1,5. Aus betrieblichen Gründen jedoch löste er das Ausbildungsverhältnis (Fallbeispiel Esref). Weitere drei Befragte erhielten erst durch das erfolgreiche Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres den Hauptschulabschluss, weisen im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres einen Notendurchschnitt von 1,6 bis 2,5 auf und haben im ersten Ausbildungsjahr keinen Ausbildungsabbruch oder –wechsel vorgenommen. Bei den verbleibenden neun BVJ-Absolventen, denen die schulischen Anforderungen eher leicht fallen, ist nur von einem Jugendlichen die Ausbildung gewechselt worden. Dieser besitzt bereits vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr den erfolgreichen Hauptschulabschluss. Unter den übrigen acht BVJ-Absolventen befinden sich vier Jugendliche, die durch das erfolgreiche Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres den Hauptschulabschluss erhalten haben, sowie vier Jugendliche mit dem erfolgreichen und ein Jugendlicher mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss. Im BVJ-Abschlusszeugnis zeigt sich ein Gesamtnotendurchschnitt von 2,6 bis 3,5.

Alle 22 BVJ-Absolventen, die die berufsschulischen Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr als weder leicht noch schwer bezeichnen, befinden sich weiterhin in Ausbildung. Lediglich zwei haben einen Ausbildungsplatzwechsel vorgenommen.

Einen Notendurchschnitt von 1,4 weist ein Jugendlicher, der bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr die Hauptschule erfolgreich abgeschlossen hat, auf. Weitere neun BVJ-Absolventen, die die berufsschulischen Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr als weder leicht noch schwer beurteilen, haben im BVJ-Abschlusszeugnis einen Notendurchschnitt von 1,6 bis 2,5. Je drei verfügen über den erfolgreichen, den qualifizierenden und den durch das Berufsvorbereitungsjahr erlangten Hauptschulabschluss. Von den elf Jugendlichen mit einem Notendurchschnitt im BVJ-Abschlusszeugnis von 2,6 bis 3,5 besitzt ein Jugendlicher den qualifizierenden Hauptschulabschluss, sechs den erfolgreichen und drei den über das Berufsvorbereitungsjahr erreichten Hauptschulabschluss. Ein weiterer Schüler hat auch über das Berufsvorbereitungsjahr nicht die Berechtigung des Hauptschulabschlusses erhalten. Darüber hinaus weist ein Jugendlicher einen Notendurchschnitt im BVJ-Abschlusszeugnis von 3,8 auf. Die schlechten Schulleistungen führten dazu, dass er durch das Berufsvorbereitungsjahr nicht die Berechtigung für den Hauptschulabschluss erhalten hat.

Von den 16 BVJ-Absolventen, denen die berufsschulischen Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr nach eigenen Angaben eher schwer fallen, besitzen vier Jugendliche im BVJ-Abschlusszeugnis einen Notendurchschnitt von 1,6 bis 2,5. Von ihnen haben ein Jugendlicher den qualifizierenden Hauptschulabschluss, ein Jugendlicher den erfolgreichen Hauptschulabschluss und zwei den durch das Berufsvorbereitungsjahr erreichten Hauptschulabschluss. Keiner der vier BVJ-Absolventen hat im ersten Ausbildungsjahr die Ausbildung abgebrochen oder gewechselt. Bei den übrigen zwölf Befragten reicht der Notendurchschnitt im BVJ-Abschlusszeugnis von 2,6 bis 3,5. Unter ihnen sind sieben Jugendliche, die erst durch das erfolgreiche Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres die Berechtigung für den Hauptschulabschluss erhalten haben sowie fünf Jugendliche mit dem erfolgreichen Abschluss der Hauptschule. Was den Ausbildungsstand betrifft, so sind drei Ausbildungsabbrüche zu vermerken. Einem Jugendlichen wurde aufgrund der vielen Fehltag keine Abschlusszeugnis ausgestellt. Er verfügt jedoch über den erfolgreichen Hauptschulabschluss.

Insgesamt bewerten drei BVJ-Absolventen die berufsschulischen Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr als sehr schwer. Ein Jugendlicher, der durch das erfolgreiche Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres den Hauptschulabschluss erhalten hat und sich am Ende des ersten Ausbildungsjahres weiterhin in Ausbildung befindet, besitzt einen Notendurchschnitt im BVJ-Abschlusszeugnis von 2,5. Die beiden anderen Jugendlichen verfügen über den erfolgreichen Hauptschulabschluss, haben im BVJ-Abschlusszeugnis einen Notendurchschnitt von 2,9 und 3,3 und haben ihre Ausbildung abgebrochen.

Übersicht 8-55 zeigt, wie die befragten 60 BVJ-Absolventen ihren derzeitigen Leistungsstand in der Berufsschule in Noten ausdrücken. Keiner der Befragten gibt an, sehr gute Schulleistungen erbracht zu haben. Gute Leistungen bestätigen 14 BVJ-Absolventen. 30 von 56 Befragten benennen ihre derzeitigen Schulleistungen als befriedigend. Neun Jugendliche zeigen ausreichende und weitere drei mangelhafte Schulleistungen (keine Angaben: vier Personen). Darüber hinaus besteht eine Korrelation zwischen dem empfundenen Anforderungsniveau und den erbrachten schulischen Leistungen in der Berufsschule. So geben zwei Jugendliche, die die Anforderungen in der Berufsschule als sehr leicht bewerten an, überwiegend die Note 2 zu erhalten. Ebenso kreuzen die drei Jugendlichen, die die berufsschulischen Anforderun-

gen als sehr schwer einstufen, den Leistungsstand ausreichend (eine Nennung) und mangelhaft (zwei Nennungen) an. Von den 30 BVJ-Absolventen, die sich in der Notenskala auf der Note 3 sehen, bewerten sechs Jugendliche die Anforderungen als eher leicht, 15 als weder leicht noch schwer und neun Jugendliche als eher schwer.

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft bis ungenügend
n=56	-	14	30	9	3

Übersicht 8-55: Leistungsstand der 60 BVJ Absolventen im ersten Ausbildungsjahr

These: Die derzeitigen Schulleistungen sind...

Ausprägungsstufen: 1=sehr gut, 2=gut, 3=befriedigend, 4=ausreichend, 5=mangelhaft bis ungenügend

Auf die offene Fragestellung, welche Unterrichtsinhalte den BVJ-Absolventen im Berufsschuleunterricht leicht fallen, antworten alle 60 Befragten und zum Teil mit Mehrfachnennungen. Es lassen sich dabei insgesamt 77 Einzelnennungen identifizieren. Übersicht 8-56 gibt Aufschluss über die Unterrichtsfächer, die den BVJ-Absolventen im ersten Ausbildungsjahr besonders leicht fallen.

Was fällt Ihnen in der Berufsschule leicht? (offene Fragestellung)		n
Praxis:	Fachpraktischer Unterricht	24
	Fachtheorie	15
	Fachrechnen	13
	Deutsch	8
Theorie:	Ethik/ Religion	5
	Sozialkunde	4
	Fachzeichnen	3
	Sport	3
Sonstiges:	Umgang mit Menschen	2
Gesamt:		77

Übersicht 8-56: Problemlose Unterrichtsinhalte (Mehrfachnennungen möglich)

Dabei erfährt der fachpraktische Unterricht die meisten Nennungen auf die Frage, was besonders leicht in der Berufsschule fällt. Der fachtheoretische Unterricht wird von 15 der 60 BVJ-Absolventen als leicht eingestuft. Ebenso beurteilen 13 BVJ-Absolventen Fachrechnen als leicht. Von den allgemein bildenden Fächern wird das Unterrichtsfach Deutsch als Fach bewertet, das die wenigsten Schwierigkeiten bereitet. Zwei Angaben beziehen sich nicht auf einzelne Unterrichtsfächer, sondern auf das soziale Gefüge in der Berufsschule. Der Umgang mit Menschen wird von zwei BVJ-Absolventen als leicht in der Berufsschule angesehen.

Analog zur Fragestellung, was den BVJ-Absolventen in der Berufsschule leicht fällt, sind die 60 BVJ-Absolventen aufgefordert, sich zu äußern, welche Schwierigkeiten sie möglicherweise in der Berufsschule haben. In Übersicht 8-57 werden die Einzelnennungen nach theoretischen und praktischen Unterrichtsfächern sowie Sonstigem gegliedert und aufgelistet.

Ein Vergleich der Aussagen, was in der Berufsschule besonders leicht beziehungsweise schwer fällt, zeigt, dass die Jugendlichen überwiegend die Unterrichtsfächer Fachtheorie und Fachrechnen als schwer einstufen.

Was fällt Ihnen in der Berufsschule schwer? (offene Fragestellung)		n
Praxis:	Fachpraktischer Unterricht	1
Theorie:	Fachtheorie	24
	Fachrechnen/ Rechnungswesen	18
	Sozialkunde	10
	Englisch	4
	Deutsch/ Fachbegriffe (Latein)	3
	Fachzeichnen	2
Gesamt:		62

Übersicht 8-57: Problembehaftete Unterrichtsinhalte (Mehrfachnennungen möglich)

Lernhilfen

Des Weiteren wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie Lernhilfen bei Hausaufgaben oder zur Vorbereitung auf Leistungstests in Anspruch nehmen. Von den 56 Personen, die dazu Angaben machen, antworten 19 mit „ja“ und 37 mit „nein“. Ferner sollten Angaben zur Art der Hilfe gemacht werden. Jeweils fünf Befragte besuchen eine abH-Maßnahme beziehungsweise finden innerhalb der Familie Unterstützung. Je drei erhalten Hilfe von ihrem Betreuer oder von Freunden. Jeweils weitere zwei lernen in einer Lerngruppe oder wenden sich an die entsprechende Lehrkraft. Ein Jugendlicher besucht die Schülerhilfe, ein weiterer nimmt Förderunterricht in Anspruch. Nach persönlicher Einschätzung kommen die Jugendlichen gut alleine zurecht. Daher wünschen diese keine Lernunterstützung. Zeitmangel geben zudem einige Jugendliche als Hinderungsgrund an, keine Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Fehltage in der Berufsschule

Wie bereits in Kapitel 8.1.3 und 8.3.2 wurde die Anzahl der Fehltage in fünf Tage umfassende Zeitintervalle gegliedert. Übersicht 8-58 verdeutlicht, wie viele Fehltage die 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis eingegangen sind, während des ersten Ausbildungsjahres in der Berufsschule aufweisen. Entschuldigte und unentschuldigte Fehltage werden getrennt voneinander erfasst und einander gegenübergestellt. An keinem Unterrichtstag gefehlt zu haben, erklären 23 von 60 BVJ-Absolventen. Angaben von einem bis zu fünf Fehltagen in der Berufsschule geben 25 der 60 BVJ-Absolventen an. Vier BVJ-Absolventen fehlen zwischen sechs und zehn Unterrichtstagen. Zwischen elf und 15 Fehltage bestätigen drei BVJ-Absolventen. An 18 Tagen gefehlt zu haben, gibt ein Jugendlicher an. Was die unentschuldigten Fehltage betrifft, so haben 22 Jugendliche niemals unentschuldigt in der Berufsschule im ersten Ausbildungsjahr gefehlt. Weitere zehn BVJ-Absolventen haben ein- und fünfmal unentschuldigt gefehlt. Ein Jugendlicher erklärt, an 15 von 18 Unterrichtstagen unentschuldigt gefehlt zu haben. Vier BVJ-Absolventen machen aufgrund von Ausbildungsabbrüchen keine Angaben zu ihren Fehltagen in der Berufsschule.

Fehltage insgesamt		n	Fehltage unentschuldigt		n
Keine Fehltage		23	Keine Fehltage		23
			Keine unentschuldigten Fehltage		22
1-5 Fehltage		25	1-5 unentschuldigte Fehltage		10
6-10 Fehltage		4	6-10 unentschuldigte Fehltage		-
11-15 Fehltage		3	11-15 unentschuldigte Fehltage		1
16-20 Fehltage		1	16-20 unentschuldigte Fehltage		-
Keine Angaben		4	Keine Angaben		4
Gesamt		60	Gesamt		60

Übersicht 8-58: Fehltage (entschuldigt/unentschuldigt) der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das BVJ eine Ausbildung begonnen haben, im ersten Ausbildungsjahr in der Berufsschule

Integration in die Berufsschulklasse

Um die Integration der BVJ-Absolventen in der Berufsschulklasse festzustellen, werden zunächst die Ergebnisse der in fünf Antwortmöglichkeiten skalierten persönlichen Einschätzung des Wohlbefindens in der Berufsschulklasse in Übersicht 8-59 verdeutlicht.

	sehr wohl	wohl	geht so	nicht so wohl	überhaupt nicht wohl
n=56	24	19	5	6	2

Übersicht 8-59: Wohlbefinden in der Klasse

Frage: Wie wohl fühlen Sie sich in der Klasse?

Ausprägungsstufen: 1=sehr wohl, 2=wohl, 3=geht so, 4=nicht so wohl, 5=überhaupt nicht wohl

Die meisten der ehemaligen BVJ-Absolventen fühlen sich in ihrer Berufsschulklasse (sehr) wohl. 43 von 56 Jugendlichen stimmen dieser Aussage zu, bei fünf ist ein mittelmäßiges Befinden festzustellen und acht Jugendliche fühlen sich unwohl. Vier Jugendliche haben keine Angaben dazu gemacht (Abbrecher). Eine gute Klassengemeinschaft (16 Nennungen) und ein guter Kontakt zu Mitschülern sowie zu Lehrern (16 Nennungen) ist für die Befragten die meist genannte Begründung für ihre Einschätzung. Die Jugendlichen, die sich teilweise, nicht so oder gar nicht wohl fühlen, begründen ihr Empfinden mit „Verständnisproblemen“ (aufgrund von Sprachschwierigkeiten), „nervenden Schülern, die streiten wollen“, „jüngere Mitschüler“, „Mitschüler sind Streber, macht keinen Spaß“, „ländliche, eingeschworene, arrogante Klasse“, „einziger Ausländer, viele aus der ehemaligen DDR“, „Mitschüler sind hochnäsig, haben anderen Abschluss“ oder „Blockwechsel – Lehrer unterstützt überhaupt nicht mehr“.

Untersucht man ferner den Zusammenhang zwischen persönlicher Befindlichkeit in der Berufsschulklasse und den angegebenen Fehltagen, so stellt man fest, dass 22 von 56 BVJ-Absolventen, die nach eigenen Angaben sich (sehr) wohl in der Klasse fühlen, bislang noch an keinem Tag in der Berufsschule gefehlt haben. Gleichzeitig nimmt bei Zunahme der Fehltag, die Zahl der Jugendlichen ab, die „Ich fühle mich (sehr) wohl“ ankreuzen.

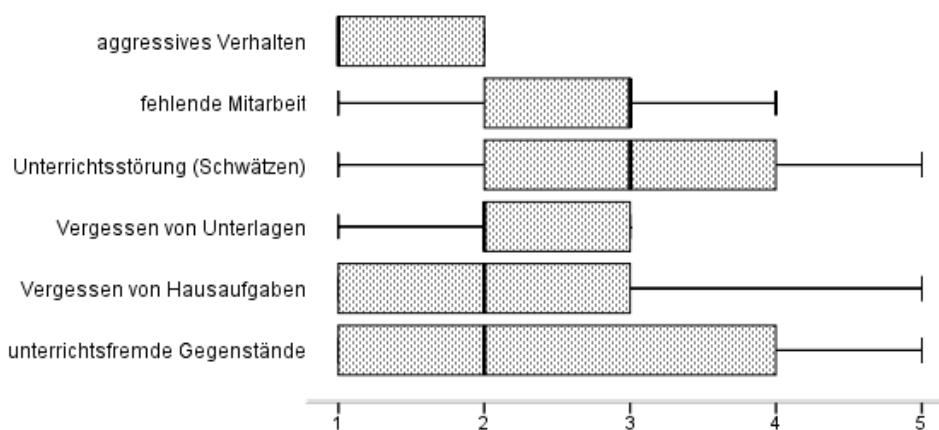
Von den fünf Jugendlichen, die in Bezug auf ihre persönliches Wohlfühlen in der Klasse ein „geht so“ angeben, nennen drei Jugendliche je einen Fehltag, ein Jugendlicher vier und ein Jugendlicher fünf Fehltage in der Berufsschule.

Von den acht BVJ-Absolventen, sie sich nicht so bzw. überhaupt nicht wohl in der Klasse fühlen, haben ein Jugendlicher keinen Fehltag, zwei Jugendliche je einen Fehltag, zwei Jugendliche bis zu drei Fehltagen, und drei Jugendliche zwischen acht und 18 Fehltage zu verzeichnen.

Abweichendes Verhalten in der Berufsschule

Auf die Frage, ob sie in diesem Schuljahr bereits durch eine Lehrkraft der Berufsschule bestraft worden sind, antworten 56 von 60 BVJ-Absolventen. Die vier Jugendlichen, die keine Angaben hierzu machen, haben im ersten Ausbildungsjahr die Ausbildung abgebrochen. Im laufenden Schuljahr (2004/05) noch nicht bestraft worden zu sein, signalisieren 48 Jugendliche. Die restlichen acht Befragten sagen aus, in diesem Schuljahr bereits Sanktionen durch die Lehrkraft erhalten zu haben.

Abweichendes Verhalten in der Berufsschule wird anhand von zwölf Items gemessen: Drogen, Diebstahl, mutwillige Zerstörung, aggressives Verhalten, Beleidigung der Lehrkraft, fehlende Mitarbeit, unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht, Unpünktlichkeit, Unterrichtsstörung, Vergessen von Hausaufgaben und Unterlagen, Spielen mit unterrichtsfremden Gegenständen. Da keinen Nennungen zu den Items Drogen, Diebstahl, Beleidigung der Lehrkraft, unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht und Unpünktlichkeit erfolgt sind, werden sie in der Übersicht 8-60 nicht weiter berücksichtigt.



Übersicht 8-60: Abweichendes Verhalten in der Berufsschule

Frage: Was war(en) der Grund/die Gründe für die Bestrafung?

Ausprägungsstufen: 1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=häufig, 5=oft

Die Boxplots verdeutlichen, dass das abweichende Schülerverhalten im ersten Ausbildungsjahr in der Berufsschule insgesamt nicht sehr ausgeprägt ist. Die klassische Unterrichtsstörung in Form von Schwätzen ist der meist genannte Grund für eine Sanktion durch die Lehrkraft. Aber auch bei der fehlenden Mitarbeit liegt der Median (schwarzer Balken) bei der Ausprägungsstufe „manchmal“. Überwiegend selten kommen das Vergessen von Hausaufgaben und Unterlagen vor. Was das Spielen mit unterrichtsfremden Gegenständen betrifft, so verweist der Balken darauf, dass dieses Verhalten doch etwas häufiger geahndet wird.

8.5.2. Situation im Betrieb (t2)

Im Einzelnen sollten die Jugendlichen Angaben zur Arbeitsmotivation und den Anforderungen im Betrieb machen. Ferner waren Aussagen über die Beurteilung der Arbeitsleistung durch den Lehrherrn, über Fehltage im Betrieb, über die erlebte Integration am Arbeitsplatz und ihr soziales Verhalten am Arbeitsplatz zu treffen.

Arbeitsmotivation und Anforderungen im Betrieb

Die Ergebnisse der in fünf Antwortmöglichkeiten skalierten Fragen nach der individuellen Arbeitsmotivation zum Zeitpunkt der Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr und der subjektiven Einschätzung der beruflichen Anforderungen im Betrieb verdeutlichen die folgenden Übersichten 8-61 bis 8-62.

	sehr groß	eher groß	teils/teils	eher gering	sehr gering
n=54	25	23	4	1	1

Übersicht 8-61: Arbeitsmotivation

These: Die Motivation im Betrieb zu arbeiten ist...

Ausprägungsstufen: 1=sehr groß, 2=eher groß, 3=teils/teils, 4=eher gering, 5=sehr gering

Von den befragten 60 Jugendlichen machen sechs keine Angaben. Diese befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung aufgrund eines Ausbildungsabbruchs oder durch den Besuch einer vollzeitschulischen Ausbildung, nicht in einem Betrieb. Insgesamt bewerten 48 von 54 BVJ-Absolventen ihre Arbeitsmotivation im Betrieb als „sehr groß“ beziehungsweise „eher groß“ ist. Vier Befragte sehen sich teilweise motiviert im Betrieb zu arbeiten. Je ein BVJ-Absolvent gibt an, eher gering bzw. sehr gering motiviert zu sein. Von den sechs Jugendlichen die Ausprägungsstufen „teil/teils“ bis sehr gering angekreuzt haben, haben im weiteren Untersuchungszeitraum bis auf einen Jugendlichen alle den Ausbildungsbetrieb gewechselt oder die Ausbildung abgebrochen.

Setzt man die beiden Variablen Arbeitsmotivation und Wohlfühlempfinden im Betrieb miteinander in Beziehung, so stellt man folgendes fest: Von den 48 der 54 antwortenden BVJ-Absolventen, die sich selbst eine sehr und eher große Arbeitsmotivation im Betrieb zuschreiben, fühlen sich 20 Jugendliche sehr wohl im Betrieb. Weitere 22 Jugendliche fühlen sich wohl. Insgesamt vier Befragte antworten mit „geht so“. Lediglich zwei Jugendliche geben zu erkennen, dass sie sich überhaupt nicht wohl im Betrieb fühlen.

Von den vier BVJ-Absolventen, deren Arbeitsmotivation nach eigenen Angaben teilweise vorhanden ist, fühlt sich ein Jugendlicher sehr wohl im Betrieb, weitere drei kreuzen an, dass sie sich wohl fühlen. Ein Jugendlicher, der sich selbst eine meist geringe Arbeitsmotivation bescheinigt, fühlt sich nicht so wohl im Betrieb. Ein weiterer Jugendlicher (Fallbeispiel Esref) erklärt, in der alten Filiale sehr motiviert gewesen zu sein und sich ebenfalls sehr wohlgeföhlt zu haben. Ein vom Betrieb angeordneter Filialwechsel führt zu einer absoluten Veränderung hinsichtlich Motivation und Wohlfühlens und endet schließlich mit dem Abbruch der Ausbildung.

Bei der Beurteilung der betrieblichen Anforderungen antworten 30 von 54 Jugendlichen, dass diese ihnen „eher leicht“ bis „sehr leicht“ fallen würden. Als „weder leicht noch schwer“ empfinden 18 BVJ-Absolventen die an sie gestellten Anforderungen, während sechs BVJ-Absolventen sich mit den Anforderungen schwer tun.

	sehr leicht	eher leicht	weder leicht noch schwer	eher schwer	sehr schwer
n=54	14	16	18	6	-

Übersicht 8-62: Berufliche Anforderungen

These: Die Anforderungen im Betrieb fallen mir...

Ausprägungsstufen: 1=sehr leicht, 2=eher leicht, 3=weder leicht noch schwer, 4=eher schwer, 5=sehr schwer

Das Antwortverhalten ist bei der offenen Frage nach der Begründung für das Empfinden der Arbeitsanforderungen sehr breit gestreut. Bündeln lassen sich vier Faktoren, die Einfluss darauf nehmen, wie die Jugendlichen die betrieblichen Anforderungen empfinden: Zum einen ist die Unterstützung durch Kollegen oder Arbeitgeber und zum anderen das Gewinnen an Routine in den verschiedenen Tätigkeiten dafür verantwortlich, wie Arbeitsanforderungen eingeordnet werden. Ferner spielen die unterschiedlichen Niveaustufen der aufgetragenen Arbeiten und die dabei wahrgenommene körperliche Anstrengung eine Rolle, wie die Anforderungen im Betrieb gesehen werden.

Fehltage im Betrieb

Neben Fehlzeiten in der Berufsschule wurden die BVJ-Absolventen nach ihren Fehltagen im Betrieb befragt. Übersicht 8-63 zeigt, wie viele Tage die 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, während des ersten Ausbildungsjahres im Betrieb gefehlt haben. Dabei werden lediglich die entschuldigten Fehltage erfasst. Keine Fehlzeiten im Betrieb zu haben, erklären 18 von 60 BVJ-Absolventen. Einen bis zu fünf Fehltage im Betrieb geben 31 der 60 BVJ-Absolventen an.

Fehltage insgesamt	n
keine Fehltage	18
1-5 Fehltage	31
6-10 Fehltage	5
11-15 Fehltage	2
Keine Angaben	4
Gesamt	60

Fünf BVJ-Absolventen fehlen zwischen sechs und zehn Tagen im Betrieb. Zwischen elf und 15 Fehltage im Betrieb geben zwei BVJ-Absolventen an. Vier BVJ-Absolventen machen aufgrund von Ausbildungsabbrüchen keine Angaben zu ihren Fehltagen im Betrieb.

Übersicht 8-63: Fehltage (entschuldigt) im Betrieb

Beurteilung der Arbeitsleistung durch den Arbeitgeber

Insgesamt machen 54 von 60 BVJ-Absolventen Angaben, wie sie ihre Arbeitsleistung durch den Ausbilder bzw. Chef beurteilt sehen. Sechs Jugendliche enthalten sich, da sie die Ausbildung abgebrochen haben. Von weiteren sechs Abbrechern sind die Antworten zur Leistungsbeurteilung in der Auswertung enthalten. Übersicht 8-64 zeigt, wie die BVJ-Absolventen sich durch den Arbeitgeber beurteilt fühlen.

	sehr gut	gut	geht so	oft nicht zufrieden	überhaupt nicht zufrieden
n=54	15	26	9	2	2

Übersicht 8-64: Beurteilung der Arbeitsleistung durch den Arbeitgeber

Frage: Wie beurteilt Ihr Ausbilder/ Chef Ihre Leistungen im Betrieb derzeit?

Ausprägungsstufen: 1=sehr gut, 2=gut, 3=befriedigend, 4=oft nicht zufrieden, 5=überhaupt nicht zufrieden

Die Mehrheit der Jugendlichen (41 von 54) sehen sich von ihren Ausbildern bzw. Arbeitgebern (sehr) gut beurteilt. Neun weitere Jugendliche kreuzen „geht so“ an. Insgesamt vier Jugendliche bekennen, dass die Arbeitgeber „oft nicht zufrieden“ beziehungsweise „überhaupt nicht zufrieden“ mit ihrer Arbeitleistung sind.

Integration am Arbeitsplatz

Analog zur Befindlichkeit in der Berufsschule wurden die Jugendlichen befragt, wie wohl sie sich in ihrem Betrieb fühlen. 46 von 54 BVJ-Absolventen geben an, sich wohl bis sehr wohl zu fühlen. Nur mittelmäßig bis überhaupt nicht wohl im Betrieb fühlen sich sieben der Befragten. Ein Jugendlicher, der bereits bei der Beurteilung der Arbeitsleistung zwei Angaben gemacht hat, bekundet vor dem Betriebswechsel sich sehr wohl und danach überhaupt nicht wohl gefühlt zu haben. Im Anschluss an die Frage nach der persönlichen Befindlichkeit im Ausbildungsbetrieb sollten die BVJ-Absolventen diese begründen. Auf diese Aufforderung antworten 54 von 60 Befragten und zum Teil mit Mehrfachnennungen. Es lassen sich dabei insgesamt 57 Einzelnennungen identifizieren, die Gründe für das Wohlfühlen im Betrieb liefern. Übersicht 8-65 gibt Aufschluss über die genaue Verteilung.

Im Betrieb fühle ich mich (sehr) wohl, weil... (offene Fragestellung)	n
Soziales Klima: ...die Kollegen hilfsbereit und nett sind/das Betriebsklima gut ist.	38
...der Chef sehr nett ist.	5
...viele Azubis mit mir arbeiten, mit denen man sich gut unterhalten kann.	3
...die Kunden nett sind.	1
...ein Freund von mir dort auch arbeitet.	1
...alle Mitarbeiter die gleiche Muttersprache sprechen (türkisch).	2
Tätigkeit: ...die Arbeit Spaß macht.	4
Sonstiges: ...die Firma klein ist.	2
...die Arbeitsstelle nicht weit von zuhause entfernt ist.	1
Gesamt:	57

Übersicht 8-65: Gründe, warum sich die BVJ-Absolventen (sehr) wohl fühlen

Positiv bewerten die Jugendlichen ein freundliches Betriebsklima und hilfsbereite Mitarbeiter. Darüber hinaus werden berufsspezifische Tätigkeiten, die Spaß machen, hervorgehoben (z.B. Kundenkontakt, Maschinenarbeit). Übersicht 8-66 listet die Gründe auf, warum sich sechs BVJ-Absolventen nicht (so) wohl im Betrieb fühlen.

Im Betrieb fühle ich mich „geht so“, „nicht so wohl“ oder „gar nicht wohl“, weil... (offene Fragestellung)		n
Soziales Klima:	...der Ausbilder ausländerfeindlich ist.	2
	...die Chefin gemein ist und mich nicht mag.	1
	...der Meister sehr streng ist.	1
	...es mit einer Kollegin ständig Streit gibt.	1
	...ich von Kollegen gemobbt werde.	1
	...ich von einem Kollegen sexuell belästigt worden bin.	1
Tätigkeit:	...es (Arbeit) nicht das ist, was ich mir erhofft habe.	1
	...die Arbeit unangenehm ist.	1
Gesamt:		9

Übersicht 8-66: Gründe, warum sich die BVJ-Absolventen nicht (so) wohl fühlen

Negativ empfinden die Befragten hauptsächlich persönliche Auseinandersetzungen mit Mitarbeitern und Ausbildern. Neben zwischenmenschlichen Schwierigkeiten geben zwei Jugendliche berufliche Tätigkeiten als Grund an, die auf falsche Vorstellungen von dem Ausbildungsberuf schließen lassen.

Disziplin und soziales Verhalten am Arbeitsplatz

Vertiefend dazu wurde erfragt, wie sich die Jugendlichen bezüglich Pünktlichkeit, Sorgfältigkeit im Umgang mit Arbeitsmitteln, Zuverlässigkeit und Selbstständigkeit einschätzen. Des Weiteren wurden Angaben zum Verhalten gegenüber Vorgesetzten und zum Auskommen mit Arbeitskollegen verlangt. Zu den jeweiligen Fragen haben insgesamt 55 der 60 Jugendlichen Antworten gegeben. Fünf Abbrecher haben dazu keine Angaben gemacht.

Pünktlichkeit, Sorgfalt im Umgang mit Material oder Werkzeug sowie respektvolles Verhalten gegenüber Vorgesetzten schreiben sich die Befragten in hohem Maße zu. 44 der 55 jungen Menschen sagen von sich, dass sie immer pünktlich zur Arbeit erschienen sind und stets sorgfältig mit Arbeitsmitteln umgegangen sind. Respektvolles Verhalten haben immer 43 der Jugendlichen gezeigt. Die übrigen Aussagen zu diesen drei Punkten bewegen sich auf der Antwortskala zwischen „oft“ und „meistens“. Ähnlich lässt sich das Verhältnis zu Arbeitskollegen beschreiben: 39 haben sich „immer“, zehn „oft“, fünf „meistens“ und nur einer „nicht so oft“ mit Kollegen verstanden. Der eigenen Meinung nach halten sich viele der Jugendlichen für zuverlässig. So geben 38 Befragte an, immer zuverlässig gewesen zu sein. 15 BVJ-Absolventen denken, dass sie oft verlässlich waren und nur zwei haben sich als meistens zuverlässig in Erinnerung. In punkto Selbstständigkeit konnten 32 Jugendliche immer und 13 oft selbstständig Arbeiten übernehmen. Zehn Jugendliche geben an, meistens bis selten eigenverantwortlich gearbeitet zu haben.

Eigene Einschätzung des Erreichens des Berufsabschlusses

Übersicht 8-67 gibt Aufschluss über die Einschätzung der 60 BVJ-Absolventen hinsichtlich ihrer subjektiv empfundenen Erfolgchancen am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2), die begonnene Ausbildung erfolgreich abschließen zu können.

	Ich schaffe es bestimmt.	Ich hoffe, dass ich es schaffen werde.	Ich bin mir nicht sicher.	Ich denke die Chancen sind nicht gut.	Abbruch der Lehre
n=60	11	31	6	-	12

Übersicht 8-67: Einschätzung des Erreichens des Berufsabschlusses

Zum Zeitpunkt der Erhebung am Ende des ersten Ausbildungsjahres sind elf BVJ-Absolventen überzeugt, dass sie ihren Berufsabschluss bestimmt schaffen werden. Über die Hälfte der 60 BVJ-Absolventen hofft darauf, einen anerkannten Abschluss im gewählten Beruf zu erhalten. Sechs sind sich dessen nicht sicher.

Bei den zwölf Abbrechern geben zwei an, einen beruflichen Abschluss bestimmt zu erlangen. Die anderen zehn machen dazu keine Angaben.

Was die Pläne für die Zukunft anbelangt, so steht bei den Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung (gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres) die berufliche Erstausbildung im Vordergrund. Diese möglichst gut zu beenden, ist vordringliches Ziel der Jugendlichen, um eine gute Startposition nach der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt zu haben und die eigene finanzielle Unabhängigkeit erreichen zu können. Diejenigen, die sich nicht mehr in einer Ausbildung befinden, bemühen sich weiterhin um eine neue Lehrstelle, teilweise im gleichen oder in einem anderen Beruf.

Was die weiteren beruflichen Pläne betrifft, sind auch hier Bestrebungen zu erkennen, sich möglichst weitere und/ oder höhere berufliche Qualifikationen anzueignen. Häufig werden berufliche Weiterbildung und Selbstständigkeit genannt. Manche Jugendliche möchten darüber hinaus einen weiteren Beruf erlernen.

Auch das Erlangen von Statussymbolen wie Auto und Haus wird von einigen Jugendlichen als Wunsch für die Zukunft angegeben.

Kinder und Familie werden zwar teilweise in die Vorstellung der eigenen Zukunft aufgenommen, jedoch hat hier keiner der Befragten eine konkrete Planung angegeben.

8.5.3. Allgemeine Lebenssituation der BVJ-Absolventen (t3/t4)

Die folgenden Daten resultieren aus Leitfaden gestützten Telefoninterviews mit den 60 BVJ-Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben. Am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (t3) werden die Jugendlichen erneut zu ihrem Verbleib (vgl. Kapitel 8.2.3) und ihrer beruflichen Lebenssituation (Ausbildungszufriedenheit) befragt.

Ergänzend wird bei dieser Erhebung auch die persönliche Lebenssituation der Jugendlichen (ökonomische Verhältnisse, Freizeitverhalten, Zukunftspläne) erfasst.

Ausbildungszufriedenheit

Um einen Einblick in die Arbeits- und Lebenssituation der BVJ-Absolventen zu erhalten, stellt sich zum einen die Frage nach der Zufriedenheit mit der Ausbildung. Die Antworten auf die offene Frage werden kategorisiert und quantifiziert (Übersicht 8-68).

	sehr zufrieden	zufrieden	teilweise zufrieden	nicht zufrieden	derzeit nicht in Ausbildung
n=50	8	22	5	4	11

Übersicht 8-68: Ausbildungszufriedenheit der BVJ-Absolventen am Ende des 2. Ausbildungsjahres (t3)

Von 60 BVJ-Absolventen liegen 39 Aussagen vor, die deren Zufriedenheit mit der Ausbildung beschreiben. Elf Jugendliche befinden sich zum Befragungszeitpunkt nicht in einem Ausbildungsverhältnis und machen demnach keine Angaben. Zehn weitere Jugendliche können weder auf postalischem Weg noch telefonisch erreicht werden.

Von den 39 Jugendlichen, die sich in Ausbildung befinden, bezeichnen sich acht Jugendliche als sehr zufrieden mit dem aktuellen Ausbildungsstand und der allgemeinen Lebenssituation; 22 Befragte beurteilen ihre Ausbildung als zufrieden, weitere fünf Befragte sind teilweise zufrieden. Vier Jugendliche sind nicht zufrieden mit ihrer Ausbildungssituation.

Die Jugendlichen, die sich als sehr zufrieden bezeichnet haben, äußern sich wie folgt:

- „Super zufrieden...habe vieles gemacht.“
- „Mir geht es gut, ich habe noch ein Monat und dann habe die Ausbildung hinter mir.“
- „Sehr zufrieden.“
- „Sehr zufrieden. Werde nach erfolgreichem Abschluss übernommen.“
- „Zufrieden? Auf jeden Fall!“

Die folgenden Aussagen zeigen ebenfalls eine positive Tendenz, nehmen jedoch Einschränkungen hinsichtlich der Zufriedenheit vor:

- „Ja, es geht schon... Stress mit den Prüfungen.“
- „Ja, ja, auf jeden Fall besser, als auf der Straße ´rumzugammeln.“
- „Zufrieden?... Na, ja, es geht.“

Folgende Aussagen bringen eine große Unzufriedenheit mit der Ausbildungssituation im Betrieb zum Ausdruck:

- „Alter Betrieb ist pleite, neuer Betrieb wollte mir kündigen, da er sich die Auszubildenden nicht leisten kann. Ich weiß nicht, wie es weiter geht.“
- „Da ich keine Lust habe, dort zu arbeiten.“
- „Habe vor kurzem abgebrochen, da ich mich mit meinem Chef nicht verstanden habe. Und Lohn wurde auch mal drei Monate nicht bezahlt.“
- „Nur Hilfsarbeiten erledigen.“

Einige BVJ-Absolventen haben keine Schwierigkeiten mit den Anforderungen der Berufsschule, wie folgende Aussagen belegen:

- „In der Schule? Gar nicht.“
- „Zwischenprüfung? Habe mit 2,4 bestanden!“
- „Meine Noten? Gut.“
- „Zwischenprüfung sehr gut bestanden.“
- „Lehrer erklären sehr gut.“

Dagegen berichten andere Befragte von individuellen Schwierigkeiten an der Berufsschule:

- „Habe mich sehr verbessert.“
- „Teilweise... kommt aufs Fach an, Mathe zum Beispiel.“
- „Probleme? Nee... nur ein paar schwierige Fächer.“
- „Schule ist halt schwer.“
- „Zeitmangel... wenig gelernt.“
- „Kaum Probleme.“
- „Neue Schule ist zu einfach.... Ich bin unterfordert.“

Einige Befragte berichten von sehr großen Schwierigkeiten in der Berufsschule:

- „In der Schule schwierig ist die Abrechnung, Sozialkunde. Zwischenprüfung habe ich bestanden, aber nicht so gut.“
- „Zwischenprüfung ist nicht so toll, habe nur einen Teil geschafft.“
- „Habe es schwer in der Schule, besonders in der Praxisverwaltung.“
- „Prüfungen nur teilweise geschafft. Probleme mit Mathe und so.“
- „Nicht so toll. Nur teils geschafft.“
- „Habe Sch... gebaut. Zurzeit läuft alles schief.“

Ein Schüler gibt an, seine Schwierigkeiten in der Schule mit Hilfe von Nachhilfeunterricht zu lösen. „Probleme mit Noten... bin dabei... bekomme Nachhilfeunterricht.“

Ökonomische Verhältnisse

Um die finanziellen Möglichkeiten der BVJ-Absolventen einschätzen zu können, werden verschiedene Aspekte berücksichtigt. Nicht allein die Frage nach der Höhe der Ausbildungsvergütung ist von Bedeutung. Entscheidend vielmehr ist, ob die BVJ-Absolventen die Ausbildungsvergütung in voller Höhe für sich behalten können oder ob sie einen Teilbetrag an die Eltern abgeben müssen. Darüber hinaus wird die Frage nach einer möglichen weiteren finanziellen Unterstützung gestellt. Letztlich richtet sich das Interesse darauf, wofür die Jugendlichen das meiste Geld verwenden. Übersicht 8-69 gibt Aufschluss über die Verteilung der finanziellen Mittel.

Elf der 50 Befragten Jugendlichen dürfen die Ausbildungsvergütung in voller Höhe behalten. Zusätzlich zu der Ausbildungsvergütung erhalten 19 BVJ-Absolventen eine finanzielle Zuwendung der Eltern. Hierbei wird 16 Jugendlichen das Kindergeld als Taschengeld ausbezahlt, drei weitere erhalten unabhängig davon gelegentliche finanzielle Zuschüsse. Drei Jugendliche machen keine Angaben zu ihrer finanziellen Situation. Elf Jugendliche befinden sich zum Befragungszeitpunkt am Ende des zweiten Ausbildungsjahres nicht in einem Ausbildungsverhältnis. Darunter sind fünf BVJ-Absolventen, die Einkünfte aus ihrer Erwerbstätigkeit beziehen, die restlichen sechs Jugendlichen erhalten Zuschüsse von den Eltern.

	AV⁴⁴⁶ zu 100% an BVJ- Absolv.	AV zu 100% + Zuschuss⁴⁴⁷	AV zum Teil an die Eltern	Keine Anga- ben	derzeit nicht in Ausbildung
n=50	11	19	6	3	11

Übersicht 8-69: Ökonomische Verhältnisse der BVJ-Absolventen am Ende des 2. Ausbildungsjahres (t3)

In kategorisierter Form stellt Übersicht 8-70 die Angaben von 30 BVJ-Absolventen dar, wofür sie ihren ersten „Verdienst“ ausgeben. Die Angaben enthalten keine Informationen über die Höhe der finanziellen Ausgaben. Eventuelle Schwierigkeiten mit Schulden können daraus nicht abgeleitet werden.

Das meiste Geld gebe ich aus für....	n
Zukunft: Führerschein	9
Auto	4
Sparen, Lebensversicherung	4
Freizeit: Ausgehen, Essen gehen mit Freundin, Disco-Besuch, Kino	8
Fitness, Fußball	3
Bücher	1
Mode: Kleidung	7
Kosmetik, „was Mädchen gerne kaufen“	2
Sonstiges: Fahrkarte, Handy, eigene Wohnung	3
für dies und das	4
Gesamt:	45

Übersicht 8-70: Finanzielle Ausgaben (Mehrfachnennungen möglich)

Bei den Angaben der BVJ-Absolventen nimmt der Führerschein und Auto bzw. das Sparen dafür den wichtigsten Stellenwert ein. Ausgaben für diverse Freizeitaktivitäten stehen an zweiter Stelle. Hierzu zählen Kosten für Sport, Getränke, Speisen, Kino- und Discobesuche. An dritter Stelle geht es um Ausgaben für das persönliche Aussehen: Kleidung, Kosmetika und Accessoires. Ausgaben für die eigene Wohnung, die Fahrkarte für die öffentlichen Verkehrsmittel und die Telekommunikation per Handy werden jeweils nur einmal genannt.

⁴⁴⁶ AV = Ausbildungsvergütung

⁴⁴⁷ Zuschuss = zusätzliche finanzielle Mittel (Kindergeld/Eltern)

Freizeitverhalten

Auf die offene Fragestellung nach den Freizeitaktivitäten und Hobbys der BVJ-Absolventen antworten 41 von 50 befragten Jugendlichen häufig mit Mehrfachnennungen. Es lassen sich dabei insgesamt 54 Einzelnennungen identifizieren. Diese werden kategorisiert und in der Übersicht 8-71 dargestellt.

Sportliche Aktivitäten wie Fußball, Fitness und Boxen, werden von den meisten Jugendlichen bezüglich ihres Freizeitverhaltens angegeben. An zweiter Stelle steht die Pflege sozialer Kontakte in Form von Treffen mit Freunden und Ausgehen, Kino- und Disko-Besuchen. Autos zu reparieren, nennt ein Jugendlicher als vorrangige Freizeitbeschäftigung.

Sechs Jugendliche äußern sich, alles Mögliche bzw. nichts Besonderes in ihrer Freizeit zu tun.

Neben einigen weiteren Einzelnennungen fällt auf, dass elf Jugendliche (fünf männliche und sechs weibliche BVJ-Absolventen) angeben, wenig Zeit für Freizeitaktivitäten zu haben. Unter ihnen sind vier BVJ-Absolventen, die bereits voll erwerbstätig sind sowie drei Jugendliche, die im Gesundheit- und Pflegebereich ihre Ausbildung absolvieren.

Was machen Sie in Ihrer Freizeit?		n
Sport:	Fußball	10
	Fitness	4
	Boxen	2
	Billard	1
	Joggen	1
	Schwimmen	1
	Tennis	1
Soziale Kontakte:	Treffen mit Freunden,	9
	Ausgehen, Spazieren, Kino, Disco	4
Handwerkliches:	Auto reparieren	1
Sonstiges:	nichts besonderes/ alles mögliche/ das Übliche	6
	Autofahren	1
	PC-Spiele	1
	Lesen	1
	wenig Zeit	11
Gesamt:		54

Übersicht 8-71: Freizeitaktivitäten (Mehrfachnennungen möglich)

Zukunftspläne

Auf die offene Frage nach möglichen Zukunftsplänen der BVJ-Absolventen am Ende des zweiten Ausbildungsjahres, antworten alle 50 befragten Jugendlichen, häufig auch mit Mehrfachnennungen. Übersicht 8-72 gibt Aufschluss über die individuellen Zukunftspläne der BVJ-Absolventen hinsichtlich Ausbildung, weiterer Pläne oder Gründung einer Familie.

Was haben Sie sich für die Zukunft vorgenommen?		n
Berufsbezogene Pläne/ Wünsche:	Ausbildung schaffen	21
	sicherer Arbeitsplatz, Berufserfahrung sammeln	7
	Weiterbildung: Meisterbrief, Marktleiter, Traumberuf Sozialpädagogin	5
	berufliche Selbständigkeit	2
Finanzielle Pläne/ Wünsche:	mehr Geld, Reichtum	2
	Erfolg	1
Familienplanung	Heirat	5
	mit Freundin zusammenziehen	1
	allein wohnen	1
Gesundheit:	Gesundheit der Familie	3
	selbst gesund bleiben	1
Sonstiges:	Verbesserung der Lebenssituation	1
	Schulabschluss: qualifizierender Hauptschulabschluss	1
	keine konkreten Pläne für die Zukunft	19
Sonstiges:		70

Übersicht 8-72: Zukunftspläne am Ende des zweiten Ausbildungsjahres

Das vorrangige Ziel für die Zukunft von 21 BVJ-Absolventen ist der erfolgreiche Berufsabschluss. Folgende Äußerungen bestätigen dies:

- „Erst Ausbildung fertig machen und übernommen werden.“
- „Lehre abschließen, feste Arbeitsstelle zu bekommen.“
- „Eigene Wohnung und dass alles weiter gut läuft. Habe gute Aussichten, übernommen zu werden.“
- „Meine Gesellenprüfung machen... nee... erst das.“
- „Abschluss machen, dann erst weiter sehen.“

Bei fünf Jugendlichen wird deutlich, dass sie sich nicht mit dem Ausbildungsabschluss begnügen, sondern auf ihre weitere berufliche Zukunft viel Wert legen und diesbezüglich planen. Konkrete Ziele sind die Meisterprüfung und die eventuell anschließende Selbständigkeit; aber auch ein Studium liegt im Rahmen des Erwünschten:

- „Für Zukunft? Äh... die Ausbildung schaffen, vielleicht Meisterbrief.“
- „Ich werde eventuell übernommen, noch Meister machen.“
- „Prüfung schaffen, vielleicht Filialleiter werden.“
- „Was ich mir wünsche? Zum Marktleiter aufsteigen.“
- „Weiter im Beruf bleiben, sich weiterbilden, eventuell studieren.“

Sechs BVJ-Absolventen machen sich Gedanken, eine Familie zu gründen:

- „Schöne Frau!“
- „Ausbildung zu Ende machen, Familie gründen,... dass Familie gesund bleibt, reich werden.“
- „Ausbildung fertig machen, arbeiten. Nach Ausbildungsabschluss heiraten.“
- „Übernommen zu werden, Familie gründen, wie es jetzt aussieht, äh, an mir wirds nicht liegen.“
- „Ausbildung schaffen, Familie, eigenes Auto, eigenes Haus.“
- „Ach, für meine Zukunft? So zumindest habe ich das noch nicht ganz umgesetzt, aber werde wahrscheinlich mit Freundin in eine Wohnung ziehen, Gesellenprüfung bestehen.“
- „Ausbildung fertig machen... Heiraten.“

19 Jugendliche wollen bzw. können keine genauen Angaben zu ihren Zukunftsplänen machen:

- „Noch keine Gedanken gemacht, erst Zwischenprüfungen schaffen und Fahrschule fertig machen.“
- „Keine Ahnung... Besser nicht planen, geht dann schief.“
- „Ich wünsche mir... äh... Das habe ich mir noch nicht überlegt... äh... selbständig.“
- „Das weiß ich noch nicht, habe mir noch keine Gedanken gemacht.“
- „Nix! Ausbildung schaffe ich sowieso!“
- „Keine Ahnung... Zukunft ist lang.“
- „Ich weiß es nicht. Es geht irgendwie weiter.“

Wie die Ergebnisse zeigen, blickt der überwiegende Teil der Jugendlichen optimistisch in die Zukunft. Sie legen großen Wert darauf, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen, eine Arbeitstelle zu finden und positionieren sich positiv zur Familie - einige haben schon konkrete Pläne zur Gründung einer eigenen Familie. Deutlich wird aber auch, dass eine Gruppe von Jugendlichen sich noch keine Gedanken über die eigene Zukunft gemacht hat.

8.6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Abschließend werden die Ergebnisse noch einmal in ihren wesentlichen Inhalten zusammengefasst. Kapitel 8.6.1 betrachtet die Formen der Benachteiligung, mit denen ein kompletter BVJ-Jahrgang konfrontiert ist. Zeitpunkt der Erhebung ist das Ende des Berufsvorbereitungsjahres (t1). In Kapitel 8.6.2 werden der Verbleib aller 169 BVJ-Absolventen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr und der Verbleib der 60 BVJ-Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr in ein Ausbildungsverhältnis gemündet sind, gesondert dargestellt (t1, t2, t3, t4). Kapitel 8.6.3 erfasst die Einschätzungen der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres (t2). In Kapitel 8.6.4 werden die wesentlichen Ergebnisse der vertiefenden narrativen Einzelfallstudien zusammengefasst (t2). Kapitel 8.6.5 hebt die wesentlichen Ergebnisse zur beruflichen und persönlichen Lebenssituation der BVJ-Absolventen im ersten und zweiten Ausbildungsjahr hervor (t2, t3).

8.6.1. Formen der Benachteiligung

Der Blick auf die Adressaten des Berufsvorbereitungsjahres zeigt, dass ein Großteil der Jugendlichen die Hauptschule ohne den erfolgreichen bzw. den qualifizierenden Hauptschulabschluss verlässt. Teilweise wird die Hauptschule sogar nur bis zur achten Klasse besucht. Unter anderem können Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Probleme im häuslichen Umfeld, unzureichende Unterstützung durch Eltern oder Lehrkräfte in der Hauptschule, oder auch unerwartet eintretende Schicksalsschläge dazugeführt haben, dass über die Hälfte BVJ-Absolventen des befragten Jahrgangs ohne Schulabschluss in das Berufsvorbereitungsjahr eintreten.

Befragt nach ihren persönlichen Stärken schätzen die Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres ihre eigenen Fähigkeiten, besonders ihre sozialen und personalen Kompetenzen sehr hoch ein. Im Bereich Wissen und Fähigkeiten sehen sie sich vorrangig handwerklich begabt.

Bei der Deskription des BVJ-Jahrgangs fällt der hohe Prozentsatz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf. Besonders hervorzuheben ist eine Gruppe von nicht-deutschen Jugendlichen, die ohne im Vorfeld eine deutsche Schule besucht zu haben in das Berufsvorbereitungsjahr eintritt. Nur teilweise sind sie freiwillig nach Deutschland gekommen. Zudem mussten sie nicht selten einige Jahre ohne ihre Familien verbringen. Vor allem Jugendliche mit außereuropäischer Schulbildung haben Schwierigkeiten, die in ihrer Heimat erworbenen schulischen Qualifikationen auf dem deutschen Ausbildungsmarkt wirksam einzubringen. Die Anzahl der Teilnehmer am schulinternen Deutsch-Förderkurs verweisen zudem auf große Sprachdefizite, die eine erfolgreiche Integration in die Berufswelt mit beeinträchtigen. Dagegen spielen statusrechtliche Schwierigkeiten eher eine untergeordnete Rolle.

Die große Mehrheit der BVJ-Absolventen lebt in nach außen intakten Familien mit durchschnittlich 2,62 Kindern.

Neben der hohen Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fällt außerdem auf, dass die Jugendlichen überwiegend in Stadtbezirken mit hohem sozialpolitischem Hand-

lungsbedarf leben. Die Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern liegen überwiegend im Bereich der einfachen manuellen Berufe und der einfachen persönlichen Dienstleistungen, bei denen über 60 Prozent Ungelernte zu finden sind. Darüber hinaus beschreiben ein Drittel der Befragten ihre Mutter als Hausfrau und damit als nicht berufstätig.

Die BVJ-Absolventen orientieren sich in ihrer Berufswahl an den gängigen, staatlich anerkannten Ausbildungsberufen. Ihre Berufswünsche sind konkret und spiegeln traditionelle Rollenvorstellungen wieder.

Die genaue Anzahl der Bewerbungen wird von knapp der Hälfte der Befragten angegeben. Vielfach geben die Jugendlichen zu, sich zu spät und zu wenig beworben zu haben.

Was die Anzahl der Fehltage betrifft, so haben nur drei von 169 BVJ-Absolventen an keinem Unterrichtstag gefehlt. Die meisten BVJ-Absolventen fehlen zwischen elf und 15 Unterrichtstagen ($n=34$; 20,1 Prozent) von insgesamt 190 möglichen Unterrichtstagen. 14 Jugendliche (8,3 Prozent) weisen Fehlzeiten von mehr als 40 Unterrichtstagen auf. Darunter ist auch ein Jugendlicher, der an 83 Tagen fehlt.

Darüber hinaus sind den BVJ-Abschlusszeugnissen die Anzahl der unentschuldigten Fehltage zu entnehmen. Bei einem Großteil der BVJ-Jugendlichen ($n=61$; 36,1 Prozent) sind keine unentschuldigten Fehltage im Zeugnis vermerkt. Bei 49 BVJ-Absolventen sind ein bis fünf unentschuldigte Fehltage, bei 20 BVJ-Absolventen sechs bis zehn, bei 17 BVJ-Absolventen elf bis 15 Fehltage und bei 13 weiteren Jugendlichen 16 bis 20 Fehltage festzustellen.

Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche werden den Angaben der BVJ-Absolventen zufolge überwiegend der eigenen Person (Schulabschlüsse, wenig engagiertes Bewerbungsverhalten), weniger der Arbeitsmarktlage zugeschrieben.

8.6.2. Verbleib nach dem Berufsvorbereitungsjahr

Für das Berufsvorbereitungsjahr des Jahrganges 2003/04 wird zunächst der Verbleib aller BVJ-Absolventen festgehalten.

Im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr beginnen 64 von 169 BVJ-Absolventen eine Ausbildung. Nach dem Berufsvorbereitungsjahr eine Arbeitsstelle antreten, wollen 40 BVJ-Absolventen, sofern sie keinen Ausbildungsplatz finden. Eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme besuchen, ein Praktikum absolvieren und/oder weiterhin zur Schule gehen, geben 31 BVJ-Absolventen als Zukunftspläne an. Zum Zeitpunkt der Befragung sind 29 befragte Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz. Fünf Absolventen sind der Kategorie „Sonstiges“ zuzuordnen. Darunter sind drei Schüler, die ein freiwilliges soziales Jahr und zwei Schüler, die ihren Wehrdienst absolvieren wollen.

Die weiteren Erhebungen zum Verbleib orientieren sich ausschließlich an den BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben. Vier von 64 Schülern können nicht erreicht werden. So wird für die Feststellung des Verbleibs in der Ausbildung eine Gesamtzahl von 60 Probanden zugrunde gelegt. Übersicht 8-73 dokumentiert zusammenfassend den Verbleib der Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, über den Zeit-

raum von dreieinhalb Jahren. Von den 60 befragten Jugendlichen befinden sich in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres (t2) bei insgesamt drei Ausbildungswechsel 49 von 60 Befragten weiterhin in Ausbildung. Elf Jugendliche haben die Ausbildung ganz abgebrochen. Die Lösung des Ausbildungsverhältnisses erfolgte in der Mehrheit von der Seite der Jugendlichen. Zeitpunkt des Abbruchs im ersten Ausbildungsjahr war überwiegend die Zeit nach Beendigung der Probezeit.

Verbleib im 1. Ausbildungsjahr (t2)		im 2. Ausbildungsjahr (t3)		im 3. Ausbildungsjahr (t4)		nach dem 3. Ausbildungsjahr (t4)	
Ausbildung ohne Wechsel	46 BVJ- Absolventen	Ausbildung ohne Wechsel	37 BVJ- Absolventen	Ausbildung ohne Wechsel	35 BVJ- Absolventen	Berufs- abschluss	22 BVJ- Absolventen
		weiter in Ausbildung	4 BVJ- Absolventen	weiter in Ausbildung	8 BVJ- Absolventen	weiter in Ausbildung	21 BVJ- Absolventen
Ausbildungs- wechsel	3 BVJ- Absolventen	Ausbildungs- wechsel	7 BVJ- Absolventen	Ausbildungs- wechsel	0 BVJ- Absolventen		
		Arbeit/ Arbeits- suche	5 BVJ- Absolventen	Arbeit/ Arbeits- suche	8 BVJ- Absolventen	Arbeit/ Arbeits- suche	12 BVJ- Absolventen
Abbruch	11 BVJ- Absolventen	Abbruch	4 BVJ- Absolventen	Abbruch	6 BVJ- Absolventen	Sonstiges	1 BVJ- Absolvent
		unbekannt	3 BVJ- Absolventen	unbekannt	3 BVJ- Absolventen	unbekannt	4 BVJ- Absolventen
n=60		n=60		n=60		n=60	

Übersicht 8-73: Verbleib der 60 BVJ-Absolventen über den Untersuchungszeitraum von 3 ½ Jahren

Dreieinhalb Jahre nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres (t4) ist 22 von 60 BVJ-Absolventen der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung geglückt. Weitere 21 Jugendliche befinden sich weiterhin in Ausbildung. Neun BVJ-Absolventen sind erwerbstätig, drei Jugendliche befinden sich auf der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz. Ein Jugendlicher muss eine Gefängnisstrafe ableisten (Sonstiges). Bei vier Jugendlichen ist keine Aussage möglich.

Gründe für die Lösung des Ausbildungsvertrages

Die Initiative zur Vertragslösung ging in den meisten Fällen von den Auszubildenden aus. Nach Auskunft der Jugendlichen führten im Ausbildungsbetrieb in erster Linie Konflikte mit Ausbildern, Meistern und/oder dem Betriebsinhaber zum Abbruch der Ausbildung. Auch Probleme mit Kollegen, die finanzielle Situation des Betriebs, Diebstahl, fachfremde Tätigkeiten und Mängel in der Vermittlung von Kenntnissen waren aus Sicht der Jugendlichen maßgeblich für den Abbruch (mit) verantwortlich. Mit einer falsch getroffenen Berufswahl bzw. keiner Freude an den geforderten Arbeiten begründeten ebenfalls einige Befragte ihren Ausbildungsabbruch. Gesundheitliche Probleme sowie schlechte Leistungen in der Berufsschule waren in zwei Fällen die Ursache für die Auflösung des Ausbildungsverhältnisses.

Verbleib nach Ausbildungsabbruch

Im gesamten Untersuchungszeitraum von dreieinhalb Jahren sind insgesamt 31 Vertragslösungen von 25 Jugendlichen festzustellen. Das bedeutet, einige BVJ-Absolventen lösen mehrfach ihre Ausbildungsverträge. Am Ende des Untersuchungszeitraums ist es acht von 25 Jugendlichen, bei denen Vertragslösungen zu verzeichnen waren, gelungen erneut eine Ausbildung aufzunehmen und dort zu verbleiben bzw. diese erfolgreich abzuschließen. Neun weitere befinden sich in einem Beschäftigungsverhältnis, drei bezeichnen sich als Arbeit suchend und ein Jugendlicher muss eine Haftstrafe antreten. Bei vier Jugendlichen ist keine Aussage möglich.

8.6.3. Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres

Hinsichtlich der Verbesserung der schulischen Qualifikationen haben 76 von 96 BVJ-Absolventen, die ohne Hauptschulabschluss das Berufsvorbereitungsjahr begonnen haben, den erfolgreichen Hauptschulabschluss erhalten (79,2 Prozent). Des Weiteren haben 156 von 169 BVJ-Absolventen (92,3 Prozent) das Berufsvorbereitungsjahr erfolgreich bestanden. Außerdem ist bei 116 von 143 BVJ-Schülern (81,1 Prozent), bei denen ein Notenvergleich mit dem Hauptschulzeugnis möglich war, ist im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres eine Notenverbesserung festzustellen.

Obwohl ein Großteil der Jugendlichen zu Schuljahresbeginn dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres nicht positiv gegenüber stand, konnte die Meinung der Jugendlichen positiv verändert werden. Insgesamt beurteilen die Jugendlichen das Berufsvorbereitungsjahr als überwiegend positiv. Dabei erfahren das Erreichen eines Schulabschlusses, das Klima in der Klasse, die praktischen Angebote (Betriebspraktikum und Fachpraxisunterricht) und die Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz durch den Klassenlehrer und die Schulsozialarbeit die beste Bewertung.

In ihren Eigenschaften machten die Jugendlichen nach eigener Einschätzung durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres bei der Teamfähigkeit die größten Fortschritte.

Die Einschätzung der Vorbereitung auf die Berufsschule durch das Berufsvorbereitungsjahr hängt mit der Passung zwischen gewähltem Ausbildungsberuf und besuchtem Berufsvorbereitungsjahr zusammen. Jugendliche, welche einen, den Berufsfeldern des Berufsvorbereitungsjahres entsprechenden Beruf gewählt haben, bewerten die Vorbereitung mit „gut“. Umgekehrt finden sich Jugendliche mit einem, den Berufsfeldern des Berufsvorbereitungsjahres nicht entsprechenden Berufs weniger gut auf den Berufsschulbesuch vorbereitet. Zudem wird das unterschiedliche Niveau zwischen Berufsschule und dem Berufsvorbereitungsjahr teilweise als negativ empfunden. Relevante Inhalte wurden den befragten Jugendlichen hauptsächlich im Fachrechnen, in Datenverarbeitung sowie in der Fachpraxis vermittelt. Englisch sollte nach Meinung der Jugendlichen verstärkt unterrichtet werden.

8.6.4. Fallstudien

Unter den ausgewählten sechs jungen Frauen und fünf jungen Männern haben zwei die türkische, jeweils eine(r) die angolische, irakische, kroatische, thailändische und ukrainische sowie vier Jugendliche die deutsche Staatsangehörigkeit. Vor dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres besuchten sechs der elf Jugendlichen die Grund- und Hauptschule in Deutschland. Davon verließen zwei Jugendliche die Hauptschule ohne Hauptschulabschluss nach der achten Klasse, vier verließen die Hauptschule mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss. Die restlichen fünf Befragten halten sich zum Befragungszeitpunkt erst seit drei bis vier Jahren in Deutschland auf und waren bei ihrer Ankunft in Deutschland für den Besuch der Hauptschule bereits zu alt. Zudem konnte die im Ausland erworbene schulische Bildung nicht anerkannt werden. Mit dem erfolgreichen Abschließen des Berufsvorbereitungsjahres haben diese fünf den erfolgreichen Hauptschulabschluss erhalten. Zum Zeitpunkt der Befragung haben von den elf interviewten Personen vier ihr Ausbildungsverhältnis gelöst. Davon haben zwei ihre Ausbildung ganz abgebrochen und befinden sich auf der Suche nach einer neuen Lehrstelle. Die beiden anderen Jugendlichen können ihre Ausbildung in einem anderen Ausbildungsbetrieb fortsetzen. Am Ende des Untersuchungszeitraums von dreieinhalb Jahren haben acht BVJ-Absolventen ihre Berufsausbildung erfolgreich beendet, ein Jugendlicher befindet sich aufgrund von Ausbildungswechsel weiterhin in Ausbildung und zwei junge Männer gehen als Un- bzw. Angelernte einer Erwerbstätigkeit nach.

Wege ins Berufsvorbereitungsjahr: Die Entscheidung, das Berufsvorbereitungsjahr zu besuchen, erfolgt überwiegend auf Anraten von Lehrkräften der zuletzt besuchten Haupt- bzw. Berufsschule sowie durch die Berater der Bundesagentur für Arbeit. Die jugendlichen Migranten, die bislang keine deutsche Schule besucht haben, werden überwiegend in Deutschkursen von der Möglichkeit in Kenntnis gesetzt, durch das Berufsvorbereitungsjahr den fehlenden Schulabschluss nachholen zu können.

Schwierigkeiten während der Ausbildung: Zu Schwierigkeiten während der Ausbildung äußern sich die vier Jugendlichen, die ihr Ausbildungsverhältnis zum Zeitpunkt der Befragung bereits gelöst haben. Vor allem das Verhältnis zum Arbeitgeber bzw. Ausbilder ist dabei besonders betroffen. Überwiegend von den Jugendlichen wahrgenommene Antipathien und ausländerfeindliche Äußerungen der Vorgesetzten führen letztlich dazu, die Ausbildung abzubrechen.

8.6.5. Situation in Betrieb und Berufsschule

Die Befragung am Ende der Probezeit zeigt, dass die meisten Jugendlichen überwiegend motiviert in der Berufsschule lernen. Die Anforderungen fallen dabei weder schwer noch leicht, sodass auch die Schulleistungen der Jugendlichen entsprechend beurteilt werden. Fachpraktischer Unterricht wird dabei von den Befragten am leichtesten empfunden, Fachrechnen hingegen scheint vielen Probleme zu bereiten. Jedoch nimmt nur etwa ein Drittel eine Lernhilfe in Anspruch. Eine gute Atmosphäre in der Klasse trägt, ähnlich wie das Arbeitsklima im Betrieb, zum Wohlbefinden der Jugendlichen im Klassenverband bei. Jugendliche mit einem Außenseiterdasein fühlen sich eher unwohl. Das Verhalten in der Klasse scheint sich unauffällig zu gestalten. Sanktionen des Klassenlehrers in der Berufsschule werden kaum genannt.

Im Ausbildungsbetrieb ist die Motivation zu arbeiten meistens groß. Die Anforderungen, welche an die Jugendlichen gestellt werden, gestalten sich für die meisten Befragten leicht. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist dieses subjektive Empfinden der Jugendlichen vom Arbeitsklima abhängig. Die Arbeitsleistung der Jugendlichen wird größtenteils vom Arbeitgeber mit „gut“ beurteilt. Am Arbeitsplatz scheinen sich die meisten Jugendlichen sehr positiv zu verhalten. Lediglich beim selbstständigen Erledigen von Aufgaben sehen sie noch einen Nachholbedarf.

Probleme in der Ausbildung lassen sich vor allem in der sozialen Interaktion am Arbeitsplatz erkennen. Wie sich die Jugendlichen sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Berufsschule fühlen, ist in hohem Grade vom Verhältnis zu den Arbeitskollegen und den Vorgesetzten abhängig. Die beruflichen Anforderungen fallen dabei gering ins Gewicht, außer sie sind mit Belastungen eben jener Verhältnisse gekoppelt.

Über zwei Drittel der Befragten, welche sich zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung noch in einem Ausbildungsverhältnis befanden, können nicht mit Sicherheit sagen, dass sie den Berufsabschluss schaffen werden.

Derzeit ist fast für jeden der Jugendlichen die Ausbildung am wichtigsten, um für den Übergang in die Berufswelt eine möglichst gute Ausgangsposition zu haben und schnell finanziell unabhängig zu werden. Höhere berufliche Qualifikation wird von den meisten Jugendlichen für ihre Zukunft angestrebt. Die Familienplanung spielt zum momentanen Zeitpunkt ihres Lebens kaum eine Rolle.

Ausbildungszufriedenheit am Ende des zweiten Ausbildungsjahres

Die überwiegende Mehrheit der sich in Ausbildung befindenden BVJ-Absolventen ist mit ihrer Berufswahl und ihrem Ausbildungsbetrieb zufrieden.

Ökonomische Verhältnisse

Von den befragten BVJ-Absolventen muss nur eine kleine Gruppe einen Teil ihrer Ausbildungsvergütungen an die Eltern abgeben. Die überwiegende Mehrheit darf über die volle Höhe der Vergütung frei verfügen, ein großer Teil erhält zudem von den Eltern einen finanziellen Zuschuss (Kindergeld). Für den Erwerb des Führerscheins werden die meisten Ausgaben getätigt. An zweiter und dritter Stelle folgen Ausgaben für Ausgehen und das persönliche Aussehen (Kleidung, Kosmetika).

Freizeitverhalten

Die Freizeit wird sowohl zur Pflege sozialer Kontakte (Ausgehen, Freunde treffen, Kino, Dis-ko) wie auch für sportliche Aktivitäten (Fußball, Fitness) genutzt. Kreative Freizeitbeschäftigungen wie Malen oder Musizieren spielen kaum eine Rolle.

Zukunftspläne

Auch am Ende des zweiten und dritten Ausbildungsjahres sind das erfolgreiche Beenden der Ausbildung und ein sicherer Arbeitsplatz für die Zeit danach die wichtigsten Ziele der befragten Jugendlichen.

9. Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Das folgende Kapitel beurteilt die in Kapitel 8 dargestellten Ergebnisse der Untersuchung. Untersuchungsgegenstand sind die Absolventen eines Jahrganges des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München, die als monostrukturierte berufliche Schule ausschließlich Jugendliche ohne Ausbildungsplatz beschult. Die als Wirkungs- und Verbleibsforschung angelegte explorative Untersuchung umfasst fünf Schwerpunkte.

Nach der Deskription der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres eines Jahrgangs in Kapitel 8.1.1 wird in Kapitel 9.1 beurteilt, inwieweit die Jugendlichen mit benachteiligenden Faktoren konfrontiert sind. Kapitel 9.2 kommentiert den Verbleib aller BVJ-Absolventen eines Jahrgangs im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. Im Anschluss findet die Interpretation des Verbleibs derjenigen BVJ-Absolventen statt, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben und über den Zeitraum von drei Jahren begleitet werden. Kapitel 9.3 interpretiert die Einschätzung der BVJ-Absolventen zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. In Kapitel 9.4 erfolgt die fallbezogene Beurteilung der Wege von elf Jugendlichen in das Berufsvorbereitungsjahr sowie der individuellen Schwierigkeiten in der Ausbildung. Kapitel 9.5 gewährt Einblicke in die berufliche und persönliche Lebenssituation der Jugendlichen während der Ausbildung. Ergänzt wird die Beurteilung der einzelnen Schwerpunkte durch die personenbezogenen Fallbeispiele aus den narrativen Einzelinterviews. In die Beurteilung fließen immer auch die Erfahrungen der Autorin mit ein, die seit 1998 Lehrkraft an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ist. Abschließend erfolgt in Kapitel 9.6 eine zusammenfassende Beurteilung unter Berücksichtigung von relevanten Ergebnissen anderer Untersuchungen.

9.1. Interpretation der Formen der Benachteiligung

Die Frage nach dem Einfluss von benachteiligenden Faktoren trägt dazu bei, gezielt Fördermaßnahmen für Jugendliche zu entwickeln bzw. anzuwenden. Dabei wird geklärt, welche Benachteiligungen den größten Einfluss nehmen und welche möglicherweise vernachlässigt werden können.

9.1.1. Individuelle Formen der Benachteiligung

Schulabschluss vor und nach dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Erzielte Schulabschlüsse nehmen entscheidend Einfluss auf die beruflichen Integrationschancen der Jugendlichen. Bei der vorliegenden Untersuchung verfügt über die Hälfte der Schüler des untersuchten BVJ-Jahrganges 2003/04 zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres nicht über einen gültigen Schulabschluss (siehe Kapitel 8.1.1). Der Notendurchschnitt von 3,7 bei

den Jugendlichen, bei denen ein Jahreszeugnis⁴⁴⁸ vorlag, macht enorme Leistungsschwierigkeiten deutlich. Aber auch der Notendurchschnitt von 3,4 bei den Schülern, die im Besitz eines erfolgreichen Hauptschulabschlusses sind, ist alles andere als wettbewerbstauglich. Bei diesen BVJ-Absolventen ist davon auszugehen, dass zu ihrer schulischen Biografie eine Vielzahl von leistungsbedingten Misserfolgen gehört. Nur knapp zehn Prozent der BVJ-Absolventen sind zu Beginn des Schuljahres im Besitz eines qualifizierenden Hauptschulabschlusses. Diese kleine Gruppe kann – wenn man problematisches Sozialverhalten ausschließt – zu den so genannten „ausbildungsreifen“ Jugendlichen gezählt werden.

Am Ende des Berufsvorbereitungsjahres schließen 156 der 169 BVJ-Absolventen (92,3 Prozent) das Berufsvorbereitungsjahr erfolgreich ab. Auch erhalten 76 von 96 BVJ-Absolventen, die in das Berufsvorbereitungsjahr ohne Schulabschluss gestartet sind, aufgrund des erfolgreichen Bestehens des Berufsvorbereitungsjahres den erfolgreichen Hauptschulabschluss. Dennoch sind sie im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz im Vergleich zu Hauptschulabsolventen oft im Nachteil. Ein Grund hierfür kann an Vorbehalten der Betriebe liegen. Manche Betriebe sehen in dem Jahreszeugnis eines Berufsvorbereitungsjahres möglicherweise nicht den gleichen Wert wie in einem Abschlusszeugnis der Hauptschule. Nicht selten wird mit dem Begriff Berufsvorbereitungsjahr das Stereotyp des Versagers und Faulenzers transportiert. Erschwerend kommt hinzu, dass im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres die entschuldigenden und unentschuldigenden Fehltage zahlenmäßig erfasst werden. Dies ist bei Abschlusszeugnissen der Hauptschule nicht der Fall. So ist nicht auszuschließen, dass einige Schüler auch nach dem Berufsvorbereitungsjahr weiterhin zu den Verlierern im Wettstreit um einen Ausbildungsplatz gehören werden.

Beeinträchtigungen im Lern- und Verhaltensbereich

Bei der vorliegenden Untersuchung weist die Mehrheit der befragten Jugendlichen (110 von 169 BVJ-Absolventen) Einträge in den Schülerunterlagen über attestierte Lernstörungen, psychologische Betreuung, die Teilnahme an Fördermaßnahmen in Grund- und Hauptschule, den Besuch einer Praxis-, Übergangsklasse oder gar einer Förderschule auf. Dies lässt die Vermutung zu, dass die BVJ-Absolventen überwiegend mit individuellen Beeinträchtigungen im Lern- und Verhaltensbereich zu kämpfen haben und gegenüber anderen Jugendlichen in ihrem Bildungserfolg benachteiligt sind. Zwar kann man von den Angaben der Schüler zu absolvierten Förderkursen in Deutsch und Mathematik und Eintragungen in Schülerunterlagen nicht unbedingt auf generelle Einschränkungen hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler schließen. Die Zahlen verweisen aber auf einen partiellen Zusammenhang von individueller Benachteiligung und Lernbeeinträchtigungen. In diesem Zusammenhang spielt der Faktor Zeit eine bedeutende Rolle. So unterscheidet sich das Lerntempo in berufsvorbereitenden Klassen aufgrund von Konzentrationsschwierigkeiten, mangelnder Ausdauer und Unruhe im Vergleich zu Fachklassen.⁴⁴⁹ Es fällt auf, dass die meisten Angebote zur Behebung schulischer Defizite die Förderung der deutschen Sprache betreffen. Dieses Phänomen erklärt sich

⁴⁴⁸ Ein Jahreszeugnis der Hauptschule erhält ein Schüler in Bayern, wenn er das Schuljahr der Abschlussklasse der Hauptschule nicht erfolgreich bestanden hat. Bei einem erfolgreichen Bestehen der neunten Klasse Hauptschule wird dagegen der erfolgreiche Hauptschulabschluss in Form des Abschlusszeugnisses bestätigt.

⁴⁴⁹ Vgl. Schulz 2003, S. 41

durch den hohen Anteil von BVJ-Schülern mit Migrationshintergrund. Aufgrund von Defiziten in der deutschen Sprache ist anzunehmen, dass die BVJ-Schüler häufig Schwierigkeiten haben, selbstständig Texte zu lesen und zu erfassen. Das eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten anhand von Leittexten ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, um im Berufsschulunterricht während der Ausbildung bestehen zu können. Aber auch fehlende Basisfähigkeiten in anderen Bereichen wie z.B. im Fach Mathematik (z.B. Grundrechenarten) verhindern, dass die Schüler darauf aufbauende Lerninhalte verstehen und nachvollziehen können. Zudem blockieren nicht selten die in früheren Jahren erlebten negativen Lernerfolge im Umgang mit Zahlen die Lernbereitschaft der Schüler.

Das Fallbeispiel von *Timon* (siehe Kapitel 8.4) zeigt, wie eng schulische Teilleistungsstörungen mit Schwierigkeiten im sozialen Umfeld zusammenhängen können. So scheinen die anhaltenden Beziehungsprobleme der Eltern sowie seine Außenseiterrolle in der Klasse den Jugendlichen derart zu belasten, dass er hinsichtlich Leistungsvermögen, Konzentrationsfähigkeit und Arbeitstempo beeinträchtigt ist. Erst das Berufsvorbereitungsjahr, das für ihn nach eigenen Angaben einen Neustart darstellt, bedingt den Bruch dieser negativen Entwicklung. Es gelingt Timon, im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung als Schreiner an der Adolf-Kolping Berufsschule in München, einer privaten, staatlich anerkannten Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, aufzunehmen. Verschiedene Faktoren wie die kleine Klassenstärke mit zehn Schülern, die intensivere individuelle Betreuung, die Gewährung von ausreichend Zeit zum Lernen und zum Erledigen von Aufgaben unterstützen den Ausbildungsverlauf positiv und führen letztlich zu einem erfolgreichen Berufsabschluss nach den regulären drei Ausbildungsjahren.

Neben attestierten und nicht attestierten Lernbeeinträchtigungen stellt häufig das auffällige Sozialverhalten der Schüler ein Problem dar. Dabei sind in der vorliegenden Untersuchung keine Verhaltensstörungen in den Schülerunterlagen vermerkt. Aber aus Zeugnisbemerkungen der Hauptschule und des Berufsvorbereitungsjahres kann entnommen werden, dass die Jugendlichen oft Schwierigkeiten haben, sich situationsangemessen zu verhalten. Dies kann zum einen an Frustrationen und Motivationsverlust infolge leistungsbedingter Misserfolge liegen. Geprägt von negativen Schulerfahrungen in Grund- und Hauptschule wird für viele Jugendliche Lernen nicht immer als Möglichkeit für einen Statusgewinn innerhalb ihrer Peergroup bzw. Klassengemeinschaft gesehen und genutzt. Vielmehr kann die Negierung des Lerngegenstandes das soziale Ansehen in der Klasse steigern. Störendes Unterrichtsverhalten fördert in diesem Fall die Aufmerksamkeit der Lehrkraft wie auch der Mitschüler. Sanktionen durch die Lehrkraft werden mitunter gerne in Kauf genommen. Es sind also nicht immer Lernbeeinträchtigungen im Sinne von kognitiv bedingten Lernschwierigkeiten verantwortlich für schlechte Bewertungen und Zensuren. Vielmehr kann ein auffälliges, nicht an die Schulnormen angepasstes Sozialverhalten das Lernverhalten behindern. Ein eigens gestalteter Förderunterricht für Jugendliche mit wenig ausgeprägtem Sozialverhalten ist an den allgemeinbildenden Schulen derzeit noch nicht vorgesehen.

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Die Angaben zur Selbsteinschätzung der BVJ-Absolventen hinsichtlich ihrer sozialen, personalen und formalen Fähigkeiten und Kenntnisse lassen Schlüsse auf das Selbstkonzept der Jugendlichen zu und darauf, ob die Kompetenzzuschreibungen als realistisch zu bewerten sind. Wie in Kapitel 7.3.1 bereits beschrieben, reagieren viele Interviewten auf diese Frage zunächst irritiert und mit einem spontanen „Weiß nicht“. Für die Verzögerungen und Unsicherheiten im Antwortverhalten sind im Wesentlichen zwei Faktoren in Betracht zu ziehen. Zum einen erfahren misserfolgsgewöhnte Schüler in ihrem Schulalltag Kritik meist in Form von Maßregelung ihres unerwünschten Verhaltens bzw. ihrer schlechten schulischen Leistungen. Selten erleben sie Kritik als Aufwertung und als Lob erbrachter Leistungen. Die Sicht auf individuelle Stärken (Selbstwirksamkeit) scheint somit versperrt zu sein. Zum anderen aber ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion altersbedingt noch nicht ausreichend entwickelt. Die Jugendlichen befinden sich im Übergang zum Erwachsenwerden, der Prozess der Identitätsbildung ist meist nicht abgeschlossen. Die kurzen betrieblichen Schnupperpraktika in der Hauptschule und im Berufsvorbereitungsjahr haben dem Anschein nach noch zu wenige Möglichkeiten für Handlungsergebnisse in Form eigener Erfolge geboten, um die Selbstwirksamkeit entscheidend auszubilden (vgl. Kap. 2.2.1).

Es fällt auf, dass sich die befragten Jugendlichen überwiegend für sozial kompetent halten. Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft sind die beiden Kriterien, die am häufigsten genannt werden, gefolgt von der Fähigkeit, gut mit Menschen umgehen zu können. Auch hinsichtlich Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit sehen viele Befragte ihre Stärken. Dieses Ergebnis überrascht nicht. Wie die Notendurchschnitte der Abschlusszeugnisse der Hauptschule in Kap. 8.1.1 belegen, verbindet die Mehrheit der BVJ-Absolventen mit dem Besuch der Hauptschule überwiegend leistungsbedingte Misserfolge. Auch wenn den meisten Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Noten während des Berufsvorbereitungsjahres geglückt ist, muss dies noch nicht zu positiven Auswirkungen auf das schulische Selbstkonzept führen, zumal das Konstrukt des Selbstkonzepts als relativ stabil anzusehen ist (vgl. Kap. 2.2.1). So ist es nicht verwunderlich, dass die befragten Jugendlichen ihre Stärken nicht im kognitiven, sondern im sozialen Bereich sehen. Diese dabei durchwegs positive Selbsteinschätzung kann jedoch nicht als reales Abbild ihrer Kompetenzen gewertet werden. Vielmehr lassen die Angaben der Jugendlichen eine verfälschte Wahrnehmung der eigenen Person vermuten. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz haben oft Schwierigkeiten, sich selbst realistisch einzuschätzen. Sie neigen dazu, sich selbst aufzuwerten, sich positiv wahrzunehmen.⁴⁵⁰ Die Selbstüberschätzung als Fazit kann zum einen auf entwicklungsbedingtem, kognitivem Egozentrismus basieren.⁴⁵¹ Zum anderen kann hinter der positiven Selbsteinschätzung der Jugendlichen bisweilen auch eine Art Selbstschutzmechanismus angesichts allzu häufiger Misserfolge stehen, eine Erscheinung, die häufig bei benachteiligten jungen Menschen auftritt.⁴⁵² Das führt dazu, dass sie auch in Streit- und Konfliktsituationen keine Mitschuld übernehmen wollen. Schuld haben

⁴⁵⁰ Dies spiegeln persönliche Erfahrungen der Autorin, aber auch Aussagen der Sozialpädagogen der untersuchten Schule wider. Vgl. hierzu auch Folgmann/Schelten 2007, S. 90

⁴⁵¹ Vgl. Oerter/Montada 2008, S. 256 und S. 275

⁴⁵² Vgl. Grzembke/Hammer/Koch 2001, S. 22 f.

meist andere: Mitschüler, Lehrer, Ausbilder... So werden Schuldzuweisungen häufig personalisiert. Sie selbst würden vorurteilsfrei und freundlich agieren und sich wenn überhaupt lediglich gegen unfaire und provozierende Angriffe wehren. Bei der Bewertung der Selbstwirksamkeit spielt auch das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes eine entscheidende Rolle. Nicht selten kommen die Jugendlichen aus Familien, die sehr patriarchalisch geprägt sind. Respekt und Gehorsam gegenüber Erwachsenen gehören hier zu den wichtigsten Verhaltensregeln. So meint die Aussage, gut mit Menschen umgehen zu können, dass sie auf jeden Fall mit ihren Freunden, die größtenteils derselben kulturellen Gruppe angehören, gut auskommen. Auf die Erwachsenenwelt bezogen bedeutet diese soziale Kompetenzzuschreibung in erster Linie ein höfliches und freundliches Benehmen.

Im schulischen Alltag jedoch fällt besonders bei muslimen männlichen Jugendlichen häufig eine mangelnde Bereitschaft und Fähigkeit auf, sich konstruktiv mit Konflikten auseinanderzusetzen. Das kann bedingt sein durch die unterschiedlichen Erziehungsziele von deutschen und muslimen Eltern. Kelek (2006) sieht im europäischen Modell der Persönlichkeitsentwicklung die Voraussetzung einer Identitätsbildung in Form der Abnabelung der Jugendlichen von ihren Eltern. Dies „...gibt es in der muslimen Kultur nicht. Kinder werden zur Nachahmung, nicht zur Selbstständigkeit erzogen – die Tochter soll lernen, was die Mutter tut und wie sie ist, der Sohn vom Vater. Statt sich eine eigene Geschichte zu erarbeiten, imitieren die Söhne den Vater, sie borgen sich dessen Macht oder was sie dafür halten. Sie lernen Macht nicht als argumentative Überlegenheit oder als Schutz und Geborgenheit kennen, sondern als dumpfe Gewalt. Der Klügere gibt nach, halten sie für einen Scherz und für eine typisch deutsche Schwäche.“⁴⁵³ Es ist anzunehmen, dass der in deutschen Kassenzimmern überwiegend angewandte demokratische Führungsstil nicht verstanden und abgelehnt wird. Man darf nicht den Fehler machen, den muslimen Jugendlichen generell soziale Kompetenz abzusprechen und deutschen Jugendlichen per se zuzuschreiben. Soziale Kompetenz erfordert unter anderem Fähigkeiten in Sprache und Ausdruck. Allein ein umfangreicher Wortschatz wird jedoch nicht ausreichen. Soziale Kompetenz muss im persönlichen und sozialen Umfeld gelernt und geübt sein. Wie die Ergebnisse in Kapitel 8.1.2 zeigen, stammen auch viele der deutschen Jugendlichen aus Familien, die man aufgrund der Häufung von einfachen Berufen durchaus als bildungsfern bezeichnen kann. Das wiederum legt die Schlussfolgerung nahe, dass auch bei den deutschen Befragten konstruktive Konfliktlösungsstrategien nicht sehr ausgeprägt sind.

Im Bereich der personalen Stärken zählen die Befragten am häufigsten Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Fleiß zu ihren Stärken.⁴⁵⁴ Zieht man zur Bewertung der Schüleräußerungen die Anzahl der Fehltage (siehe Kap. 8.1.3) während des Berufsvorbereitungsjahres hinzu, so muss man bei der Bewertung der personalen Stärken vorsichtig sein. Nur drei von 169 BVJ-

⁴⁵³ Kelek 2006, S. 148

⁴⁵⁴ Zuverlässigkeit meint laut Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit, dass Jugendliche verbindliche Vereinbarungen ernst nehmen und sie – soweit es die äußeren Umstände erlauben – einhalten. Dazu zählt neben anderen Indikatoren, dass sie pünktlich zu vereinbarten Terminen (Unterricht, Praktikum, Beratungsgespräch) erscheinen und sich rechtzeitig entschuldigen, wenn die Vereinbarung nicht eingehalten werden kann. (Vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 56; <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraefte-nachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>)

Absolventen gelingt es, ohne einen einzigen Fehltag das Schuljahr abzuschließen. Wirft man einen Blick auf die Anzahl der unentschuldigten Fehlitage, die ebenfalls im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres vermerkt werden, so sind bei über der Hälfte der BVJ-Absolventen Einträge über unentschuldigte Fehlzeiten feststellbar. Das bedeutet, diese Jugendlichen haben ihre Fehlzeiten nicht mit einem ärztlichen Attest oder einem Schreiben der Eltern entschuldigt. Es ist also davon auszugehen, dass sie die Schule absichtlich geschwänzt haben. Zuverlässigkeit zählt jedoch zu den Grundtugenden, die nach wie vor in der Arbeitswelt von den Betrieben erwartet werden.⁴⁵⁵ Demnach lassen die vielen entschuldigten wie auch unentschuldigten Fehlitage ebenfalls auf eine Überschätzung der eigenen Stärken schließen. Die beiden am häufigsten genannten Stärken im Bereich Kenntnisse und formale Fertigkeiten lauten handwerkliches Geschick und praktische Erfahrung. Diese Angaben zeigen, dass Jugendliche ohne Ausbildungsplatz sich überwiegend praktisch begabt einstufen und ein gering ausgeprägtes Selbstkonzept schulischer Fertigkeiten aufweisen. Interessant ist, dass trotz des hohen Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund die Schüler ihre Zwei- und manchmal Mehrsprachigkeit nicht mehr hervorheben und als Stärke und Bereicherung werten. Nur eine Schülerin ist von ihrer Mehrsprachigkeit als persönliche Stärke überzeugt. Die Schüler erleben ihr Nicht-deutsch-sein verbunden mit den Schwierigkeiten in der deutschen Sprache im Ausbildungswettbewerb überwiegend als Nachteil. Betriebe setzen das Beherrschen der deutschen Sprache für das Gelingen einer Berufsausbildung voraus und sehen in der Bilingualität offensichtlich keinen Mehrgewinn für ihr Unternehmen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind sich oftmals gar nicht bewusst, dass sie über interkulturelle Fähigkeiten verfügen, die sie im Bewerbungsprozess um einen Ausbildungsplatz für sich nutzen könnten. So könnten sie ihre Sprachkompetenz und ihr kulturspezifisches Wissen gerade in Berufen einsetzen, bei denen eine Vielzahl von Kundenkontakten nationaler und internationaler Art stattfinden.⁴⁵⁶ Aufgabe der Berufsvorbereitung und der Berufsschule müsste es sein, verstärkt die Potentiale der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auszuloten und in ihren Ressourcen zu stärken. Um Sprachdefiziten zu begegnen, würde in manchen Fällen ein verpflichtender, ausbildungsbegleitender Deutschunterricht durchaus zum erfolgreichen Berufsabschluss beitragen.

Wie man zusammenfassend feststellen kann, nennen die Jugendlichen sowohl im sozialen, persönlichen Bereich als auch im Bereich Kenntnisse und formale Fähigkeiten Stärken, die unter den Begriff „Ausbildungsreife“ fallen.⁴⁵⁷ Die Aussagen machen deutlich, dass die Jugendlichen sich überwiegend als ausbildungsreif sehen. Auch wird deutlich, dass den Jugendlichen die Bedeutung dieser Fähigkeiten für eine erfolgreiche Bewerbung durchaus bewusst ist. Unklar ist jedoch, ob die Jugendlichen auf die Frage nach ihren Stärken bewusst Antworten gegeben haben, von denen sie glauben, dass diese erwartet würden. Oder aber entsprechen die Äußerungen ihren tatsächlich empfundenen Stärken? Im letzteren Fall ist bei einigen Schülern von einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen auszugehen.

⁴⁵⁵ Vgl. Ehrental/Eberhard/Ulrich 2005; <http://www.bibb.de/de/21840.htm>

⁴⁵⁶ Vgl. Settlemeyer et al. 2006, S. 15

⁴⁵⁷ Vgl. Rebmann/Tredop 2006, S. 88

9.1.2. Soziale Formen der Benachteiligung

Geschlechtsspezifische Benachteiligungen

Bei der untersuchten Gruppe der vorliegenden Arbeit beträgt die Geschlechterverteilung Jungen zu Mädchen 60,9 Prozent zu 39,1 Prozent. Dies entspricht nahezu den Zahlen, die der Bildungsbericht 2008 für das Jahr 2006 zu den geschlechtsspezifischen Differenzen im Übergang nennt. So liegt mit leicht steigender Tendenz der Jungen-/Männeranteil am Übergangssystem 2006 bei über 57 Prozent. Im Vergleich zu den Mädchen/Frauen scheint sich der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für junge Männer deutlich schwieriger zu gestalten.⁴⁵⁸ Differenziert man nach deutschen und ausländischen Schulabgängern, so bleiben diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bestehen. Der Anteil der ausländischen Mädchen ohne Schulabschluss ist wie bei den deutschen deutlich geringer als der der ausländischen Jungen. Zugleich erreichen mehr ausländische Mädchen höherwertige Schulabschlüsse als ausländische Jungen. Baethge spricht im Zusammenhang mit dieser geschlechtsspezifischen Disparitäten sogar vom „Elend der jungen Männer“ (siehe Kap. 2.2.2).⁴⁵⁹

Allein an der vorhandenen Datenlage lässt sich die Benachteiligung junger Männer jedoch nicht festmachen. Aus Studien geht hervor, dass die Gruppe der Jungen im Vergleich zu den Mädchen sich hinsichtlich der Leistungen wesentlich heterogener gestaltet. Jungen stellen nicht nur bei den so genannten Risikoschülern die größte Gruppe, sie überwiegen zahlenmäßig auch in der Gruppe der sehr erfolgreichen Schüler.⁴⁶⁰ Im Nachteil befinden sich vor allem jene Jungen und Männer, die aus einem bildungsfernen Milieu stammen, sei es mit oder ohne Migrationshintergrund. Diese jungen Männer scheinen häufiger den schulischen Anforderungen in der Hauptschule nicht gewachsen zu sein und verlassen diese ohne Abschluss. Dadurch verschlechtern sich ihre Chancen auf einen Ausbildungsberuf erheblich. Die berufsvorbereitenden schulischen und außerschulischen Maßnahmen sind demnach gefordert, dies in ihrem Angebot zu berücksichtigen.

So bieten die berufsvorbereitenden Klassen in München überwiegend Berufsfelder an, die sich vorrangig an männliche Jugendliche richten. Dies ist ebenfalls an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung festzustellen. Fünf der neun berufsvorbereitenden Klassen bieten handwerklich-technische Berufsfeldkombinationen an, die erfahrungsgemäß fast ausschließlich von männlichen Jugendlichen besucht werden.⁴⁶¹ Lediglich in der Klasse mit dem Berufsfeld Gastronomie ist eine gemischtgeschlechtliche Zusammensetzung der Schüler zu beobachten.

⁴⁵⁸ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 160

Es erfolgt die Berücksichtigung des Bildungsberichtes 2008 aus zwei Gründen: Zum einen endet die auf dreieinhalb Jahren angelegte Untersuchung im Januar 2008. Zum anderen kann damit eine Bestandsaufnahme ohne Einfluss der so genannten Finanzmarktkrise erfolgen.

⁴⁵⁹ Baethge et al. 2007, S. 44

⁴⁶⁰ Vgl. Baethge et al. 2007, S. 44 f.

⁴⁶¹ Anmerkung: Berufswünsche der Schüler stehen in engem Zusammenhang mit ihrem traditionellen Rollenverständnis von Mann und Frau

Soziale Herkunft und Bildungschancen

Familiäre Lebensformen

Als Ausgangspunkt für alle Bildungsprozesse nimmt die Familie wesentlich Einfluss auf den Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Formal gesehen überwiegt in der vorliegenden Untersuchung bei den befragten Jugendlichen die traditionelle Kernfamilie. Daneben sind auch andere Familienformen wie etwa die Eineltern-, Patchwork- und Einkindfamilien zu finden. Das Vorurteil, dass so genannte benachteiligte Jugendliche aus zumeist zerrütteten Familien stammen, kann die vorliegende Untersuchung nicht bestätigen. Um dies in Erfahrung bringen zu können, hätten die Schüler zu den rein formalen Angaben zur Familie noch qualitativ zur Stellung bzw. Beziehung der Familienmitglieder untereinander befragt werden müssen. Die Jugendlichen, die in so genannten intakten Familienverhältnissen leben, sind mehrheitlich nichtdeutscher Herkunft mit überwiegend muslimischem Glauben. Diese Zahl überrascht nicht, ist doch in muslimischen Familien die Scheidung weit weniger verbreitet als in deutschen. Die Ergebnisse des Integrations surveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung 2000 bestätigen diese traditionelle Orientierung der Personen aus dem türkischen Kontext. Die relative Häufigkeit, verheiratet zu sein, liegt für die jungen türkischen Erwachsenen der zweiten Einwanderergeneration etwa doppelt so hoch wie für die jungen deutschen Erwachsenen.⁴⁶² Wie bereits in Kapitel 2.2.2 erläutert, ist der Einfluss der Familienform nur bedingt auf den Bildungserfolg feststellbar. Vielmehr sind Erziehungsziele und Erziehungsverhalten sowie die Beziehung zwischen den Familienmitgliedern ausschlaggebend.⁴⁶³ Die Daten der vorliegenden Untersuchung lassen nicht auf einen Zusammenhang zwischen Misserfolg in Bildung und intrafamiliärem Hintergrund schließen.

Elterliche Bildung und Berufstätigkeit

Aufgrund des hohen Anteils von Migranteneltern und der dadurch schwierigen Vergleichbarkeit von im Ausland erworbenen schulischen Qualifikationen wurde in der vorliegenden Untersuchung lediglich nach den tatsächlich ausgeübten Berufen der Eltern und nicht nach deren Schulabschlüssen gefragt. Dies allein gestaltete sich mitunter schwierig. Häufig waren die Schüler zwar informiert darüber, bei welcher Firma ihre Eltern in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, nicht aber, welche Position sie innehaben. Durch mehrfaches Nachfragen konnte das Tätigkeitsfeld eingegrenzt und eine Berufsklassifikation vorgenommen werden. Einerseits ist es in vielen Kulturen nicht üblich, dass der Vater mit den Kindern über seine Belange spricht bzw. „Rechenschaft“ über sein Einkommen oder seine Stellung im Beruf ablegt, andererseits interessieren sich Jugendliche in dieser Phase des Erwachsenwerdens und LoslöSENS von der Familie oft nicht oder sehr wenig für die genaueren Umstände des Beschäftigungsverhältnisses der Eltern. Die überwiegende Mehrheit der berufstätigen Eltern arbeitet in Berufen, für die nicht unbedingt besondere berufliche Qualifikationen bzw. eine Ausbildung erforderlich sind. Häufig handelt es sich um so genannte Anlernberufe wie z.B. Reinigungsfachkraft, Küchenhilfe oder Bauhelfer. Demzufolge sind eher niedrige Einkommen zu erwarten. Lediglich eine kleine Gruppe von Eltern konnten der Berufsgruppe der Manager

⁴⁶² Vgl. Below von/Karakoyun 2007, S. 46

⁴⁶³ Vgl. Francesconi et al. 2006, S. 165-169

zugeordnet werden. Unter dieser Sparte sind jedoch eher kleine Unternehmen (z.B. Restaurantbesitzer, selbstständiger Taxifahrer, Döner-Budenbesitzer) zu finden, die nicht unbedingt ein sicheres und hohes Einkommen gewährleisten. Aufgrund der zu erwartenden Familieneinkommen und der Tatsache, dass die Lebenshaltungskosten (Mieten, Mietnebenkosten, öffentlicher Nahverkehr usw.) in München mit die höchsten in Deutschland sind, kann in den meisten Familien der befragten Schüler objektive oder relative Armut nicht ausgeschlossen werden. Arbeitslosigkeit gilt nach dem zweiten und dritten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung als Hauptgrund für Armut und soziale Ausgrenzung. Die Armutsrisikoquote von Arbeitslosen ist mit 43 Prozent mehr als dreimal so hoch wie die der Gesamtbevölkerung (13 Prozent). Stattdessen liegt das Armutsrisiko bei Haushalten, in denen wenigstens ein Mitglied voll- oder teilberufstätig ist, bei nur vier Prozent.⁴⁶⁴ In der untersuchten Gruppe scheinen die Väter deutlich höher von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Andererseits ist nicht auszuschließen, dass für viele Jugendliche völlig normal ist, dass der Vater in der Rolle des Ernährers einer Berufstätigkeit nachgeht, während die Mutter ganz oder teilweise zuhause bleibt. Auf diese Weise wird die Arbeitslosigkeit der Mutter möglicherweise als solche gar nicht wahrgenommen, erfüllt sie immer noch die Rolle als Hausfrau und Mutter. Bei den Eltern, die zum Zeitpunkt der Befragung nicht oder nicht mehr berufstätig sind, ist davon auszugehen, dass diese Familien lediglich über ein geringes Einkommen durch Rente oder Unterstützungsleistungen verfügen.

Internationale Studien (PISA, IGLU) haben festgestellt, dass Kinder aus bildungsfernen Milieus weniger Unterstützung im Elternhaus erfahren. Das zeigt auch das Fallbeispiel von *Burhan* (siehe Kap. 8.4.1). Der Vater und die Stiefmutter sind zwar beide berufstätig, jedoch lassen die Angaben zur ausgeübten beruflichen Tätigkeit keine fundierte Berufsausbildung, vielmehr tendenzielle Bildungsferne annehmen. Dieser Tatbestand und die hohe Kinderzahl scheint eine gezielte Förderung der einzelnen Kinder zu beeinträchtigen. Lediglich zwei der sieben Geschwister haben eine Ausbildung ergriffen und abgeschlossen. Burhans Verhalten während der Ausbildung lässt ebenfalls keine große Lern- und Leistungsbereitschaft erkennen. Sein Bemühen, sich nach Abbruch der Ausbildung für seinen Wunschberuf Kaufmann zum Einzelhandel zu bewerben, ist eher als dürftig und wenig zielgerichtet zu bewerten.

Wohnort und Stadtbezirke

Wie bereits in Kapitel 8.1.2 beschrieben, lebt die Mehrheit der im Stadtgebiet München wohnenden BVJ-Absolventen (~ 68 Prozent) in Gebieten mit hohem und sehr hohem sozialpolitischen Handlungsbedarf, also in Gebieten mit einer überdurchschnittlichen Armutsdichte. Dies lässt die Vermutung zu, dass viele Familien der befragten Jugendlichen selbst von Armut betroffen sind. Nach dem dritten Armuts- und Reichtumsbericht leben Beziehler niedriger Einkommen häufiger in Räumlichkeiten mit baulichen Mängeln, Lärmbelästigung und Gesundheitsbeeinträchtigung sowie belasteten Nachbarschaften. In Wohngegenden und Stadtquartieren, in denen tendenziell einkommensschwächere Familien leben, fehlt es häufig an kostenlos

⁴⁶⁴ Vgl. BMAS 2008, S. 82

zugänglichen Räumen für Kinder. Dies wiederum kann sich negativ auf die Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen sowie auf deren Bildungserfolge auswirken.⁴⁶⁵

Migrationshintergrund

Die Angaben der BVJ-Absolventen zu Geburtsort, Glaubensrichtung, Änderungen der Staatsangehörigkeit und nicht zuletzt Vermerke in den Schülerunterlagen über den tatsächlichen Eintritt in das deutsche Schulsystem lassen jedoch bei rund 75 Prozent der befragten BVJ-Absolventen den Schluss auf einen persönlichen bzw. einen familiären Migrationshintergrund zu. Bei diesen Jugendlichen sind Schwierigkeiten zu berücksichtigen, mit denen Jugendliche konfrontiert sind, wenn sie aus einem anderen kulturellen Hintergrund stammend sich an eine neue Lebensumwelt und deren Anforderungen anpassen müssen.

Status und Arbeitserlaubnis

Bei der Mehrheit der befragten Jugendlichen sind keine aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten festzustellen, die ein rechtliches Hindernis für die berufliche Integration bedingen könnten. Auch die BVJ-Absolventen mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis, einer Aufenthaltserlaubnis oder einer Duldung sind zum überwiegenden Teil im Besitz einer Arbeitserlaubnis. Dennoch scheinen Betriebe bei der Einstellung von Auszubildenden verhalten zu reagieren, wenn sie die Wahl zwischen deutschen Jugendlichen und solchen mit befristetem Aufenthalt haben. Ein befristeter Aufenthalt kann bei politischen Verbesserungen in den Herkunftsländern jederzeit entzogen werden. So ist bei Jugendlichen mit Aufenthaltserlaubnissen nicht gewährleistet, ob sie bis zum Berufsabschluss in Deutschland bleiben können. Demnach sind diese BVJ-Absolventen aufgrund ihres befristeten Aufenthaltsstatus' sowie insgesamt sieben BVJ-Absolventen (siehe Kap. 8.1.2; Übersicht 8-12), die keine Arbeitserlaubnis besitzen, als benachteiligt im Bewerbungsprozess um einen Ausbildungsplatz anzusehen.

Bildungserfolg und Übergang in die Berufsausbildung

Wie in Kapitel 2.2.2 bereits erläutert, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional in Fördermaßnahmen der Agentur für Arbeit, der Jugendhilfe und der beruflichen Schulen zu finden.⁴⁶⁶ Dies zeigt sich ebenfalls bei der vorliegenden Untersuchung: 75 Prozent der 169 BVJ-Absolventen des Jahrganges 2003/04 weisen einen persönlichen und/oder familiären Migrationshintergrund auf. Dieser hohe Anteil ist ein Indiz für die Benachteiligung am Ausbildungsmarkt, auch wenn regionale Unterschiede nicht außer Acht gelassen werden dürfen. In Ballungszentren wie München, Nürnberg oder Hamburg ist immer mit einem höheren Anteil von Migranten zu rechnen. Schließlich versprechen Großstädte bessere Arbeits- und Berufschancen.

So ist ein Migrationshintergrund bei einem Dreiviertel der 169 BVJ-Absolventen sicherlich in diesem Zusammenhang zu bewerten. Dennoch ist der weit über dem bundesweiten Durchschnitt liegende, übermäßig hohe Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den 169 BVJ-Absolventen des untersuchten Jahrganges als Warnsignal zu verstehen. Es kann

⁴⁶⁵ Vgl. BMAS 2008, S. 100

⁴⁶⁶ Vgl. BMBF 2008a, S. 98

zunehmend zur Gefährdung des sozialen Friedens einer Gesellschaft führen, wenn man bestimmte Gruppen nicht integriert bzw. ihnen keine ausreichende Chance für eine berufliche Eingliederung und die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs bietet.

Unterschiede in den Herkunftsnationalitäten

Jugendliche nichtdeutscher Herkunft sind in allen Ausbildungsbereichen nur unterdurchschnittlich vertreten. Betrachtet man die nationalitätenspezifischen Beteiligungsquoten im dualen System, so stellt man erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsländern fest. Es ist also keinesfalls von einer homogenen Gruppe auszugehen. Die Berufsbildungsberichte von 2001 bis 2007 belegen, dass vor allem italienische, serbische und türkische Jugendliche das Berufsvorbereitungsjahr besucht haben und somit den Übergang von der Hauptschule in ein Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnis nicht geschafft haben.⁴⁶⁷ Betrachtet man die Staatsangehörigkeiten der untersuchten Gruppe bei der Geburt, so spiegelt sich dieses Ergebnis wieder. Unter den fünf zahlenmäßig am stärksten vertretenen Herkunftsländern befinden sich die Türkei, Serbien, Irak, Kroatien und Italien. Weitgehend unerforscht sind jedoch die Gründe für dieses Phänomen. Es lässt lediglich Spekulationen zu. Bei den BVJ-Absolventen der untersuchten Gruppe mit einem serbischen Migrationshintergrund handelt es sich ausschließlich um Kosovo-Albaner. Diese Volksgruppe bekannte sich nur sehr ungern zu ihrer serbischen Staatsangehörigkeit. Dies zeigte sich besonders bei der ersten Einzelbefragung der Jugendlichen. Auf die Frage nach ihrem Herkunftsland gaben sie immer Kosovo als ihr Heimatland an. Ein Blick in die Schülerunterlagen dieser Schüler verdeutlicht, dass sie erst nach Beendigung der Grundschule in das deutsche Schulsystem gelangt sind. Auch ist zu berücksichtigen, dass die Kosovo-Albaner vor dem Kosovokonflikt zur benachteiligten Ethnie in Serbien gezählt haben. Dies bedeutete nicht nur Ausgrenzung und das Verbot der albanischen Sprache in Schulen, sondern auch das Verbot bzw. Hemmnisse, weiterführende Schulen besuchen zu können. Dazu kommt, dass in Serbien bis heute keine allgemeine Schulpflicht existiert. Dieser Bildungsnachteil scheint sich im sprach- und kulturfremden Land weiter fortzusetzen und zu manifestieren. Die Lehrtätigkeit der Autorin hat vermehrt gezeigt, dass gerade in mathematischen und physikalischen Grundkenntnissen gravierende Defizite bei den Schülern zu beobachten waren.

Bei türkischen Jugendlichen spielt ebenfalls die ethnische Zugehörigkeit eine entscheidende Rolle. Nicht zuletzt kommen seit Jahren die meisten anerkannten Flüchtlinge aus der Türkei und aus Serbien. Etwas vereinfacht und plakativ kann man Kosovo-Albaner in Serbien mit Kurden in der Türkei vergleichen. Auch wenn das türkische Gesetzbuch die Kurden nicht als Volksgruppe anerkennt, spricht der türkische Ministerpräsident Erdogan durchaus von einem Kurdenproblem. Immer wieder auftretende kriegerische Auseinandersetzungen und Angriffe der türkischen Armee auf Stellungen der Arbeiterpartei Kurdistans (PKK) unterstreichen die politisch prekäre Situation. Leider kann man aufgrund des erhobenen Datenmaterials keine eindeutige ethnische Zuordnung vornehmen. Lediglich zehn der 40 ursprünglich türkisch stämmigen Jugendlichen weisen einen persönlichen Migrationshintergrund auf, wobei eine

⁴⁶⁷ Vgl. BMBF 2001, S. 110; BMBF 2002, S. 127; BMBF 2005b, S. 103; BMBF 2007, S. 53)

Differenzierung zwischen Migranten und Flüchtlingen nicht möglich ist.⁴⁶⁸ Ob und inwiefern von einer Benachteiligung oder Diskriminierung im Heimatland auszugehen ist, kann nicht geklärt werden. Fakt ist, dass sieben von den zehn Schülern mit persönlichem Migrationshintergrund die Grundschule in der Türkei besucht haben. Bei diesen stellt die relativ kurze Verweildauer in Deutschland einen wesentlichen benachteiligenden Faktor dar.

Das Fallbeispiel von *Burhan* macht deutlich, wie benachteiligend eine lebensweltliche Segregation sein kann. Burhan ist zwar in München geboren und aufgewachsen. Dennoch hat er in der Grundschule eine so genannte Übergangsklasse besucht. Diese Übergangsklasse wurde speziell für türkische Kinder eingerichtet. Sprachliche Defizite konnten allerdings nur begrenzt kompensiert werden, zumal die Kinder sich nach Burhans Angaben auf dem Pausenhof und auch während des Unterrichts vorrangig in ihrer Muttersprache unterhalten haben. Im Interview stellt sich auch heraus, dass Burhan nur wenig Kontakt zu deutschen Jugendlichen unterhält. Er spricht von drei deutschen Freunden. Seine Lebenswelt ist fast ausnahmslos türkisch geprägt. Die anhaltenden Sprachdefizite erschweren im weiteren Karriereverlauf die erfolgreiche Partizipation in Schule und Ausbildung. Probleme in der Berufsschule und ein verschärfter Verweis sind Anlass zu Auseinandersetzungen mit dem Ausbilder. So bricht Burhan die Ausbildung zum Maler und Lackierer im ersten Ausbildungsjahr nach der Probezeit ab. Derzeit arbeitet er als ungelernte Hilfskraft in der Elektronikfirma, für die auch sein Onkel tätig ist. Dies lässt darauf schließen, dass Burhan am Arbeitsplatz ebenfalls mehr Kontakt mit türkischen bzw. türkisch sprechenden als mit deutschen Kollegen hat. So hat er beruflich eine Nische gefunden, in der die deutsche Sprache eher nachrangig von Bedeutung ist. Auf seine Integration wird sich dies jedoch nicht förderlich auswirken.

Bei den im Irak geborenen Jugendlichen handelt es sich ausschließlich um Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Unter ihnen sind Kurden sowie ein Jeside.⁴⁶⁹ Als Flüchtlinge waren sie in ihren Herkunftsländern häufig Opfer von kriegerischen Auseinandersetzungen oder von Menschenrechtsverletzungen aufgrund politischer und ethnischer Verfolgung z.B. durch Haft, Folter, Diskriminierung. Viele von ihnen leiden an den psychischen und physischen Folgen dieser traumatisierenden Erlebnisse. Manche dieser Verletzungen sind im Schulalltag in Form von auffälligem Sozialverhalten oder Merk- und Konzentrationsstörungen erkennbar.

Die elf irakischen Flüchtlinge, von denen sich fünf unbegleitet in Deutschland aufhalten, sind alle erst durch den Besuch der Hauptschule oder des Berufsvorbereitungsjahres in Kontakt mit dem deutschen Bildungssystem gekommen. Die sehr kurze Verweildauer in Deutschland wirkt sich außerdem benachteiligend aus und begründet die erheblichen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache.

⁴⁶⁸ Die völkerrechtliche Unterscheidung zwischen Flüchtlingen und Migranten geht im Kern von der Überlegung aus, dass Migranten wandern, weil sie diese Option gewählt haben, dass aber Flüchtlinge wandern, weil sie dazu gezwungen sind.

⁴⁶⁹ Die Jesiden sind eine kurdische Minderheit im Norden des Iraks, die häufig Schikanen und Anfeindungen im Irak ausgesetzt sind. Beispiel: Im Jahr 2007 nahmen die Spannungen zwischen der muslimischen Bevölkerung und den Jesiden im Irak zu. Bei einer Reihe von Selbstmordanschlägen seitens der Al-kaida in den Dörfern El Khatanijah und El Adnanijah bei Mosul wurden am 14. August 2007 mindestens 500 Menschen getötet und Hunderte verletzt.

Sprachkompetenz

Die Verweildauer in Deutschland kann als maßgeblicher Einflussfaktor auf das Sprachvermögen gewertet werden. Fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hält sich weniger als fünf Jahre in der Bundesrepublik auf. Das bedeutet, diese Jugendlichen sind frühestens in der Hauptschule-Phase in das deutsche Schulsystem eingetreten. Wie bereits festgestellt, waren einige Jugendliche (vgl. Kapitel 8.3.1) aufgrund ihrer kurzen Verweildauer vor dem Berufsvorbereitungsjahr noch nie an einer deutschen Schule eingeschrieben. Diese BVJ-Absolventen werden folglich aufgrund von Qualifikationsdefiziten in Mathematik und Deutsch an der ersten Schwelle zur Berufsausbildung enorme Schwierigkeiten haben. Eine im Vergleich zu deutschen Jugendlichen geringere Ausbildungsbeteiligung ist – wie bereits beschrieben – die Folge.⁴⁷⁰

Neben einer hohen Sprachkompetenz ist aber auch das soziale Klima entscheidend für die Motivation, eine Sprache zu erlernen. Bei den folgenden Jugendlichen, mit denen vertiefende Interviews geführt wurden, wird dies deutlich.

Das Fallbeispiel von *Kristina*, dem Mädchen aus der Ukraine, ist ein Beispiel für eine glückliche Integration aufgrund sehr hoher Motivation und Sprachkompetenz. Kristina ist allein mit ihrer Mutter 2002 nach Deutschland gekommen.⁴⁷¹ Auf dem Weg in die Bundesrepublik wohnt sie ein Jahr bei einer Tante in Ungarn. Sie hat sehr schnell die Notwendigkeit erkannt, die Sprache des jeweiligen Aufenthaltslandes zu erlernen. So beherrscht sie Ungarisch auf einem Niveau, das ihr ein Zurechtfinden im Alltag in Ungarn ermöglicht. Als Grund für ihre Berufswahl der Großhandelskauffrau gibt sie an, dass sie auf diese Weise mit ihrer ehemaligen Heimat in Kontakt bleiben könne. Neben Ukrainisch, Ungarisch und Russisch spricht sie außerdem auch etwas Englisch. Ihre Mehrsprachigkeit kann sie gut in ihrem jetzigen Betrieb einbringen, zumal ihr Ausbildungsberuf vorrangig Geschäfte mit den östlichen Nachbarn von Deutschland betreibt. So darf sie bereits im ersten Ausbildungsjahr aufgrund ihrer Sprachkompetenz den Firmenchef auf Auslandsreisen nach Ungarn begleiten. Die Zeugnisnoten und die Schülerbemerkung im Berufsvorbereitungsjahr belegen einmal mehr ihren Leistungswillen und ihre Zuverlässigkeit.⁴⁷² Es ist also nicht verwunderlich, dass sie nach erfolgreichem Berufsabschluss von ihrem Betrieb übernommen wird.

Das Fallbeispiel von *Igor* zeigt, was speziell bei Kindern die Motivation begründen kann, Deutsch zu lernen. Igor ist in Bosnien geboren und besitzt die kroatische Staatsangehörigkeit. Er kommt im Grundschulalter nach Deutschland. Seine Motivation, schnell und gut Deutsch zu lernen, rührt vorrangig von der Angst, nicht auf die reguläre Grundschule wie alle anderen Kinder gehen zu dürfen. Kinder und Jugendliche wie Igor haben Angst vor einer „Sonderbehandlung“. Sie wollen nicht anders als die anderen Kinder sein. Sie wollen dazugehören. Eine segregative Beschulung kann zur Ausgrenzung und Isolation führen und somit eine Integration erschweren.

⁴⁷⁰ Anmerkung der Autorin: Vergleiche hierzu Kapitel 1.1.2, Stichwort: *Ausbildungsbereitschaft der Betriebe*

⁴⁷¹ Zum Befragungszeitpunkt ist sie seit drei Jahren in Deutschland.

⁴⁷² Zeugnisbemerkung: Die höfliche Schülerin erfreute durch ihre aktive Mitarbeit. Ihr Verhalten war stets tadellos.

Das Fallbeispiel von *Dezin* spiegelt eine fehlgeleitete sprachliche Integration aufgrund fehlenden Kontakts zur einheimischen Gesellschaft wieder. Dezin flieht mit ihren Eltern 1990 vor dem Golfkrieg nach Deutschland. Da ist sie gerade vier Jahre alt. Die Einreise nach Deutschland im Kleinkindalter erleichtert nicht ihre sprachliche Integration. Im Kindergarten finden die Eltern für sie keinen Platz, so spielt sie überwiegend mit ihren afghanischen Nachbarn und lernt als erste Fremdsprache die afghanische Sprache Paschtu, nicht Deutsch. Aufgrund ihrer schlechten Deutschkenntnisse muss Dezin die erste Klasse wiederholen und besucht fortan bis einschließlich der vierten Klasse eine Förderschule. Schließlich gelingt es ihr, das Berufsvorbereitungsjahr erfolgreich und ohne einen Fehltag abzuschließen. Dennoch sind ihre Leistungen im Unterrichtsfach Deutsch nicht befriedigend, auch in anderen Fächern kommt sie nicht über ein „ausreichend“ hinaus.⁴⁷³

Das Fallbeispiel von *Almas* kann als Kritik für die oft nur einseitigen und zum Teil kurzfristigen Fördermaßnahmen verstanden werden, die für die jugendlichen Flüchtlinge vorgesehen sind. Almas flieht 2002 zunächst mit ihren Eltern aus dem Irak in die Türkei. Finanzielle Schwierigkeiten führen dazu, dass eine weitere Flucht nur für Almas möglich ist. So kommt sie als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling nach Deutschland. Im Interview erläutert sie ihre Schwierigkeiten, in Deutschland Fuß zu fassen. Sie gibt an, gerade im Berufsschulunterricht vieles aufgrund sprachlicher Barrieren nicht zu verstehen. Dennoch hat sie Glück, in einem Kinderheim untergekommen zu sein. Das ist nicht selbstverständlich, zumal sie bei Ankunft in Deutschland bereits 16 Jahre alt war. Jugendliche Flüchtlinge mit diesem Alter werden normalerweise im Asylprozess wie Erwachsene behandelt und in allgemeinen Asylunterkünften mit anderen Erwachsenen untergebracht. In diesen Unterkünften gibt es nur einen schlechten Betreuungsschlüssel, in der Regel ist ein Sozialpädagoge für etwa 100 Asylbewerber zuständig. In einem Kinderheim dagegen werden jedem Kind und jedem Jugendlichen Betreuer zur Seite gestellt, die sich um die schulische Bildung und persönliche Förderung kümmern. So kann Almas im Anschluss an einen mehrwöchigen Sprachkurs für vier Monate am Schlau-Projekt teilnehmen, einem schulanalogem Unterricht, der die Jugendlichen neben intensivem Sprachtraining auf den Besuch einer Hauptschule bzw. Berufsschule vorbereitet. Zudem wird sie von ihrem Betreuer über die unterschiedlichen Fördermöglichkeiten aufgeklärt, zwischen denen sie sich frei entscheiden kann. Am Beispiel von Almas wird deutlich, wie wichtig eine intensive Betreuung von unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen ist. Ein einmaliger mehrwöchiger Deutschkurs reicht nicht aus, um die erforderlichen Sprachkenntnisse zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Bewerbung bzw. für das Bestehen der Ausbildung erforderlich sind.

Das Fallbeispiel von *Esref* hingegen belegt, wie sich die Sprachentwicklung verzögern und damit den Bildungsverlauf negativ beeinflussen kann, wenn die Migration des Jugendlichen nicht freiwillig erfolgt ist. Das Problem betrifft vor allem diejenigen jungen Migranten, die keinen Einfluss auf die Entscheidung der Eltern hinsichtlich ihres Lebensmittelpunktes haben. Unstimmigkeiten im familiären Umfeld können die Folge sein, aber auch Ablehnung und Verweigerung, sich mit der neuen Heimat auseinanderzusetzen. Esref stammt aus der Türkei und ist zum Zeitpunkt der Befragung seit dreieinhalb Jahren in Deutschland. Seine Eltern le-

⁴⁷³ Der Gesamtnotendurchschnitt der Schülerin im BVJ-Zeugnis liegt bei 3,3.

ben und arbeiten hingegen seit 30 Jahren in Deutschland, besitzen wie auch die beiden Schwestern von Esref die deutsche Staatsangehörigkeit. Aufgewachsen und zur Schule gegangen ist Esref in der Türkei. Die Entscheidung in Deutschland zu leben, haben seine Eltern für ihn gefällt. Bei einem Urlaub von Esref in München teilen sie ihm mit, dass er von nun an hier zu leben habe. Er bedauert, nicht einmal die Möglichkeit gehabt zu haben, sich von seinen Freunden zu verabschieden. Auch ist er seinen Eltern fremd geworden. In der Vergangenheit hat er sie nur in den Ferien erlebt, nie im alltäglichen Miteinander. Letztlich kommt es zum Bruch zwischen Esref und seinen Eltern. Mittlerweile lebt er nicht mehr bei seinen Eltern, sondern bei jenem Onkel, der ihn bereits in der Türkei groß gezogen hat und inzwischen auch in München wohnt. Esref lebt gegen seinen Willen in Deutschland. In der Türkei hatte er nach eigenen Angaben gute Aussichten auf eine militärische Laufbahn, zumal er eine bestimmte Aufnahmeprüfung erfolgreich absolviert hat. Um diese Hoffnung fühlt er sich betrogen. Die Vermutung liegt nahe, dass er sich aufgrund dieser Enttäuschung nur sehr schwer auf das neue Land, dessen Kultur und die neuen beruflichen Anforderungen einlassen kann. Dies belegen zum einen der Abbruch der Ausbildung sowie zahlreiche Beschäftigungsverhältnisse und Gelegenheitsjobs, die Esref nach dem Abbruch der Lehre aufgenommen und wieder aufgegeben hat.

9.1.3. Strukturelle Formen der Benachteiligung

Im folgenden Kapitel werden marktbedingte Schwierigkeiten von folgenden Aspekten abgeleitet und interpretiert:

- Fehlzeiten während des Berufsvorbereitungsjahres
- Berufswünsche der BVJ-Absolventen
- Bewerbungsverhalten und Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche

Fehlzeiten während des Berufsvorbereitungsjahres

Gründe für Fehlzeiten können aufgrund der Datenlage in der vorliegenden Untersuchung nur vermutet werden. Wie bereits in Kapitel 2.2.3 beschrieben, werden für Schulabsentismus im Wesentlichen Vermeidungsstrategien verantwortlich gemacht. Die Vermeidung schulischer Anstrengungen scheint hierbei zum einen in Verbindung mit Lernschwierigkeiten und Erfahrungen schulischer Misserfolge zu stehen. Zum anderen wird der Rückzug durch familiäre Belastungen und andere Verlusterfahrungen bedingt. Betrachtet man die Einträge in den Schülerunterlagen zu absolvierten Fördermaßnahmen (siehe Kap. 8.1.1 und 9.1.1), kann bei der untersuchten Gruppe sehr wohl von lernbedingten Schwierigkeiten ausgegangen werden. Ein Zusammenhang von latenter Verweigerung bis hin zur Schulunlust kann durchaus bestehen.⁴⁷⁴ Vermerke über vorhandene Fehltag sind bei nahezu allen BVJ-Absolventen zu finden. Viele davon sind krankheitsbedingt und werden mit einem Schreiben der Eltern oder ärztlichem Attest entschuldigt. Bei mehr als der Hälfte der BVJ-Absolventen sind jedoch Einträge über unentschuldigte Fehlzeiten zu finden. Bei diesen Jugendlichen liegt keine hinreichende Begründung für ihr Fernbleiben vom Unterricht vor. Die Anzahl der entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten werden zusätzlich zur verbalen Beurteilung des schulischen

⁴⁷⁴ Vgl. Gallschütz/Puhr 2004, S. 129

Verhaltens, der Mitarbeit und des Charakters im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres vermerkt. Das Abschlusszeugnis der Hauptschule hingegen enthält keine Angaben über die Fehltageliste eines Jugendlichen während des Schuljahres. Dieser Tatbestand könnte zu einer Benachteiligung eines BVJ-Absolventen im Vergleich zu einem Hauptschulabgänger im Bewerbungsprozess um einen Ausbildungsplatz führen. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 geschildert, legen Betriebe großen Wert auf personale Tugenden wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Die Tatsache, dass Informationen über mögliche Fehltageliste nicht im Hauptschulabschlusszeugnis enthalten sind, heißt nicht, dass ein Schüler in der Hauptschule nie gefehlt hat.

Aufgrund der detaillierteren Schülerbeschreibung im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres befinden sich die Absolventen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung möglicherweise im Nachteil beim Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz.

Berufswünsche der BVJ-Absolventen

Bei der Bewertung marktbedingter Schwierigkeiten ist neben dem konjunkturbedingten Ausbildungsplatzangebot und den damit einhergehenden Verdrängungsprozessen von Höherqualifizierten der Einfluss der beruflichen Orientierung der Jugendlichen interessant. Die Berufswahl als individueller Entscheidungsprozess für einen bestimmten Beruf wird durch eine Vielzahl individueller und gesellschaftlicher Determinanten beeinflusst. Dazu gehören Voraussetzungen wie Alter und Geschlecht, Eignung, Neigung und persönliche Interessen. Weiters sind kognitives Vermögen, schulische Leistungen und auch die Lern- und Arbeitsmotivation anzuführen. Aber auch Familie, Schule und die Umgebung, also die regionalen Gegebenheiten und die Infrastruktur, spielen eine wichtige Rolle (siehe Kap. 2.2.3 *Bewerbungsverhalten*).

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Angaben der befragten BVJ-Absolventen zu den Berufswünschen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres realistisch einzustufen sind. Die Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr stehen vor der Aufgabe, im zweiten Anlauf die erste Schwelle zur Berufsausbildung überwinden zu müssen. Es gilt, neben dem Erwerb von formalen Qualifikationen personale und soziale Kompetenzen zu entwickeln und zu verbessern, um im Wettbewerb um die knappen Ausbildungsplätze erfolgreich bestehen zu können. Die Benachteiligungen, mit denen Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr konfrontiert sind, sind – wie bereits geschildert – derart vielschichtig, dass man nicht von einer homogenen Gruppe von benachteiligten Jugendlichen ausgehen kann. Aus diesem Grund lässt sich auch die Berufswahl nicht auf ein einheitliches, von Benachteiligungen beeinflusstes Muster zurückführen.⁴⁷⁵

Betrachtet man die zehn bundesweit am stärksten besetzten Ausbildungsberufe von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, so sind an erster Stelle kaufmännische Berufe wie Verkäufer, Kaufmann im Einzelhandel und Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk zu finden. Handwerkliche Berufe wie Friseur, Kraftfahrzeugmechatroniker, Koch, Maler, Anlagemechaniker für Sanitär, Heizungs- und Klimatechnik, Metallbauer und Bäcker folgen unmittelbar.⁴⁷⁶

⁴⁷⁵ Vgl. Geßner 2003, S. 93

⁴⁷⁶ Vgl. BMBF 2008a, S. 326

Die Angaben der befragten BVJ-Absolventen hinsichtlich ihrer Berufswünsche spiegeln diese Orientierung an den bekanntesten und beliebtesten Ausbildungsberufen wider. Bei den weiblichen Befragten zählen die Berufe Zahnmedizinische Fachangestellte, Kauffrau im Einzelhandel (Verkäuferin inklusive) und Friseurin zu den beliebtesten Berufen. Die männlichen Befragten sind dagegen sehr an den Berufen wie Kaufmann im Einzelhandel, Kfz-Mechatroniker und Maler- und Lackierer interessiert. Insgesamt sind die Jugendlichen auf ein eher begrenztes, geschlechtstypisches Berufsspektrum festgelegt. Die Jugendlichen nennen nicht einfach Fantasieberufe, sondern die Berufswünsche lassen eine Anpassung an das real existierende Angebot der Stadt München erkennen. Nur sehr vereinzelt werden so genannte Traumberufe genannt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die im Juli 2006 durchgeführte Befragung von mehr als 400 Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz im Rahmen des JoA-Modellversuchs. Mehr als 70 Prozent der Jugendlichen gaben bei der Frage nach dem Traumberuf einen Ausbildungsberuf an, der in Bezug auf das eigene Niveau realistisch erscheint.⁴⁷⁷ Die Ergebnisse dieser beiden Befragungen zeigen sehr deutlich eine grundsätzliche Ausbildungsorientierung der benachteiligten Jugendlichen. Ein Vergleich der Berufswünsche der BVJ-Absolventen mit den Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern bekräftigt diese Tendenz. Es fällt auf, dass die Jugendlichen im Vergleich zu den Elternberufen überwiegend an höher qualifizierten Berufen interessiert sind.

Eine nach Schulabschlüssen getrennte Interpretation der Berufswünsche zeigt, dass zwei Drittel der BVJ-Absolventen, die zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres noch über keinen Schulabschluss verfügt haben, weitgehend realistische Angaben machen. Als unrealistisch dagegen sind Ausbildungsberufe wie Anlagemechaniker, Anwalt, Elektroniker, Erzieher, Fluggerätemechaniker, Industriemechaniker, Informatiker, Kaufmann für Bürokommunikation, Kaufmann im Großhandel, Kfz-Mechatroniker, Krankenschwester, Maskenbildner, Schauspieler, Visagist und Zweiradmechaniker zu werten. Diese Berufe setzen in der Praxis entweder einen formal höheren Schulabschluss bzw. eine Berufsausbildung voraus.

Problematisch kann es sich erweisen, wenn Berufswünsche auf einem veralteten Verständnis eines Ausbildungsberufes basieren. So haben sich im Kfz-Bereich die Anforderungsprofile der Ausbildungsberufe durch Veränderungen in der Arbeitswelt stark verändert. Die zunehmende Komplexität technischer Systeme, gestiegene Komfortansprüche und Ansprüche an die Informations- und Kommunikationstechnik machten eine Modernisierung der Ausbildung im Kfz-Bereich erforderlich. Während einst handwerkliche Fähigkeiten in Form von Inspektions- und Wartungsaufgaben und mechanischen Reparaturen im Vordergrund standen, sind zunehmend Diagnoseaufgaben mit modernen Expertenwerkzeugen an Systemen mit integrierter Elektronik durchzuführen. Mit einem einfachen Hauptschulabschluss ist diese Ausbildung kaum mehr zu schaffen bzw. Bewerber mit einem einfachen Hauptschulabschluss sind beim Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz in der Regel chancenlos. So sind einige der genannten Berufswünsche zum einen aufgrund komplexer werdender Anforderungsprofile von Ausbildungsberufen, zum anderen aber auch aufgrund des Wettbewerbsvorteils von formal höher Qualifizierten als nicht realistisch zu betrachten. Das geht zum Teil so weit, dass für den Ausbildungsberuf Friseur, der rechtlich keine bestimmte Schulbildung vorschreibt, der Bildungs-

⁴⁷⁷ Vgl. Folgmann/Schelten 2007, S. 89

abschluss der Mittleren Reife als Zugangsvoraussetzung erwartet wird. Ein weiteres Problem bei der Ausbildungsplatzsuche kann die mangelnde Flexibilität der Jugendlichen sein. Wenn die Bereitschaft fehlt, sich auch auf Stellenangebote außerhalb ihres „Berufswunsches“ zu bewerben, kann dies eine erfolgreiche Lehrstellensuche beeinträchtigen.

Auch die Berufswünsche der Jugendlichen, die in das Berufsvorbereitungsjahr mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss gestartet sind, sind mehrheitlich als realistisch anzusehen. Berücksichtigt man die Auswertungen der Agentur für Arbeit hinsichtlich der schulischen Vorbildung der sich in Ausbildung befindenden Jugendlichen getrennt nach den genannten Berufswünschen, so erscheinen lediglich bei einem Drittel der Jugendlichen die Ausbildungsberufe Fachkraft für Veranstaltungstechnik, Feinwerkmechaniker, Industriemechaniker, Kaufmann für Bürokommunikation, Kfz-Mechatroniker, Krankenschwester, Pharmazeutisch-technische Assistentin, Polizist und Schaufensterdekorateur als nicht umsetzbar.⁴⁷⁸

Die Berufswünsche der Jugendlichen, die mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss in das Berufsvorbereitungsjahr eingetreten sind, entsprechen hingegen alle den praktizierten Zugangsvoraussetzungen.

Neben den Jugendlichen, die sich zu ihren Berufswünschen bekannt haben, gibt es jedoch rund zehn Prozent, die scheinbar keine Berufswünsche entwickelt haben. Ursache hierfür können zum einen fehlende Berufsperspektiven sein, zumal die Hälfte dieser Schüler beim Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr nicht über einen Schulabschluss verfügt. Zum anderen könnten negative Erfahrungen im Bewerbungsprozess möglicherweise mit der Verdrängung bzw. Negierung eigener Berufswünsche einhergehen. Das kann bedeuten, dass die Entscheidung für eine Ausbildung ohne Rücksicht auf eigene Interessen und Neigungen erfolgt. Die Angst vor Arbeitslosigkeit wird vor die eigenen Interessen gestellt.

Vergleicht man die Berufswünsche der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, mit den tatsächlich aufgenommenen Ausbildungsberufen, so stellt man bei einem guten Drittel dieser Jugendlichen völlige Deckungsgleichheit fest. Das lässt vermuten, dass diese Jugendlichen wohl mit realistischen Erwartungshaltungen in den Bewerbungsprozess eingetreten sind. Bei einigen BVJ-Absolventen entspricht der Ausbildungsberuf zwar den formalen Zugangsvoraussetzungen, aber nicht dem gewünschten Berufsfeld. Bleiben Bemühungen um einen bestimmten Ausbildungsplatz über längere Zeit erfolglos, nimmt dem Anschein nach die Bereitschaft der Jugendlichen zu, Kompromisse bei der Lehrstellensuche einzugehen. Besser «irgendeine» Lehrstelle anzunehmen, die noch frei ist, als arbeitslos zu sein. Diese Erscheinung könnte auch auf jene Jugendlichen zutreffen, deren Berufswünsche vom Anforderungsniveau höher als die tatsächlich begonnenen Ausbildungsberufe einzustufen sind. Aber auch eine unrealistische Selbsteinschätzung der Jugendlichen bezüglich ihrer Neigungen und Fähigkeiten wäre denkbar.

⁴⁷⁸ Vgl. BAA 2008; <http://www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/index.jsp>

Bewerbungsverhalten und Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche

Bei der Frage nach den Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche kristallisieren sich zum einen sprachliche Defizite als Grund für die Chancenlosigkeit auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt heraus. Darüber hinaus begründen die Schüler ihre erfolglose Lehrstellensuche mit noch fehlendem Hauptschulabschluss bzw. schlechten Zensuren in Hauptschul- bzw. BVJ-Zeugnis. Auch aufenthaltsrechtliche Schwierigkeiten werden beim Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz als benachteiligend aufgefasst. Die meisten Aussagen der Jugendlichen machen jedoch deutlich, dass die Bewerbungsaktivitäten zu spät bzw. zu wenig erfolgt sind. Die große Anzahl von BVJ-Absolventen, die keine Angaben zu verfassten und abgeschickten Bewerbungsschreiben machen, verstärkt zudem den Eindruck, dass viele Jugendliche dem Berufswahlprozess etwas zögerlich gegenüberstehen. Ob diesem Verhalten fehlende Berufsperspektiven, Verdrängung, fehlende Einsicht in die Notwendigkeit für eine berufliche Zukunft oder Motivationslosigkeit zugrunde liegen, kann mit der vorliegenden Untersuchung nicht vollständig geklärt werden. Das Wissen um die eigenen Schwächen und die Angst vor einem erneuten Misserfolg mindern scheinbar das eigene Bewerbungsbestreben. Bei der kritischen Betrachtungsweise des Bewerbungsverhaltens ist es wichtig, den Migrationshintergrund der Jugendlichen zu berücksichtigen. Bei drei Viertel aller BVJ-Absolventen ist dieser nachweisbar. Auch wenn viele in Deutschland geboren sind, erfahren sie durch ihre Eltern eine erste berufliche Sozialisation, die kulturell geprägt ist. In vielen asiatischen und afrikanischen Staaten (Afghanistan, Irak, Kongo, Türkei) unterscheidet sich die berufliche Bildung immens von der deutschen. Ein duales System, in der eine enge Kooperation zwischen Betrieben und Berufsschule besteht, ist vielen nicht bekannt. Eine Ausbildung in deutschem Sinne gibt es oft nicht. Eine Bewerbung sieht in der Regel auch kein formelles Schreiben vor. Vielmehr nimmt man direkt Kontakt mit einem Betrieb auf. Bei Bedarf und gegenseitiger Sympathie wird das Ausbildungsverhältnis aufgenommen. Die Ausbildung gleicht eher einem Learning-on-the-job und orientiert sich ganz auf die Bedürfnisse des jeweiligen Betriebes. Dies erschwert eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Berufsabschlüsse und auch die spätere Anerkennung in Deutschland. In Deutschland sehen sich die jungen Migranten mit einer Berufswelt konfrontiert, in der ein Überangebot von Ausbildungssuchenden vorherrscht, in der selektivierende Bewerbungsverfahren ihre praktischen Fähigkeiten eher negieren als zum Vorschein bringen und in der formale Zugangsvoraussetzungen die Chancenverteilung vorgeben.

Personalauswahlverfahren stellen ein besonderes Hindernis für Jugendliche mit Migrationshintergrund dar (siehe Kapitel 2.2.2). Benachteiligungen, die bereits aufgrund der nichtdeutschen Staatsbürgerschaft gegeben sind, potenzieren sich aufgrund unterschiedlicher Erwartungen von Betrieben und nichtdeutschen Bewerbern. Aber nicht nur im Personalauswahlverfahren, auch während der Ausbildung können interkulturell bedingte Unterschiede im Verhalten zu Missverständnissen und Konflikten führen.

So zeigt das Fallbeispiel von *Mimi* (siehe Kap. 8.4.1), dem Mädchen aus Angola, dass interkulturell bedingte Missverständnisse möglicherweise der Grund für die Auflösung eines Ausbildungsvertrages waren. Die bruchstückhafte Erklärung von *Mimi* legt die Annahme nahe,

dass ihre erziehungs- und kulturbedingte Zurückhaltung⁴⁷⁹ vermeintlich als Faulheit und Unselbstständigkeit vom Ausbilder ausgelegt worden ist. Möglicherweise entspricht jedoch Mimis Verhalten genau dem ihrer ursprünglichen Kultur, die einen angepassten und respektvollen Umgang mit hierarchisch übergeordneten Personen vorsieht und kein eigenmächtiges Vorgehen und Entscheiden befürwortet. Betriebe in Deutschland erwarten jedoch berufsübergreifende Fähigkeiten wie selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren. Die Grundlagen zur Erfüllung dieser Erwartungen müssen bereits in der Ausbildung systematisch entwickelt werden. So wurden seit Mitte der 1980er Jahre Schlüsselqualifikationen zu einem Profilmerkmal der neuen Ausbildungsordnungen für über 200 Ausbildungsberufe: Die Ausbildungspläne wurden angepasst und erweitert, damit Lehrlinge lernen können, selbständig zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu kontrollieren.⁴⁸⁰ Bei Mimis erneuter Ausbildungsplatzsuche zeigt sich ein weiteres Problem. Gründe für Absagen werden zum Großteil nicht genannt oder hinter pauschalen Floskeln versteckt. So kann man nur vermuten, ob eine Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe vorliegt. Erfahrungen der Autorin haben gezeigt, dass in München und gerade im ländlichen Großraum um München die Hautfarbe sehr wohl eine Rolle spielt. Praktikumsplätze, die am Telefon noch bereitwillig angeboten wurden, waren zum Zeitpunkt des persönlichen Vorstelligwerdens der Schüler nicht mehr vakant. Da diese Fälle nicht selten zu beobachten waren, kann nicht von einem Zufall ausgegangen werden. Eine Nachfrage bei einer großen Lebensmittelkette, warum einem ehemaligen Schüler schwarzer Hautfarbe die Praktikumsstelle verwehrt blieb, wurde mit der Angst vor Beschwerden und Wegbleiben von Kunden gerechtfertigt. So können neben Misstrauen und Vorurteilen der Personalchefs gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch die Annahme ausländerbezogener Vorbehalte bei Kunden und Patienten die Personalentscheidungen negativ beeinflussen.⁴⁸¹ Dennoch, Mimi hat es geschafft. Sie hat mit Hilfe ihres Betreuers einen Zahnarzt gefunden, bei dem sie ihre Lehre als zahnmedizinische Fachangestellte erfolgreich beenden kann.

Das Fallbeispiel von *Esref* zeigt, dass Diskriminierung im Verlauf der Ausbildung vorkommen und den Abbruch der Lehre bewirken kann. Der junge Türke, der sich zum Befragungszeitpunkt erst seit drei Jahren in Deutschland aufhält, nahm höchst motiviert das Ausbildungsverhältnis zum Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk (Fleischerei) auf. Sein Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahr weist gute bis sehr gute Noten auf sowie eine sehr gute Schülerbeurteilung. Die praktische Arbeit und der Umgang mit Menschen gefielen ihm sehr gut – zumindest in der Filiale, in der er seine Ausbildung im September 2004 begann. Bedingt durch Umsatzeinbußen mussten die drei Auszubildenden der Filiale den Bezirk wechseln und in anderen Geschäftsstellen der gleichen Kette untergebracht werden. Am zweiten Tag im neuen Ausbildungsbetrieb ließ der neue Bezirksleiter Esref seine Abneigung gegen türkischstämmige Mitbürger spüren. Er teilte ihm unmissverständlich mit, dass er (Esref) Pech habe, da er keine Türken möge. Kurz darauf folgten weitere Einschüchterungen und

⁴⁷⁹ Mimi gibt im Interview an, dass sie in Afrika bei ihrer Großmutter aufgewachsen ist. Ihre Eltern leben zum Befragungszeitpunkt bereits seit zehn Jahren in Deutschland.

⁴⁸⁰ Vgl. Schaub 1991, S. 96 und Struck 2006, S. 195 f.

⁴⁸¹ Vgl. Granato 2003a, S. 479

Beleidigungen. Äußerungen wie, Esref brauche sich keine Mühe geben, er werde zum nächsten Ende des Monats ohnehin gekündigt, verunsicherten den Befragten sehr. Da Esref keine Möglichkeit sah, auf höherer Ebene intervenierende Maßnahmen zu erreichen, und er sich dem Bezirksleiter ausgeliefert fühlte, verließ er die Filiale Ende März des ersten Ausbildungsjahres auf eigenen Wunsch.

Lediglich bei einem Drittel der BVJ-Absolventen kann man ein ernsthaftes Bemühen um einen Ausbildungsplatz feststellen. Diese Zahl steht in engem Zusammenhang mit den tatsächlich aufgenommenen Lehrstellen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres. Dabei gibt die Hälfte der Jugendlichen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, an, über das Berufspraktikum den Ausbildungsplatz bekommen zu haben. Interessanterweise nennen die Jugendlichen überwiegend persönliche Faktoren, die bislang ihre Suche nach einem Ausbildungsplatz beeinträchtigt haben, kaum jedoch marktbenachteiligende Faktoren. Nur vereinzelt sehen die BVJ-Absolventen fehlende Ausbildungsplätze in bestimmten Berufsfeldern für ihre desolate Situation verantwortlich. Das zeigt, dass für die Jugendlichen Politik und konjunkturellen Schwankungen ein noch viel zu abstraktes Phänomen darstellen, das mit ihnen und ihrer Lebenswelt wenig zu tun hat.

Vergleicht man das Antwortverhalten der BVJ-Absolventen bei der Frage nach ihren persönlichen Stärken und den Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche, dann treten Unstimmigkeiten auf. Auf der einen Seite ist eine gewisse Tendenz einer nach außen gezeigten Überschätzung der eigenen Ressourcen erkennbar. Das ließe durchaus auf eine positive Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein schließen. Auf der anderen Seite aber, wenn es darum geht, diese positiven Eigenschaften unter Beweis zu stellen, macht sich bei den Schülern eher ein ausweichendes Verhalten bemerkbar. Die Bewerbung erfolgt in vielen Fällen zu spät oder sporadisch. Es ist jedoch so, und das bestätigen die BVJ-Klassenlehrkräfte, dass bereits mit Schulbeginn mit dem Bewerbungstraining begonnen wird. Über viele Wochen werden Bewerbungsunterlagen erstellt, Vorstellungsgespräche geübt und Praktikumsstellen gesucht. Im Dezember erfolgen die ersten Betriebspraktika. Die Bewerbungsplanspiele finden im Zeitraum von Dezember bis Februar des laufenden Schuljahres statt. Diese enden (siehe Kap. 3.6) mit einer kritischen Rückmeldung des Vorstellungsgesprächs und der Bewerbungsunterlagen der Schüler. Von dieser leiten die Sozialpädagogen einen möglichen Förderbedarf ab und unterstützen die Schüler im Berufswahl- und Bewerbungsprozess. Das Thema Praktikum-Bewerbung-Vorstellungsgespräch begleitet die Schüler das ganze Schuljahr hindurch. Und dennoch zeigt es nur bei wenigen Schülern Wirkung. Dies lässt eine gewisse Bewerbungsmüdigkeit, Resignation und Frustration der Schüler vermuten. So müssen sie zum wiederholten Male feststellen, auch durch dieses Schuljahr die eigenen Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt nicht wesentlich verbessert zu haben. Ein zögerliches Bewerbungsverhalten und Unsicherheiten bei der Berufswahl basieren nicht selten auf einer unsicheren Selbsteinschätzung. So stellen Prager/Wieland (2005) in einer Umfrage fest, dass Hauptschüler im Vergleich zu Realschülern und Gymnasiasten deutlich weniger wissen, wo ihre Begabungen und Stärken liegen. Auch zeichnen sie sich durch ein geringeres Selbstvertrauen aus.⁴⁸²

⁴⁸² Vgl. Prager/Wieland 2005, S. 7

9.2. Interpretation des Verbleibs der BVJ-Absolventen

Im folgenden Kapitel wird der Verbleib der BVJ-Absolventen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr beurteilt. Eine Möglichkeit, die Effektivität von berufsvorbereitenden Maßnahmen zu beurteilen, ist die Messung der im Berufsvorbereitungsjahr entwickelten Kompetenzen. Dies erscheint jedoch aufgrund noch nicht ausreichend entwickelter Instrumente als nicht durchführbar. Stattdessen bietet sich die Orientierung an äußeren Outputs wie erworbenen Schulabschlüssen, Übergang in die Berufsausbildung und dem weiteren Verbleib in derselbigen an.⁴⁸³

Zunächst wird in Kapitel 9.2.1 der Verbleib aller 169 BVJ-Absolventen eines Schuljahrgangs betrachtet und interpretiert.

Kapitel 9.2.2 bis 9.2.4 konzentrieren sich auf die Interpretation des Verbleibs der BVJ-Absolventen, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich auf dreieinhalb Jahre nach Ende des Berufsvorbereitungsjahres.

Schulabschlüsse und das subjektive Erleben von Arbeiten und Lernen im Berufsvorbereitungsjahr als Bestandteil einer qualitativen Erfolgsmessung werden in Kapitel 9.3 beurteilt.

9.2.1. Verbleib der BVJ-Absolventen im Anschluss an das BVJ (t1)

Wie bereits in Kapitel 4.2.5 beschrieben, orientiert sich die Effektivität einer berufsvorbereitenden Maßnahme sowohl an quantitativen als auch an qualitativen Merkmalen. Zieht man die quantitativen Vorgaben von Wilhelm (1996) zur Beurteilung des Verbleibs heran, so wäre das Berufsvorbereitungsjahr der vorliegenden Untersuchung nicht als erfolgreich zu bewerten, da der Anteil der Einmündungen in Ausbildung mit knapp 38 Prozent weit hinter den von Wilhelm geforderten 55 Prozent zurückbleibt. Wilhelm stellt fest, dass die Erfolgsmessung berufsvorbereitender Bildungsgänge bislang nur unvollständige Erkenntnisse hervorgebracht hat. Die empirische Untersuchung der Erfolge berufsvorbereitender Maßnahmen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung in den 1980er Jahren lieferte neben Aussagen über Teilnehmerstruktur auch Erkenntnisse über die Bedingungsfaktoren erfolgreicher und weniger erfolgreicher Fördermaßnahmen.⁴⁸⁴ „Als bestimmender Erfolgsmaßstab für erfolgreiche berufsvorbereitende Bildungsgänge wurde dabei der ‚Einmündungsanteil der Teilnehmer in eine Ausbildung‘ festgelegt. Bei erfolgreichen berufsvorbereitenden Bildungsgängen musste der Anteil der Teilnehmer, die in eine Berufsausbildung einmündeten, über 55,0 % liegen.“⁴⁸⁵

Eine Gegenüberstellung der Verbleibszahlen der Untersuchungen von Schober (1983), Hiller (1999) und Friedemann/Schroeder (2000) mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lässt jedoch die erzielten Verbleibszahlen durchaus in einem positiveren Licht erscheinen. Die Verbleibszahlen von Schober (1983) liegen bei rund zehn Prozent, die Untersuchun-

⁴⁸³ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 167

⁴⁸⁴ Vgl. Wilhelm 1996, S. 34 und Geßner 2003, S. 191

⁴⁸⁵ Wilhelm 1996, S. 34

gen von Hiller (1999) und Friedemann/Schroeder (2000) kommen auf eine Lehrstellenquote von durchschnittlich 20 Prozent.⁴⁸⁶ Zieht man zur quantitativen Bewertung die Daten des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts heran, so werden große Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen mit der vorliegenden Untersuchung sichtbar. So zeigen die Ergebnisse des Übergangspanels ebenfalls, dass ein gutes Drittel (39 Prozent) der Jugendlichen im Anschluss an die berufsvorbereitenden Angebote in ein Ausbildungsverhältnis gemündet ist.⁴⁸⁷

Neben der ausschließlichen Orientierung an den Zahlen zu aufgenommenen Ausbildungsverhältnissen dürfen qualitative Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben. Geßner (2003) misst den Erfolg einer berufsvorbereitenden Maßnahme nicht allein am Verbleib an sich, sondern vielmehr an der Qualität der beruflichen Sozialisation der Jugendlichen.⁴⁸⁸

So sind sich viele BVJ-Absolventen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres sicher, eine Arbeitsstelle antreten zu wollen, falls sie nicht doch noch bis September einen Ausbildungsplatz finden sollten. Konkrete Vorstellungen, wo und in welcher Form sie arbeiten könnten, hat die Mehrheit der Befragten. Die genannten Betriebe kennen sie überwiegend von ihren Nebentätigkeiten neben der Schule oder über Beziehungen (Eltern, Verwandte). Dies zeigt, dass sie sich zum Befragungszeitpunkt wohl bereits mit ihren schlechten Aussichten auf dem Ausbildungsmarkt auseinandergesetzt und sich Alternativen für eine Berufsausbildung überlegt haben. Unter den BVJ-Absolventen, die zum Befragungszeitpunkt noch keinen Ausbildungsplatz besitzen, sind überwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund zu finden. Das verwundert nicht, gibt jedoch Anlass zur Sorge. Studien zeigen, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die unmittelbar nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollen, trotz gleicher schulischer Qualifikation die Chancen auf einen Ausbildungsplatz geringer sind als bei Jugendlichen deutscher Herkunft.⁴⁸⁹

Auch folgender interkulturell bedingter Aspekt könnte eine Rolle spielen: Die größte Gruppe unter den Migranten in der vorliegenden Untersuchung bilden türkische Jugendliche. Die Bildungsberichte von 2006 und 2008 bestätigen, dass Zuwanderer aus der Türkei und ihre Nachkommen (erste und zweite Generation), die die Hauptschule abgeschlossen haben, die niedrigste Ausbildungsquote unter den Zuwanderern verzeichnen.⁴⁹⁰ Wie bereits in Kapitel 9.1.1 erläutert, unterscheidet sich die Berufsausbildung in den Herkunftsländern oft sehr von der vorwiegend dual ausgerichteten Ausbildung in Deutschland. Zum Teil ist dort der Besuch einer beruflichen Schule nicht unbedingt erforderlich. Oft reicht ein Praktikum in einem einschlägigen Beruf aus, um sich in diesem Beruf selbstständig zu etablieren. So ist in der Türkei trotz Einführung der dualen Berufsausbildung Mitte der 1980er Jahre durch die Dachorganisation der Handwerkskammern (TESK) die so genannte „Beistelllehre“, eine Anlernung des Jugendlichen in einem Beruf, nach wie vor üblich. Geprägt von der Bildungssozialisation ihrer Herkunftsländer wird möglicherweise die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer Be-

⁴⁸⁶ Siehe hierzu auch Kapitel 5.2.5

⁴⁸⁷ Vgl. Hofmann-Lun/Gaupp 2008, S. 93

⁴⁸⁸ Vgl. Geßner 2003, S. 190/191

⁴⁸⁹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 162; BMBF 2008a, S. 37

⁴⁹⁰ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 155; Autorengr. Bildungsberichterstattung 2008, S. 159

rufsausbildung nach deutschem Modell nicht hinreichend erkannt. Bezüglich des Besuchs einer weiteren berufsvorbereitenden Maßnahme sind es ebenfalls überwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund, die diesen weiteren Zwischenschritt anstreben. Die Vermutung liegt nahe, dass der erfolgreiche Übergang in ein Ausbildungsverhältnis aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten bislang versperrt blieb. Eine weitere Fördermaßnahme soll eine Qualifikationsverbesserung ermöglichen, wodurch sich die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern sollen. Es fällt in den Einzelgesprächen auf, dass die Jugendlichen sehr gut informiert sind über das Angebot der verschiedenen Förderangebote. Möglicherweise kennen sie in ihrem persönlichen Umfeld bereits Jugendliche, die an einer solchen Maßnahme teilnehmen bzw. bereits teilgenommen haben. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sie bereits Gespräche mit Berufsberatern der Arbeitsagentur geführt haben bzw. über die Schulsozialarbeiter der Schule über verschiedene Möglichkeiten aufgeklärt worden sind.

Vereinzelt sehen Jugendliche in der Aufnahme eines weiteren Praktikums die Möglichkeit, ihre derzeitigen Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. Die geringe Zahl, die sich für ein Praktikum im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr entscheidet, kann damit zusammenhängen, dass die Jugendlichen bereits während des Berufsvorbereitungsjahres und auch in der Hauptschule diverse Praktika ohne hinreichenden Erfolg absolviert haben. Zum anderen wird möglicherweise in einem Betriebs-Praktikum ohne (sozial)pädagogische Betreuung kaum die Chance auf einen Ausbildungsplatz und die Möglichkeit des Geldverdienens gesehen. Ein Besuch einer Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit verspricht mit knapp 200 Euro einen wesentlich höheren Verdienst, eine bessere Unterstützung im Berufswahl- und Bewerbungsprozess und somit bessere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz.

Um Wartezeiten auf einen Ausbildungsplatz sinnvoll zu überbrücken, entscheiden sich einzelne Jugendliche für ein freiwilliges soziales Jahr bzw. die Verpflichtung bei der Bundeswehr. Jugendliche sehen wohl darin eine sinnvolle Vorbereitung für ihre weitere Ausbildung bzw. Alternative zu einer drohenden Ausbildungslosigkeit. Gleichzeitig lassen sich Qualifikationen erwerben, die ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbessern könnten. Dass Angebote zur Berufsvorbereitung nicht eine Sackgasse oder das Ende von Ausbildungsambitionen darstellen, zeigt das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (siehe Kap. 4.3, Übersicht 4-6). Die Daten belegen, dass auch ein bis zwei Jahre nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres die Jugendlichen in eine Berufsausbildung einmünden. „So gibt es Indizien, dass leistungsschwächere Jugendliche,..., zu nicht unerheblichen Anteilen in eine berufliche Ausbildung einmünden, wenn auch vielfach erst nach mehreren Jahren.“⁴⁹¹

Nur sehr wenige BVJ-Absolventen der vorliegenden Untersuchung scheinen tatsächlich Opfer eines konjunkturbedingten Ausbildungsplatzmangels zu sein. Bei diesen geben die Daten keinen Anlass, Defizite im schulischen und sozialen Verhalten oder ein zu spät begonnenes und wenig zielorientiertes Bewerbungsverhalten anzunehmen. Bei Entspannung der wirtschaftlichen Lage dürfte eine Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis zu erwarten sein. Bedenklich stimmen jedoch knapp 20 Prozent der befragten BVJ-Absolventen, die sich weiterhin auf Lehrstellensuche befinden. Die Zeugnisbemerkungen sowie die Anzahl der Fehltagelassen

⁴⁹¹ Möller/Walwei 2009, S. 341

bei den meisten vermuten, dass aufgrund der Zeugnisbemerkungen die Betriebe von einer Einstellung absehen werden. Da ist von „schwankender Mitarbeit“, „wenig Interesse am Unterricht“ ebenso die Rede wie vom häufig unpünktlichen Schüler“, dem „temperamentvollen Schüler“ oder davon, „das Verhalten habe mehrfach Anlass zu Beanstandungen gegeben“. Gepaart entweder mit einer hohen Zahl von entschuldigten oder aber schuldhaften Fehltagen werden diese Jugendlichen weiterhin Probleme bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz haben. Darüber hinaus verhindern bei einigen Jugendlichen gravierende Lernschwächen den Einstieg in die Berufsausbildung. Diesen ist es aufgrund schwacher schulischer Leistungen nicht gelungen, den Hauptschulabschluss durch das erfolgreiche Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres zu erreichen. Auch sprachliche Defizite aufgrund eines nicht so langen Aufenthalts in Deutschland sind ausschlaggebend für den nicht geglückten Übergang. Bei diesen Jugendlichen ist zu befürchten, dass das Berufsvorbereitungsjahr ohne jeden Anschluss bleiben könnte und somit der Ausstieg aus Bildung und Ausbildung darstellen könnte.⁴⁹²

9.2.2. Verbleib in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres (t2)

Wie bereits in Kapitel 8.2.2 geschildert, orientiert sich die weitere Untersuchung am Verbleib der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben. Betrachtet man allein den Verbleib in Ausbildung in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres, so hat die überwiegende Mehrheit der Befragten die erste Hürde im Übergang zur Berufswelt erfolgreich bewältigt. Auch das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts zeigt einen relativ stabilen Ausbildungsverlauf der Jugendlichen, die im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme eine Ausbildung begonnen haben. Ein Jahr später befanden sich neun von zehn noch immer in Ausbildung.⁴⁹³

Ausbildungsabbrüche sind je nach Ausbildungsstand unterschiedlich zu bewerten. Nach dem Berufsbildungsbericht 2008 hat sich im Vergleich zu früheren Erhebungen die Verteilung der gelösten Verträge auf die einzelnen Ausbildungsjahre kaum verändert. So sind auch für das Jahr 2006 etwa die Hälfte der Vertragslösungen (50 Prozent; für das Jahr 2003: 52 Prozent) im ersten Ausbildungsjahr, im zweiten ein knappes Drittel der Vertragslösungen (31,4 Prozent; für das Jahr 2003: 26 Prozent) zu verzeichnen. Die restlichen Abbrüche verteilen sich mit 17 Prozent (für das Jahr 2003: 20 Prozent) auf das dritte und mit 1,5 Prozent (für das Jahr 2003: zwei Prozent) auf das vierte Ausbildungsjahr.⁴⁹⁴ Der Berufsbildungsbericht 2005 unterscheidet sich von den Berufsbildungsberichten anderer Jahrgänge dadurch, dass explizit die Bestimmungsgründe von Vertragslösungen und der Verbleib nach Ausbildungsabbrüchen untersucht wurden. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass bei dieser Untersuchung keine Differenzierung der Abbrecher hinsichtlich Schulabschlüssen oder eines im Vorfeld besuchten Berufsvorbereitungsjahres erfolgt ist. Auch wenn bei der vorliegenden Untersuchung die Anzahl der Befragten zu klein ist, um quantitativ signifikante Ergebnisse zu liefern, so fällt auf, dass

⁴⁹² Vgl. BMBF 2008a, S. 36

⁴⁹³ Hofmann-Lun/Gaupp 2008, S. 94

⁴⁹⁴ Vgl. BMBF 2005b, S. 86; <http://www.bmbf.de/de/11483.php> und BMBF 2008a, S. 108-110

die Abbruchquote aller im Jahr 2004 und 2005⁴⁹⁵ in Deutschland vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge mit 20,2 Prozent (2004) und 19,2 Prozent (2005) mit der Abbruchquote der untersuchten Gruppe nahezu übereinstimmt. Eine vorzeitige Lösung des Ausbildungsvertrags und Abbruch der Ausbildung ist demnach bei elf Jugendlichen (18,3 Prozent) im ersten Ausbildungsjahr festzustellen. Rechnet man die Ausbildungswechsel hinzu, erhöht sich der Prozentsatz auf 23,3 Prozent. Der leicht erhöhte Wert signalisiert, dass die befragten BVJ-Absolventen etwas mehr Schwierigkeiten im ersten Lehrjahr haben bzw. vermehrt bereit sind, sich von dem Betrieb bzw. Ausbildungsberuf zu trennen.

Betrachtet man in der vorliegenden Untersuchung die berufliche Situation der Jugendlichen nach dem Abbruch ihrer Ausbildung, so verstärkt sich der Eindruck, dass das Risiko, erfolglos an der ersten Schwelle zum Berufsleben zu bleiben, sehr hoch ist. Es gelingt bis zum Befragungszeitpunkt nach der Probezeit nur einer Befragten, den Ausbildungsplatz zu wechseln. Die restlichen Jugendlichen versuchen, die Zeit mit einer erneuten Lehrstellensuche, mit Aushilftätigkeiten und Praktika zu überbrücken. Bis zum Ende des ersten Ausbildungsjahres schaffen es nur zwei weitere BVJ-Absolventen, eine neue Ausbildung zu beginnen. Man kann hier keinesfalls von einer Verbesserung der Qualifizierungsperspektive sprechen. Es scheint vielmehr, dass die erneute Suche nach einem Ausbildungsplatz massive Schwierigkeiten bereitet, zumal die Unterstützung von Lehrkräften und Schulsozialarbeitern wegfällt. Für die ehemaligen BVJ-Schüler scheint die vorzeitige Lösung des Ausbildungsvertrags eindeutig eine Beeinträchtigung an der ersten Schwelle darzustellen.⁴⁹⁶

Ausbildungsabbrüche sind selten die Folge von einem einzigen Ereignis. Es sind vielmehr eine Reihe von Bedingungsfaktoren zu berücksichtigen. Bei der Untersuchung von Ausbildungsabbrüchen treten immer wieder die Variablen (schulische) Vorbildung, Geschlecht, Nationalität, soziales Milieu und konjunkturelle Gegebenheiten in Erscheinung.⁴⁹⁷

Interessant ist der Einfluss des erreichten Schulabschlusses auf den Verbleib in der Ausbildung. Keiner der BVJ-Absolventen mit qualifizierendem Hauptschulabschluss hat im ersten Ausbildungsjahr das Ausbildungsverhältnis gelöst. Dies allein als Zeichen höherer Ausbildungs- bzw. Berufswahlreife zu interpretieren, ist aufgrund der kleinen Stichprobe der vorliegenden Untersuchung etwas gewagt. Was also bedingt den Verbleib der Quali-Probanden in der Ausbildung? Zum einen wird es für Jugendliche mit besserer schulischer Qualifikation leichter sein, einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf zu erhalten als Jugendliche mit niedrigerer schulischer Qualifikation. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass ein höherer Schulabschluss auch abwechslungsreichere und verantwortungsvollere Tätigkeiten mit sich bringt. Diese beiden Faktoren können sich wiederum positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirken und einen Abbruch verhindern.

⁴⁹⁵ Die BVJ-Absolventen haben mit dem Schuljahr 2004/05 die Ausbildung begonnen.

⁴⁹⁶ Im Gegensatz dazu stellt eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB) fest, dass Auszubildende, deren betrieblicher Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wird, nicht vollständig aus einer Berufsausbildung aussteigen. Vgl. BMBF 2008a, S. 109 mit Verweis auf BMBF 2003, S. 9

⁴⁹⁷ Bohlinger 2000, S. 14

Vergleicht man die Jugendlichen, die das Berufsvorbereitungsjahr mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss begonnen haben, mit den Probanden, die erst durch das erfolgreiche Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres den erfolgreichen Hauptschulabschluss erworben haben, so zeigt sich ein anderes Bild. Der Verbleib in der Ausbildung gelingt weitaus mehr Jugendlichen mit dem nachträglich erworbenen Hauptschulabschluss als Jugendlichen mit herkömmlichem Hauptschulabschluss. Möglicherweise hängt dies mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen mit nachträglich erworbenem Hauptschulabschluss zusammen. Die Erfahrung, schulisch bereits einmal gescheitert zu sein, kann die Motivation, eine Ausbildung erfolgreich zum Abschluss zu bringen, enorm verstärken. Zur Gruppe der Jugendlichen, die durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres den erfolgreichen Hauptschulabschluss erworben haben, zählen auch sieben unbegleitete jugendliche Flüchtlinge. Ihre Verweildauer in Deutschland ist bisweilen noch sehr kurz und sie sind aufgrund begrenzter Sprachkenntnisse im Nachteil. Die BVJ-Abschlusszeugnisse sowie der Eindruck im Einzelinterview bestätigen ihre Motivation und ihr Bestreben, in Deutschland Fuß zu fassen und durch die Flucht versäumte Bildungsinhalte nachzuholen.

Betrachtet man die Geschlechterverteilung bei den Vertragslösungen im ersten Ausbildungsjahr, so sind davon im Verhältnis gesehen mehr junge Frauen als Männer betroffen. Möglicherweise reagieren Frauen schneller auf Unstimmigkeiten und Konflikte mit Arbeitskollegen und Vorgesetzten.⁴⁹⁸ Die untersuchte Gruppe ist jedoch zu klein, um dies einwandfrei belegen zu können.

Unter den so genannten Ausbildungsabbrechern weist die Mehrheit der Jugendlichen einen Migrationshintergrund auf. Wie die Einzelinterviews belegen, haben die Vertragslösungen ihre Ursache zum Teil auch in nicht tragbarem, diskriminierendem Verhalten der Ausbilder. Zudem finden Jugendliche mit Migrationshintergrund eventuell nicht den Rückhalt und die Unterstützung in der Familie, um unrechtmäßigem Verhalten durch den Arbeitgeber entgegenzuwirken.

Hinsichtlich der Wohngegend fällt auf, dass ein Großteil der Ausbildungsabbrecher aus Stadtbezirken mit hohem sozialpolitischem Handlungsbedarf stammt. Der Münchner Armutsbericht dokumentiert über den Zeitraum von 1990 bis 2004 einen stetigen Zuwachs der Sozialhilfedichte von 34 auf 51. Das entspricht einer jährlichen Zuwachsrate von 5,4 Prozent. Aus diesen Zahlen geht hervor, dass immer mehr Familien auf Sozialhilfe angewiesen sind. Man kann davon ausgehen, dass Familien aus Stadtbezirken mit einem hohen sozialpolitischen Handlungsbedarf häufiger von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind. Das kann mitunter dazu führen, dass Jugendliche in Familien aufwachsen, in denen eine regelmäßige Erwerbstätigkeit der Eltern gar nicht die Norm ist. Umso schwieriger ist es gerade für solche Jugendlichen, die Anforderungen und die Belastungen, die eine Ausbildung mit sich bringen kann, auszuhalten und erfolgreich zu bewältigen.

⁴⁹⁸ Vgl. BMBF 2008a, S. 110: die Lösungsrate der Frauen übertrifft seit 1996 stets die Quote der Männer.

9.2.3. Verbleib am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (t3)

Der weitere Verbleib von 80 Prozent der Probanden in der Ausbildung spiegelt eine unerwartete Stabilität wider. Gerade vor dem Aspekt, dass BVJ-Absolventen Eigenschaften wie Selbstverantwortung, Motivation und Durchhaltevermögen gern abgesprochen wird, ist die Verbleibsquote als Erfolg zu werten. Die Annahme, benachteiligte Jugendliche wären im Vergleich zu der in Kapitel 9.2.2 geschilderten bundesweit und alle Schularten umfassenden Studie (BIBB) von einer höheren Abbruchquote betroffen, bestätigt sich nicht.⁴⁹⁹

Im zweiten Ausbildungsjahr zählen ebenfalls die BVJ-Absolventen mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss zu den Ausbildungsgewinnern. Bei dieser kleinen Gruppe sind weiterhin keine Ausbildungswechsel oder –abbrüche festzustellen. Aber auch bei den BVJ-Absolventen, die bereits vor dem Berufsvorbereitungsjahr den erfolgreichen Hauptschulabschluss erworben haben, sind zwar in diesem Zeitabschnitt einige Vertragslösungen festzustellen. Jedoch gelingt es den betreffenden Jugendlichen, in ein neues Ausbildungsverhältnis zu münden. Der nahtlose Übergang in eine neue Ausbildung glückt ebenfalls den BVJ-Absolventen, die den erfolgreichen Hauptschulabschluss erst durch das erfolgreiche Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres erworben haben. Alle so genannten „Abbrecher“ im zweiten Ausbildungsjahr weisen einen Migrationshintergrund auf. Wie in Kapitel 8.2.3 beschrieben, gelingt es ihnen auf sehr unterschiedliche Weise, dass der Abbruch der Ausbildung nicht unbedingt das berufliche Aus bedeuten muss. An diesen einzelnen Fällen wird deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (z.T. Flucht) oftmals über wertvolle Potenziale verfügen. Durch eigene Mobilitätserfahrungen haben sie bereits in jungen Jahren Fähigkeiten wie Verantwortungsbereitschaft und Durchhaltevermögen entwickeln können. Nicht selten zeichnen sie sich durch eine hohe Flexibilität aus, die gerade für den Arbeitsmarkt wichtig ist. Bedingt durch ihre Lebensumstände kennen sie das Gefühl, Abschied zu nehmen von Wünschen, von Gewohntem und Vertrautem. Ihre Fähigkeit und Bereitschaft, sich beruflich neu zu orientieren, hat dies möglicherweise sehr geprägt.⁵⁰⁰

9.2.4. Verbleib nach dreieinhalb Ausbildungsjahren (t4)

Wie bereits in Kapitel 7 beschrieben, konzentriert sich der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit auf dreieinhalb Jahre nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres. Dies stellt gleichermaßen die Dauer einer regulären Ausbildung inklusive einer möglichen Wiederholung der Abschlussprüfung dar. Am Ende dieses Untersuchungszeitraums hat ein gutes Drittel (22 von 60) der ehemaligen BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, die Ausbildung in dem dafür vorgesehenen Zeitrahmen erfolgreich abgeschlossen. Von diesen hat die Hälfte der Jugendlichen erst durch das Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres den Hauptschulabschluss erworben. Speziell für diese Gruppe ist der erfolgreiche Berufsabschluss sehr positiv zu bewerten. Das Ergebnis bringt zum Vorschein, dass ein nachträglich erworbener Hauptschulabschluss keinen Nachteil auf das erfolgreiche Bestehen einer Berufsausbildung darstellen muss.

⁴⁹⁹ Vgl. BMBF 2003, S. 94

⁵⁰⁰ Vgl. EU-Geschäftsstelle Wirtschaft und Berufsbildung Bezirksregierung Köln 2005, S. 10

Ein weiteres Drittel (21 von 60) befindet sich weiterhin in Ausbildung. Der vermehrte Zeitbedarf begründet sich zum einen durch diverse Ausbildungswechsel, zum anderen aber auch durch leistungs- und krankheitsbedingte Ausbildungsverlängerungen. Als Begründung für leistungsbedingte Ausbildungsverlängerungen geben die Befragten an, zu Abschlussprüfungen noch nicht zugelassen worden zu sein bzw. einzelne Fächer der Abschlussprüfung nochmals wiederholen zu müssen. Der doch sehr große Anteil derer, die eine Ausbildung nicht innerhalb des vorgesehenen Zeitraums schaffen, ist eigentlich nicht verwunderlich. Aufgrund von unterschiedlichen benachteiligenden Faktoren ist den Jugendlichen bereits der erste Übergang von Schule zur Berufsausbildung nur erschwert und mit Verzögerung geglückt. An der zweiten Schwelle im Übergang zur Berufsausübung treten die alten Probleme erneut auf. In der Regel sind es nicht die betrieblichen Anforderungen, die die Verzögerungen bedingen, sondern schulische Leistungen. Die Fragebogenerhebung nach Beendigung der Probezeit zeigt sehr deutlich, dass nur sehr wenige das Angebot der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) der Agentur für Arbeit nutzen oder sich privat um eine Nachhilfe kümmern. Die Jugendlichen bedienen sich Verdrängungsmechanismen und realisieren wohl erst zum Zeitpunkt der Abschlussprüfungen ihre bisweilen misslichen schulischen Erfolge. Darüber hinaus sind die vielen Ausbildungswechsel ursächlich mit einer falschen Berufswahl und großen sozialen Schwierigkeiten am Arbeitsplatz in Zusammenhang zu bringen. Von diesen Schwierigkeiten lässt sich die Forderung nach einer noch intensiveren Berufswahlvorbereitung und verstärkter Konzentration auf die Förderung sozialer Kompetenzen für die schulische Berufsvorbereitung ableiten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen große Ähnlichkeiten zur BIBB-Übergangsstudie (vgl. Kapitel 4.4). So zeigt Beicht (2009) auf, dass die Jugendlichen, denen die Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis im Anschluss an die Berufsvorbereitung gelingt, diese in der Regel dauerhaft fortführen. Knapp die Hälfte der Jugendlichen, die erstmalig an einer berufsvorbereitenden Maßnahme (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr und teilqualifizierende Berufsfachschule) teilgenommen haben, ist diesem Verlaufstyp zuzuordnen. Dabei verfügt die überwiegende Mehrheit der Absolventen - wie bei der vorliegenden Untersuchung - über einen gültigen Schulabschluss.⁵⁰¹

Bohlinger (2000) stellt bei der Literaturrecherche zu Ausbildungsabbrüchen im Handwerk fest, dass im Verlauf der Ausbildung die Anzahl der Ausbildungsabbrüche mit jedem Ausbildungsjahr zurückgehen.⁵⁰² Dies ist auch bei der vorliegenden Untersuchung festzustellen. Man kann annehmen, dass Jugendliche, die es bis zum dritten Ausbildungsjahr geschafft haben, ihre Lehre nicht ohne weiteres vorzeitig beenden. Dies lässt vermuten, dass bei der untersuchten Gruppe entweder sich die betrieblichen Bedingungen massiv verschlechtert haben, das erfolgreiche Bestehen der Abschlussprüfung in Frage gestellt ist oder sonstige private Schwierigkeiten der Anlass für den Abbruch sind. So stellt für einen Konditorlehrling eine plötzlich aufgetretene Mehl-Allergie ein unüberwindbares Ausbildungs- und Berufshemmnis dar. Ein weiterer Jugendlicher, der bereits in den Vorjahren zwei Ausbildungswechsel hinter

⁵⁰¹ Vgl. Beicht 2009, S. 12

⁵⁰² Bohlinger 2000, S. 8

sich hat, muss eine Gefängnisstrafe ableisten. Zwei Jugendliche, die ihre Ausbildung bereits im ersten Jahr abgebrochen haben, werden von der im Anschluss besuchten berufsvorbereitenden Maßnahme der Agentur gekündigt. Über eine weitere BVJ-Absolventin kann der Abbruch der Ausbildung von der Berufsschule bestätigt werden. Sie habe sich zwar für die Abschlussprüfung angemeldet, sei aber nicht zur Prüfung erschienen. Auch von der Möglichkeit, die Prüfung nachzuholen, wurde nicht Gebrauch gemacht. Dabei erklärte sie im Telefoninterview im zweiten Lehrjahr noch, wie gut ihr die Ausbildung gefalle und dass sie verlobt sei. Möglicherweise ist in ihrem Fall eine mögliche Hochzeit bzw. Schwangerschaft der Grund für den Ausbildungsabbruch. Bei einem weiteren „Abbrecher“ bleibt ebenfalls der Kündigungsgrund im Unklaren. Vom Vater des jungen Mannes kann lediglich in Erfahrung gebracht werden, dass er fortan in einem Beschäftigungsverhältnis steht.

An den Beispielen wird erkennbar, dass dem Ausbildungsabbruch massive Einschnitte im Leben der BVJ-Absolventen zugrunde liegen. Inwieweit die Jugendlichen nochmals in eine Berufsausbildung einmünden, lässt sich nicht abschätzen. Allerdings wird die Wahrscheinlichkeit mit jedem Jahr und zunehmendem Alter geringer.

Das knappe Drittel (17 von 60) BVJ-Absolventen, das sich nach Beendigung des Untersuchungszeitraums nicht mehr in Ausbildung befindet, lässt eine Wiederaufnahme eines Ausbildungsverhältnisses nicht erwarten. Daten des Deutschen Jugendinstituts bestätigen, dass lediglich fünf Prozent über eine weitere Zwischenstation in eine Ausbildung münden können.⁵⁰³ Positiv stimmt dennoch, dass die überwiegende Mehrheit dieser so genannten Abbrecher einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Einige dieser Jugendlichen haben bereits im ersten Ausbildungsjahr ihren Ausbildungsvertrag gelöst. Das Ende des Untersuchungszeitraumes stellt für sie eine bereits seit zwei Jahren andauernde Beschäftigung in demselben Betrieb dar. Das ist durchaus als Signal von Kontinuität und Stabilität zu verstehen.

Gründe für die Lösung des Ausbildungsvertrages

Gründe, die zur Lösung von Ausbildungsverträgen führen, sind in den meisten Fällen komplex und vielschichtig. Nur selten gibt ein einziger Grund den Anlass für diesen Schritt. Was die Gründe für die Lösung von Ausbildungsverträgen anbelangt, so weisen die Angaben der BVJ-Absolventen in der vorliegenden Untersuchung große Übereinstimmungen mit anderen wissenschaftlichen Studien auf. Konflikte mit dem Arbeitgeber oder mit Mitarbeitern sind dabei die häufigste Ursache für ein Verlassen des Lehrbetriebs auf eigenen Wunsch.⁵⁰⁴ Einfluss nahm auch das Erleben mangelnder Passung zwischen Auszubildenden und Beruf, die schulische Leistung und das Verhältnis zu den Lehrern in der Berufsschule. Schwangerschaft, private oder gesundheitliche Probleme sowie Probleme mit den Mitschülern in der Berufsschule haben beim Verlassen des Betriebes keine Rolle gespielt.

Drei der sieben durch den Betrieb vorgenommenen Entlassungen bleiben unbegründet. Dies lässt auf ein eher schlechtes Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildenden schließen. Diese Jugendlichen wurden gefragt, wie sie über die wirklichen Gründe denken. Einer konnte

⁵⁰³ Vgl. Hofmann-Lun/Gaupp 2008, S. 98

⁵⁰⁴ Vgl. Hensge 1984, S. 76-82; Hecker 2000, S. 59; Bohlinger 2003, S. 41; BMBF 2005b, S. 105 f.

sich keinen Grund vorstellen. Ein Teilnehmer vermutet eine konservative, ablehnende Haltung seiner Chefin Männern gegenüber als Kündigungsgrund. Wiederum ein Jugendlicher sieht in einer Fußoperation den Anlass zur Kündigung. Der krankheitsbedingte Ausfall sei vom Arbeitgeber als Nichts-aushalten-Können interpretiert worden. Zwei der von Betriebsseite ausgesprochenen Kündigungen wurden mit Diebstahl beziehungsweise Unpünktlichkeit begründet. Betriebsbedingte Kündigungen sind im Vergleich zu den von den Jugendlichen vorgenommenen Kündigungen deutlich seltener. Lediglich fünf Kündigungen werden von Betriebsseite initiiert. Dagegen beenden neun Jugendliche die Ausbildung aus eigenem Antrieb. Grund hierfür sind in erster Linie Ärger mit Ausbilder bzw. Betriebschef. So stellt sich die ablehnende und diskriminierende Haltung eines Filialleiters als unlösbares Problem für einen türkischstämmigen Befragten dar. Bereits beim ersten Kontakt erklärt ihm der Filialleiter, keine Türken zu mögen. Ein anderer berichtet davon, immer wieder grundlos von seiner Ausbilderin angeschrien worden zu sein. Eine BVJ-Absolventin beklagt, die Filialleiterin habe kaum Verständnis für ihre psychischen Probleme nach einem Überfall der Filiale gezeigt. Eine Woche Freistellung von der Arbeit hat nicht gereicht, um mit dem Problem und auftauchenden Ängsten fertig zu werden. Sie solle sich „nicht so anstellen“, erwies sich nicht als wirksamer Rat der Filialleiterin, mit dieser Extremsituation umzugehen. Die Haltung der Filialleiterin beweist nicht unbedingt Feingefühl und Empathie. Eine weitere Befragte gibt an, am Arbeitsplatz von einem Kollegen sexuell belästigt worden zu sein. Eine Beschwerde bei der Filialleitung bleibt erfolglos. Dagegen verschlechtert sich ihre Situation am Arbeitsplatz. Sie fühlt sich fortan von anderen Kollegen gemobbt. Dies gipfelt in dem Vorwurf, sie habe an der Wursttheke Ware unterschlagen.

Das Fallbeispiel von *Igor* schildert eindrücklich die Situation in seinem Ausbildungsbetrieb. Vor allem sein aggressives Verhalten gegenüber ihn unterdrückenden Personen war Hauptbestandteil des Gesprächs. Im Ausbildungsbetrieb habe er sich bisher mit wortreichen und teilweise handgreiflichen Auseinandersetzungen Respekt verschafft. Dabei setzt er sich nicht allein für eigene Belange ein, sondern beschützt andere junge Auszubildende. Sein Einsatz jedoch verhärtet zunehmend sein Verhältnis zum Ausbilder. Einen Ausweg sieht er nur in einem Betriebwechsel. Die Einzelfälle zeigen, wie die Jugendlichen die Situation am Arbeitsplatz subjektiv wahrnehmen. Fast ausschließlich emotionale Gesichtspunkte führen die Jugendlichen in ihrer Argumentation an. Eine kritische Reflexion ihres eigenen Verhaltens ist nicht Gegenstand des Gesprächs. Ob sie zuverlässig, pünktlich und fleißig ihre Aufgaben im Betrieb erfüllt haben, spielt bei ihrer Einschätzung der Situation eine eher untergeordnete Rolle. Es kommt zwar im weiteren Befragungsverlauf die Rede auf die Situation im Betrieb, auf die an sie gestellten Anforderungen und die Beurteilung ihrer Leistungen durch den Ausbilder. Aber die Aussagen verstärken eher den Eindruck des allgemeinen Unwohlfühlers.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass private oder gesundheitliche Probleme sowie Probleme mit den Mitschülern in der Berufsschule beim Verlassen des Betriebes kaum eine Rolle gespielt haben. Mittleren Einfluss nahmen das Erleben mangelnder Passung zwischen Auszubildenden und Beruf, die schulische Leistung und das Verhältnis zu den Lehrern in der Berufsschule. Konflikte mit dem Arbeitgeber oder mit Kollegen sind dagegen die häufigste Ursache für ein Verlassen des Lehrbetriebs auf eigenen Wunsch. Gerade die Schwierigkeiten mit dem Ausbilder/Arbeitgeber verweisen darauf, dass ein großer Entwicklungsbedarf hin-

sichtlich Kommunikations- und Konfliktfähigkeit der BVJ-Absolventen besteht. Aber auch auf betrieblicher Seite existiert mitunter ein erheblicher Nachholbedarf an professionellem Ausbildungsmanagement im Bereich Mediation und Ausbildungscoaching.

9.3. Interpretation der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres

Im folgenden Kapitel erfolgt die Interpretation der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. In Kapitel 9.3.1 wird Stellung genommen zur schulischen Entwicklung der BVJ-Absolventen. Die Daten beziehen sich in diesem Fall auf alle 169 Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres des untersuchten Jahrgangs.

Kapitel 9.3.2 beinhaltet die Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres ausschließlich aus Sicht der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben.

9.3.1. Schulische Entwicklung der BVJ-Absolventen (t1)

Ingenkamp/Lissmann (2008) beurteilen die Validität von Zeugnisnoten als problematisch. Sie fordern die Koppelung an gesicherte Testinstrumente und eine zentrale Regelung für alle Schüler. Diese Vorgabe kann in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Vielzahl von Schulen, die vor Beginn des Berufsvorbereitungsjahres besucht wurden, nicht erfüllt werden. Dennoch kann man bezüglich der erbrachten Schulleistungen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik, die im Durchschnitt bei 4,03 und 4,29 in den Abschlusszeugnissen der abgebenden Hauptschulen liegen, davon ausgehen, dass die Jugendlichen die Sekundarstufe I insgesamt nicht bzw. wenig erfolgreich absolviert haben.⁵⁰⁵

Bei der Gegenüberstellung der Jahreszeugnisse der Hauptschule mit denen der Berufsschule zur Berufsvorbereitung fällt auf, dass die Schüler sich in den Fächern Deutsch und Mathematik überwiegend verbessern konnten. Interessanterweise geht mit der Verbesserung der schulischen Leistungen jedoch nicht gleichzeitig eine Verbesserung des schulischen Verhaltens und der Mitarbeit einher. Während sich über die Hälfte der BVJ-Absolventen im Vergleich zur Hauptschule zwar hinsichtlich der schulischen Leistungen (Noten) gesteigert haben, lassen die Schülerbemerkungen im Jahreszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres nur bei einem Drittel der BVJ-Absolventen eine Verbesserung erkennen. Ein Drittel verschlechtert sich sogar und bei einem Drittel ist keine Veränderung feststellbar. Keine Veränderung ist bei der Beurteilung der vorliegenden Untersuchungsgruppe aber auch eher negativ zu bewerten. Wie die Ergebnisse in Kapitel 8.1.1 (Lernschwierigkeiten, Einschätzung der Schüler hinsichtlich ihrer Stärken) und Kapitel 8.1.3 (Fehlzeiten) signalisieren, zeichnet sich die Klientel nicht unbedingt durch Zuverlässigkeit, Beständigkeit, kognitives Leistungsvermögen und eine realistische Selbstwahrnehmung aus. Soziale Faktoren (siehe Kapitel 8.1.2) wie die mangelnde Unterstützung durch die überwiegend bildungsfernen Herkunftsfamilien, sprachliche Defizite der

⁵⁰⁵ Vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 149 ff.

Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligungen scheinen obendrein sich nachteilig auszuwirken. So stellt die Heterogenität der Jugendlichen ganz besondere Herausforderungen an die didaktische und methodische Unterrichtsgestaltung.⁵⁰⁶

Die sich tendenziell andeutende Verschlechterung des schulischen Verhaltens verweist auf eine schleichende und zum Teil unterschwellig vorhandene Problematik. Das Berufsvorbereitungsjahr besuchen Jugendliche, die an der ersten Schwelle zur Berufsausbildung gescheitert sind. Misserfolge in Schule und im Bewerbungsprozess sind ihnen vertraut. So starten die Jugendlichen in das Berufsvorbereitungsjahr zunächst mit großen Erwartungen. Eine neue Schule verspricht neue Möglichkeiten. Das Berufsvorbereitungsjahr wird als Chance gesehen, verpasste Bildungsabschlüsse nachzuholen, schulische Leistungen zu verbessern und einen Ausbildungsplatz zu finden.

Im Laufe des Schuljahres jedoch erleben sie möglicherweise, dass sich trotz besserer Noten die Chancen auf einen Ausbildungsplatz nicht unbedingt erhöhen. Nach wie vor gibt es zu viele Bewerber mit besseren Qualifikationen. Die Perspektiven auf einen Ausbildungsvertrag sind begrenzt. Die Gefahr, erneut zu scheitern, kann zu Enttäuschung und Resignation bei den Schülern führen. Die zunehmende Frustration schlägt sich unter anderem in Form von Vermeidungsstrategien wie dem Fernbleiben vom Unterricht nieder oder äußert sich in Konflikten mit Mitschülern, Lehrkräften oder anderen Unterrichtsstörungen. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass fast die Hälfte der Jugendlichen zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres bereits über den erfolgreichen bzw. qualifizierenden Hauptschulabschluss verfügt. Gerade letztere gelten formal als besser qualifiziert. Die vermeintliche Überlegenheit im Vergleich zu den anderen Schülern ohne Schulabschluss kann sich nachteilig auf die Anstrengungsbereitschaft auswirken und die Motivation zur konstruktiven Mitarbeit im Unterricht beeinträchtigen.

Dennoch ist von einem Erfolg zu sprechen, wenn die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss durch das erfolgreiche Ableisten des Berufsvorbereitungsjahres den erfolgreichen Hauptschulabschluss erhält. Auch wenn der Hauptschulabschluss allein keine Garantie für einen Ausbildungsplatz darstellt, so hat das Berufsvorbereitungsjahr dennoch formal gesehen eine Verbesserung der Bildungsqualifikationen bewirkt.

Die Qualität des an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung erworbenen Hauptschulabschlusses ist jedoch kritisch zu bewerten. Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, ist die Berechtigung für den erfolgreichen Hauptschulabschluss an zwei wesentliche Voraussetzungen gebunden. Die Schüler dürfen nicht mehr als an 20 Unterrichtstagen schuldhaft gefehlt haben sowie in nur einem Unterrichtsfach die Note „mangelhaft“ aufweisen. Die Berechtigung ist nicht an ein erfolgreiches Bestehen einer Abschlussprüfung geknüpft. Die Tatsache, dass in der berufspädagogischen Berufsvorbereitung kein Lehrplan existiert, gewährt einerseits einen pädagogischen Freiraum. Dieser ist notwendig, um eine adressatenspezifische Förderung zu ermöglichen. Gezielt kann auf Schülerbedürfnisse eingegangen und kognitiven Defiziten begegnet werden. Auf der anderen Seite entwickelt sich schulintern durch die unterschiedlichen

⁵⁰⁶ Vgl. Niemeyer 2004b, S. 2-3

Leistungsniveaus und heterogene Zusammensetzung der Klassen mitunter ein starkes Bildungsgefälle. So gibt es zwei Klassen mit ausschließlich jugendlichen Migranten und Flüchtlingen, die sich aufgrund einer eher kurzen Verweildauer in Deutschland durch ein eingeschränktes Sprachniveau und das überwiegende Fehlen von Bildungsabschlüssen auszeichnen. Daneben gibt es Klassen mit leistungsstärkeren, gut Deutsch sprechenden Schülern. Grund für ihr Scheitern bislang am Ausbildungsmarkt waren weniger die kognitiven Voraussetzungen als vielmehr das soziale Verhalten bzw. individuelle Probleme (Eltern, Drogen, Kriminalität...). Dies führt dazu, dass am Ende nahezu allen BVJ-Absolventen die Berechtigung zum erfolgreichen Hauptschulabschluss gewährt worden ist, die Jugendlichen sich aber nicht auf demselben Leistungsstand befinden. Um einen Leistungs- und Motivationsabfall der Schüler gegen Ende des Schuljahres zu verhindern und eine Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse herzustellen, wäre eine Abschlussprüfung in vier Unterrichtsfächern (ähnlich wie bei der externen Prüfung des Hauptschulabschlusses) sinnvoll. Somit könnte der Kritik, eine Entwertung des Hauptschulabschlusses zu verursachen, sinnvoll begegnet werden.

9.3.2. Das Berufsvorbereitungsjahr aus Sicht der BVJ-Absolventen

Die Beurteilung der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres konzentriert sich im folgenden Kapitel auf die Sichtweise der BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben. Dies umfasst folgende Teilbereiche:

- Zielsetzung im Berufsvorbereitungsjahr
- Verbesserung von Eigenschaften
- Betreuung durch die Klassenlehrkraft
- Hilfestellung bei der Berufswahl
- Unterstützung durch die Schulsozialarbeit
- Produktionsschule
- Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres

Beurteilung der Zielsetzung im Berufsvorbereitungsjahr

Die überwiegende Mehrheit der BVJ-Absolventen, denen der Übergang an der ersten Schwelle zur Berufsausbildung geglückt ist, hat sich bereits vor Beginn des Berufsvorbereitungsjahres als wichtigstes Ziel das Finden eines Ausbildungsplatzes gesetzt. Daran wird deutlich, dass die Jugendlichen sich nicht einfach gedanken- und wahllos für das Berufsvorbereitungsjahr entschieden haben. Es belegt ein gewisses Maß an Motivation und Selbstverantwortung für die eigene Zukunft.

Beurteilung der Verbesserung der Eigenschaften und Fehlzeiten

Bei dieser Frage manifestiert sich der Eindruck, der sich bereits bei der ersten Befragung am Ende des Berufsvorbereitungsjahres (vgl. Kapitel 9.1.1) eingestellt hat. Es fällt auf, dass die Jugendlichen die geringste Verbesserung bei den Eigenschaften „Pünktlichkeit“ und „Termininhaltung“ sehen. Diese beiden Eigenschaften geben fast 50 Prozent der Jugendlichen an, bereits vor Ableistung des Berufsvorbereitungsjahres besessen zu haben. Allerdings sind genau diese Eigenschaften bei den Schülern im Schulalltag am wenigsten ausgeprägt festzustellen. Die meisten BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbil-

dung begonnen haben, fehlen an bis zu 15 Unterrichtstagen. Das bedeutet, in einem Schuljahr bleiben die Befragten bis zu drei Schulwochen entschuldigt vom Unterricht fern. Auch die hohe Anzahl der Jugendlichen mit unentschuldigtem Fehltagen stimmt bedenklich. Die meisten bleiben bis zu einer Woche unentschuldig von der Schule fern. Die hohe Fehltagquote lässt nicht die erforderliche Zuverlässigkeit erkennen, die für eine erfolgreiche Berufsausbildung notwendig ist. Es scheint, dass der Rückblick auf die eigenen Ressourcen und Kompetenzen auch ein Jahr später noch immer als Selbstüberschätzung zu bewerten ist.

Interessant ist, dass bei den Eigenschaften „Selbstständigkeit“, „Selbstvertrauen“, „Team- und Konfliktfähigkeit“ sowie im Bereich „Durchhaltevermögen“ die Mehrheit der Befragten eine sehr gute bis gute Verbesserung feststellen kann. Keine oder nur eine geringe Verbesserung geben dagegen nur sehr wenige Schüler an. Die größte Zustimmung erfährt die Variable „Selbstvertrauen“. Dies lässt vermuten, dass die Jugendlichen durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres in der Vergangenheit erlebte Misserfolge in Schule und auf dem Ausbildungsmarkt aus subjektiver Sicht kompensieren konnten und durch die pädagogische Unterstützung sowie der Tatsache, einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, eine Aufwertung ihres Selbstkonzepts erfahren haben. Damit signalisieren die Jugendlichen, dass sie während des Berufsvorbereitungsjahres ihre sozialen und personalen Kompetenzen steigern konnten.

Beurteilung der Betreuung durch die Klassenlehrkraft

Die BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, fühlen sich durch die Klassenlehrkraft sehr gut betreut. Mit fast 90-prozentiger Zustimmung werden den Klassenlehrkräften große Motiviertheit, ein gutes Fachwissen und die Fähigkeit, gut zu erklären, attestiert. Abgerundet wird dieser positive Eindruck durch die Leistungssteigerungen im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres. Wie bereits erwähnt, konnte sich die Mehrheit aller BVJ-Absolventen gegenüber den Schulnoten in der Hauptschule verbessern. Die Klassenlehrkraft wird als Respektsperson gesehen, der es gelingt, im Unterricht für Disziplin und Ordnung zu sorgen. Die BVJ-Absolventen fühlen sich überwiegend gerecht und gleich behandelt. Auch wird die Klassenlehrkraft sehr für ihr Verständnis für die Probleme und Bedürfnisse der Schüler geschätzt. Dass die Hälfte der BVJ-Absolventen angibt, die Klassenlehrkraft sei offen gewesen für persönliche Fragen, bekräftigt das konstruktive und gute Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Als große Unterstützung empfinden die BVJ-Absolventen die Hilfe bei der Praktikumssuche. Dennoch signalisiert fast die Hälfte der Befragten, dass sie im Bewerbungsprozess keine Hilfe durch den Klassenlehrer benötigt hätte. Das Praktikum scheint eine anfängliche Hürde im Berufswahlprozess für die Jugendlichen zu sein, bei der es noch viel Unterstützung bedarf. Möglicherweise sind auch durch das Praktikum Angebote für einen Ausbildungsvertrag entstanden, so dass eine weitere Hilfe durch die Klassenlehrkraft nicht nötig war. Oder aber die Jugendlichen haben beim Verfassen der Bewerbungsschreiben das Hilfsangebot von anderen Stellen wie der Schulsozialarbeit oder der Berufsberater der Agentur für Arbeit genutzt. An den Ergebnissen wird deutlich, wie wichtig das Klassenlehrerprinzip ist, das an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung gilt. Möglichst nur eine Bezugsperson, Klarheit und Konsequenz bei Regelmässigkeit und eine verbindliche Struktur sind die wesentlichen Rahmenbedingungen, die für die Förderung von Jugendlichen in benachteiligten Lebenssituationen sinnvoll sind.

Beurteilung der Hilfestellung bei der Berufswahl

Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass die Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres gerade im Hinblick auf die Konkretisierung des Berufswunsches wichtig war. Dabei messen die Jugendlichen den praktischen Angeboten der Berufsschule zur Berufsvorbereitung große Bedeutung zu. Allen voran steht dabei das zweiwöchige Praktikum, das die Schüler während des Berufsvorbereitungsjahres abzuleisten haben, gefolgt vom fachpraktischen Unterricht. Somit stellen die wichtigsten Einflussgrößen auf die Wahl eines bestimmten Berufs direkte Kontakte zu diesem Berufsfeld dar. Das eigene Erfahren und Erleben unterstützt das Entdecken der eigenen Fähigkeiten und Neigungen und erleichtert damit die Entscheidungsfindung für einen Beruf.⁵⁰⁷ Um den Berufswahlprozess voranzutreiben und die Integrationschancen in ein Ausbildungsverhältnis im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr zu verbessern, wäre es durchaus sinnvoll, die bestehenden praktischen Einheiten in den Schulwerkstätten und in den Betrieben noch weiter auszubauen und nach Möglichkeit mehr zu verknüpfen.

Beeinflusst werden die Jugendlichen in sehr großem Maß von den Eltern. Sie scheinen nicht nur die am häufigsten befragten Berufsberater, sondern tragen in den Augen der Jugendlichen auch am stärksten zur Entscheidungsfindung bei. Demnach sind die Eltern nach wie vor die wichtigsten Ansprechpartner für die Jugendlichen bei der Berufswahl, und dies trotz überwiegender Bildungsferne und sozial schwieriger Verhältnisse der Herkunftsfamilien. Zu diesem Ergebnis kommt auch die repräsentative Studie "Berufswahl in Hamburg 2004".⁵⁰⁸

Begrenzt Einfluss nimmt das Berufsvorbereitungsjahr hinsichtlich der Herausbildung des Berufswunsches. Das kann möglicherweise darin begründet sein, dass die Jugendlichen bereits bei Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr konkrete Vorstellungen über ihre berufliche Neigungen und Interessen zu haben glauben und ihren Berufswahlprozess für abgeschlossen empfinden.

Erstaunlich wenig Einfluss nehmen der Berufskundetag, die Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit sowie die Schulsozialarbeiter auf die Berufswahl. Gerade der Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ), der im Wesentlichen Aufschluss über Aufbau, Inhalt und Voraussetzungen der Ausbildungsberufe gibt, spielt ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Die Informationsquellen dort in Form von Vorträgen, Filmen, Broschüren und anderem Informationsmaterial scheinen die Jugendlichen nur schwer und überwiegend auf kognitiver Ebene zu erreichen.

Beurteilung der Unterstützung durch die Schulsozialarbeit

Aufschlussreich ist der Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit einer 2002 in München durchgeführten Studie. Bei dieser handelt es sich um quantitative Befragungen von Schülern an allen Münchner Schulen, an denen Schulsozialarbeit implementiert ist.⁵⁰⁹ Interessant ist hierbei, wie sehr von dem Angebot der Schulsozialarbeit Gebrauch ge-

⁵⁰⁷ Vgl. Folgmann/Schelten 2007, S. 51/52; Prager/Wieland 2005, S. 7; Beinke 2005, S. 276 f.

⁵⁰⁸ Vgl. Puhlmann 2005, S. 3, sowie die Folgestudie „Berufswahl in Hamburg 2006“, die erneut den überragend starken elterlichen Einfluss zeigen.

⁵⁰⁹ Vgl. Hinz 2004, S. 81

macht wird. Während in der - verschiedene Schularten übergreifenden - Studie die Schulsozialarbeit von nur 4,9 Prozent der Schüler genutzt wird, nutzen an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung 63 Prozent der befragten BVJ-Absolventen das Hilfsangebot der Schulsozialarbeit. Das kann zum einen damit zusammenhängen, dass die Schüler des Berufsvorbereitungsjahres in ihrem privaten, sozialen Umfeld wenig Unterstützung finden. Gerade der hohe Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt aufgrund von zu erwartenden Sprachbarrieren und Bildungsferne der Eltern eine geringere Unterstützungsfähigkeit vermuten.

Ein weiterer Grund ist der Stellenwert der Schulsozialarbeit an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung. Die Schulsozialarbeit gilt als fester Bestandteil der Schule. Räumlich wird dies an der Lage in der so genannten „Beratungsmeile“ der Schule deutlich. In diesem Bereich befinden sich neben Sekretariat, Schulleitung, Büro der Beratungslehrerin und der Berufsberaterin, die einmal im Monat mit Schülern Beratungsgespräche führt, auch der Beratungsraum der Schulsozialarbeit. Die räumliche Lage begünstigt die einfache Zugänglichkeit für die Schüler. Zudem ist es für die Schüler jederzeit möglich, Termine für Beratungsgespräche zu vereinbaren. In Absprache mit den jeweiligen Lehrkräften ist dies auch während der Unterrichtszeiten möglich.

Darüber hinaus gehen die Schulsozialarbeiter in der ersten Woche in jede Klasse und stellen sich persönlich und ihre Angebote vor. So soll den Schülern die erste Hemmschwelle für ein Beratungsgespräch genommen werden.

Die Personen, die angegeben hatten, die Schulsozialarbeit zu nutzen, beurteilten diese durchwegs positiv. Die überwiegende Mehrheit der Schulsozialarbeit-Nutzer gab an, die Schulsozialarbeit habe ihnen weiterhelfen können. Auch fühlten sie sich sehr viel besser von den Schulsozialarbeitern verstanden als von Lehrkräften. Sie erfuhren durch die Beratungsgespräche persönlichen Zuspruch. Das ist als großer Erfolg der Schulsozialarbeit zu werten.

Innerhalb des Angebots der Schulsozialarbeit wird die Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche von den Schülern am meisten wahrgenommen. Die Hilfe umfasst die Suche nach auszubildenden Betrieben, Verfassen von Bewerbungsschreiben, Üben von Vorstellungsgesprächen sowie das Feststellen von Neigungen und Interessen. Daraus lässt sich schließen, dass die Schulsozialarbeiter an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung die Funktion von Berufsberatern der Agentur für Arbeit mit übernehmen und ergänzen. Interessant ist, dass nur wenige Jugendliche angeben, die Schulsozialarbeit zur Vermittlung von Konflikten genutzt zu haben. Ebenso selten muss die Schulsozialarbeit in Familienangelegenheiten tätig werden. Möglicherweise liegt dies daran, dass die Jugendlichen, denen der Übergang in die Berufsausbildung geglückt ist, sich im sozialen Umgang kompetenter zeigen und sich besser integrieren können.

Beurteilung der Produktionsschule

Der produktorientierte Ansatz stellt das Kernstück des schulischen Unterrichts an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung dar. Auffallend ist jedoch, dass die überwiegende Anzahl der Befragten mit dem Begriff „Produktionsschule“ bzw. „produktorientierter Ansatz“ überhaupt nichts anfangen können. Es wird deutlich, dass die Befragten die praktischen Tätigkeiten lediglich als Teil des Stundenplans verstehen. So besteht kaum Transparenz, welche Absichten die schulische Berufsvorbereitung mit dem produktorientierten Ansatz verfolgt. Infolgedessen

muss man die Schüleräußerungen als Bewertung des fachpraktischen Unterrichts verstehen. Hinsichtlich des fachpraktischen Unterrichts ergibt sich ein sehr positiver Gesamteindruck. So wertet fast die Hälfte der BVJ-Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben, die Inhalte des fachpraktischen Unterrichts als eine gute Vorbereitung auf die Ausbildung. Über drei Viertel der Befragten geben sogar an, ihre praktischen Fertigkeiten sehr verbessert zu haben. Ebenso erkennen sie im Bereich ihrer personalen und sozialen Kompetenzen eine deutliche Verbesserung. Die fachpraktische Arbeit im Rahmen des produktorientierten Ansatzes wird von den befragten Jugendlichen ganz offensichtlich als wichtiges und sinnvolles Lernangebot wahrgenommen. Die Freude an der praktischen Tätigkeit wird bestätigt durch die hohe Anzahl von Bonuspunkten (Geldgutscheine) und Zertifikaten, die während bzw. am Ende des Schuljahres nur eifrigen und strebsamen Schülern verliehen werden. Zu Kundenkontakten scheint es insgesamt noch zu wenig zu kommen. Die meiste Zeit wird in den Produktionswerkstätten verbracht. Um noch mehr Berufsrealität entstehen zu lassen, wäre eine Intensivierung der Kundenkontakte sicher sinnvoll. Das würde die Ernsthaftigkeit der Aufträge unterstreichen und damit die Eigenverantwortlichkeit der Schüler steigern. Auch im sozialen Umgang könnten noch mehr Erfahrungen gesammelt werden.

Die Möglichkeit, sich qualitativ zu äußern, nutzen viele Jugendliche. Auch wenn die einzelnen Antworten meist sehr kurz ausfallen, bilden sie ein breites Spektrum, das über die quantitative Befragung hinaus wichtige Aufschlüsse ergibt. An der häufigen Nennung von detaillierten Arbeitsschritten zeigt sich, dass die Jugendlichen am meisten Gefallen finden am praktischen Tun. Der Bezug zur Praxis motiviert und dämpft die größtenteils vorhandene Schulmüdigkeit ein. Die Organisation des Unterrichts ermöglicht ihrerseits ein schülergerechteres Lernen. In kleinen Gruppen kann individuell und stressfrei gearbeitet werden. Auch das Erlebnis, selbst etwas hergestellt zu haben, wirkt sich sehr positiv auf die Jugendlichen aus. Darüber hinaus erleben die Jugendlichen viel Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte. Namentliche Nennungen unterstreichen das gute Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Beurteilung der Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres

Auf die offenen Fragen, was den BVJ-Absolventen im Berufsvorbereitungsjahr gut bzw. nicht so gut gefallen hat, antworten die Jugendlichen überwiegend positiv. Zwei Tendenzen werden deutlich. Zum einen heben die Jugendlichen das positive Lehrer-Schüler-Verhältnis hervor. Das zeigt, wie wichtig das soziale Klima für die Lernbereitschaft ist. Gerade Jugendliche, die in ihrer Schullaufbahn bislang nicht aufgrund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeiten überzeugen konnten, reagieren sensibel auf soziale Begleitumstände. Persönliche Wertschätzung von Seiten der Lehrkräfte scheint hierbei eine wesentliche Rolle zu spielen und sich lern- und motivationsfördernd auszuwirken. Zum anderen betonen die BVJ-Absolventen die fachpraktischen Inhalte. Das bestätigt die Selbsteinschätzung der Jugendlichen, wonach sie ihre Stärken vermehrt im praktischen Tun sehen (vgl. Kapitel 8.1.1 Übersicht 8-3).

Die Kritik vieler BVJ-Absolventen an einem zu niedrigen Leistungsniveau könnte mit den höheren Anforderungen in der Berufsausbildung, speziell in der Berufsschule zusammenhängen. Aufgrund der Tatsache, dass rund 20 Prozent aller befragten 169 BVJ-Absolventen die Hauptschule vor Beendigung der neunten Klasse verlassen (vgl. Kapitel 8.3.1), knapp zehn

Prozent noch nie eine deutsche Schule besucht haben sowie zwei Prozent an Förderzentren beschult worden sind, ist davon auszugehen, dass das Bildungsniveau des Berufsvorbereitungsjahres unterhalb der Anforderungen einer Berufsausbildung anzusiedeln sind. Aufgrund der Lehrplanfreiheit ist es den Lehrkräften möglich, schülerorientiert das Leistungsniveau selbst festzulegen. Um aber der Heterogenität der Schüler hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeiten innerhalb einer BVJ-Klasse besser gerecht werden zu können, wäre die Durchführung eines ausführlichen Assessment zu Beginn des Schuljahres bei der Einteilung der Klassen sicher von Vorteil. Interessant wäre die Einführung eines Leistungskurs-Systems ähnlich wie im Gymnasium. Schüler, die sich in singulären Unterrichtsfächern besonders leistungsstark zeigen, könnten durch die Wahl eines Leistungskurses ihre Fähigkeiten ausbauen. Im Gegensatz dazu könnten sich Schüler mit partiellen Defiziten in entsprechenden Grundkursen die elementaren Kenntnisse aneignen und festigen. Um aber ein soziales Beziehungsgefüge entwickeln zu können, wäre es wichtig, dass neben dem Kurssystem eine grundsätzliche Klassenstruktur und das Klassenlehrerprinzip erhalten bleiben würden.

Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres

Die Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres liegt aus Sicht der überwiegenden Mehrheit der BVJ-Absolventen vor allem im Finden eines Ausbildungsplatzes. Den Befragten ist der Übergang an der Schwelle zur Berufsausbildung aus verschiedenen Gründen nicht auf direktem Wege geglückt. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das Berufsvorbereitungsjahr einen wesentlichen Beitrag für die 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, leisten konnte. Aber auch was die Lernfähigkeit und die Lernbereitschaft anbelangt, scheint das Schuljahr einiges bewegt zu haben. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz gelten vielfach als schulmüde und hinsichtlich ihrer Lernbereitschaft schwer motivierbar. Umso erfreulicher ist es, dass die befragten Absolventen überwiegend angeben, das Berufsvorbereitungsjahr sei in dieser Hinsicht wichtig gewesen. Die Angaben bestärken die Notwendigkeit dieser schulischen Fördermaßnahme.

Bei der Mehrheit der Befragten ist zudem festzustellen, dass die Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres gerade im Hinblick auf die Konkretisierung des Berufswunsches wichtig war. Auch wenn bei der Berufswahl weniger der Einfluss von Klassenlehrkraft, Schulsozialarbeit, Berufsberatung durch die Bundesagentur eine Rolle zu spielen scheint, so ist der fachpraktische Unterricht sowie das zweiwöchige Betriebspraktikum um so entscheidender (vgl. Kapitel 8.3.2 Übersicht 8-42).

Vorbereitung auf die Berufsausbildung (Berufsschulunterricht)

Die Mehrheit der 60 befragten Jugendlichen signalisiert mit ihren Angaben, durch das Berufsvorbereitungsjahr überwiegend sehr gut bis gut auf die Berufsausbildung vorbereitet worden zu sein. Dabei sind sowohl fachpraktische wie fachtheoretische Inhalte entscheidend. Je mehr das gewählte Berufsfeld im Berufsvorbereitungsjahr mit dem ergriffen Ausbildungsberuf übereinstimmt, desto positiver fallen die Aussagen aus.

Dem Unterrichtsfach Fachrechnen wird die höchste Wichtigkeit zugesprochen. Den Angaben der Befragten zufolge kann aus diesem Fach der größte Nutzen für den erfolgreichen Besuch der Berufsschule gezogen werden. Das mag daran liegen, dass vielen Jugendlichen in ihrer

schulischen Laufbahn mathematische Aufgaben immer große Schwierigkeiten bereitet haben. Die Mathematik-Abschlussnoten in den Zeugnissen der vor dem Berufsvorbereitungsjahr zuletzt besuchten Schule bestätigen dies. Die durchschnittliche Verbesserung der Mathematik- bzw. Fachrechnen-Noten im Berufsvorbereitungsjahr um eine Notenstufe von 4 auf 3 zeigt, dass Defizite behoben und Grundkenntnisse weiter ausgebaut werden konnten. Neben dem Fachrechnen-Unterricht schätzen über die Hälfte der 60 befragten Jugendlichen den Unterricht in Elektronischer Datenverarbeitung (EDV) als ausbildungsrelevant ein. Die BVJ-Absolventen scheinen erkannt zu haben, dass der Einsatz von Computer in nahezu allen Berufen selbstverständlicher Bestandteil der beruflichen Tätigkeit ist. Das Ergebnis unterstreicht einmal mehr die Bedeutsamkeit dieses Unterrichtsfaches speziell im Bereich der Berufsvorbereitung. Allein das Erstellen von geeigneten Bewerbungsunterlagen ist ohne Computer nicht mehr vorstellbar. Am mehrfachen Wunsch, Englisch als Unterrichtsfach an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung anzubieten, wird deutlich, dass den BVJ-Absolventen die globalen wirtschaftlichen Verflechtungen und die Notwendigkeit einer internationalen Kooperation durchaus bewusst sind. Das Beherrschen der Weltsprache Englisch ermöglicht den Austausch mit Betrieben anderer Nationen und möglicherweise auch den eigenen beruflichen Aufstieg. Zwar ist die Berufswahl der 60 BVJ-Absolventen weitgehend noch durch traditionelle Rollenvorstellungen beeinflusst und als konservativ einzustufen, dennoch scheint es, dass sie sich den modernen beruflichen Anforderungen wie Flexibilität und Weiterbildung stellen wollen.

Wie bereits bei der Bewertung der „Produktionsschule“, die bei den Schülern mehrheitlich als Synonym für fachpraktischen Unterricht gilt, hervorgeht, bestätigt knapp die Hälfte der Befragten, gut durch die fachpraktischen Lehrinhalte auf die Berufsausbildung vorbereitet worden zu sein. Während bei der Bewertung der Produktionsschule die Befragten überwiegend aufgefordert waren anzugeben, welche Fähigkeiten sie verbessern konnten, und zu begründen, was ihnen gefallen bzw. nicht gefallen hat, bestätigen diese Angaben der Schüler die berufsnahe und berufsrelevante Vorbereitung im Berufsvorbereitungsjahr. Das ist ein erfreuliches Ergebnis, zumal in allen Berufsfeldern versucht wird, neben fachspezifischen Inhalten fächerübergreifende, personale und soziale Kompetenzen zu fördern.

Des Weiteren zeigt der Vergleich der Berufsfelder im Berufsvorbereitungsjahr mit den tatsächlich ergriffenen Ausbildungsberufen, dass nahezu zwei Drittel der 60 befragten BVJ-Absolventen im gleichen bzw. artverwandten Berufsfeld ihren Ausbildungsberuf gewählt haben. Dieses Ergebnis bewertet das Berufsvorbereitungsjahr nicht nur als sinnvolle Vorbereitung auf den Beruf, sondern signalisiert den großen Einfluss des Berufsvorbereitungsjahres auf die Berufswahl der BVJ-Absolventen.⁵¹⁰ Die schulische Berufsvorbereitung trägt somit eine große Verantwortung gerade im Hinblick auf die Zukunftstauglichkeit der angebotenen Berufsfelder. Um in Zukunft flexibler auf den Arbeitsmarkt und die damit verbundene Ausbildungsplatznachfrage reagieren zu können, wäre bei den angebotenen Berufsfeldern in einigen Fällen an eine Einbindung externer Kooperationspartner (Berufsschulen, BvB-Maßnahmen, Berufsfachschulen) zu denken. Dies würde nicht nur das Berufsfeldspektrum

⁵¹⁰ Vgl. hierzu die persönlichen Einschätzungen der BVJ-Absolventen: Einfluss auf die Berufswahl (vgl. Kapitel 8.3.2, Übersicht 8-40); von den BVJ-Absolventen wird den Eltern der größte Einfluss auf die Berufswahl zugesprochen.

erweitern, sondern auch eine zweckmäßige, dem Arbeitsmarkt entsprechende Berufsvorbereitung ermöglichen. Bestehende, überwiegend von jungen Frauen besuchte Berufsfelder wie Textil und Hauswirtschaft könnten so zum Beispiel durch Gesundheits- und Pflegeberufe erweitert werden.

Abschließende Bewertung des Berufsvorbereitungsjahres

Bedenklich stimmt, dass die Mehrzahl der BVJ-Absolventen sich anfangs wohl nur sehr ungerne für das Berufsvorbereitungsjahr entschieden hat. Schüler berichten oftmals⁵¹¹, in der Hauptschule bei schlechten schulischen Leistungen oder abweichendem Verhalten mit der Drohung, das Berufsvorbereitungsjahr besuchen zu müssen, konfrontiert gewesen zu sein. Auch sei ihnen von einigen Berufsberatern der Agentur für Arbeit vom Besuch des Berufsvorbereitungsjahres abgeraten und Bedenken hinsichtlich der Förderchancen geäußert worden. So hat sich bei vielen Jugendlichen der Eindruck des Misserfolgs mit der Folge der Ablehnung und der Resignation eingestellt. Umso positiver ist das Ergebnis zu sehen, die Einstellungen der Jugendlichen im Verlauf eines Schuljahres weitgehend verändern zu können. Drei Viertel der 60 befragten BVJ-Absolventen bestätigen, dass die Berufsschule zur Berufsvorbereitung eine gute Schule ist. Dies ist ein wesentliches Indiz für den Erfolg und die Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München. Es ist bedauerlich, dass auch nach vielen Jahren des Bestehens der Berufsschule zur Berufsvorbereitung und einer Öffentlichkeitsarbeit (Tag der offenen Tür, Einladung von Hauptschullehrkräften, Pressemitteilungen) in Richtung Transparenz der geleisteten pädagogischen Arbeit immer noch einige Hauptschullehrkräfte und Berufsberater mit Drohungen möglicherweise ihr fehlendes pädagogisches Geschick zu kompensieren versuchen und so zu einem verfälschten Bild einer Schule beitragen, die vorrangig mit der Förderung und Stärkung vorhandener Ressourcen von benachteiligten Jugendlichen betraut ist.

9.4. Interpretation der narrativen Interviews (t2)

Im folgenden Kapitel wird die personenbezogene Auswertung der elf Einzelinterviews einer Querschnittsanalyse unterzogen, um die Beurteilung der Gespräche vorzunehmen.

Wege ins Berufsvorbereitungsjahr

Der Weg in das Berufsvorbereitungsjahr führt bei allen befragten Jugendlichen über eine Empfehlung der Klassenlehrkräfte, Betreuer oder Berater der Agentur für Arbeit. Für diejenigen Jugendlichen, die im Vorfeld noch keine deutsche Schule besucht haben, ist das Berufsvorbereitungsjahr neben dem Besuch von berufsvorbereitenden Maßnahmen der Agentur für Arbeit die einzige Möglichkeit, einen deutschen Schulabschluss zu erwerben. Mit dem Besuch der „neuen“ Schule gehen große Hoffnungen von einer Verbesserung der bisherigen Lebens- und Lernsituation einher. Das Berufsvorbereitungsjahr verspricht einen neuen Anfang ohne den Ballast bisheriger negativer Schulerfahrungen. Mit großer Motivation und dem

⁵¹¹ Keine datengestützte, sondern auf Erfahrungen der Autorin beruhende Sichtweise

Ziel, den Hauptschulabschluss zu erwerben und/oder einen Ausbildungsplatz zu finden, beginnen die elf Jugendlichen das Berufsvorbereitungsjahr.

Schwierigkeiten während der Ausbildung

Bei den sieben Jugendlichen, die ihre Ausbildung ohne Unterbrechungen erfolgreich absolvieren, werden in den Interviews durchaus Schwierigkeiten im Betrieb oder in der Berufsschule eingeräumt. In der Berufsschule haben die Befragten sehr mit den Leistungsanforderungen und dem etwas höheren Lerntempo im Vergleich zum Berufsvorbereitungsjahr zu kämpfen. Auch fällt einigen die Umstellung auf eine 40-Stunden-Woche nicht so leicht, die nur wenig Raum für intensive Prüfungsvorbereitungen lässt. Bei den Schwierigkeiten im Betrieb handelt es sich meist um Auseinandersetzungen mit dem unmittelbaren Vorgesetzten. Dabei geht es vor allem darum, dass sich die BVJ-Absolventen ungerecht behandelt fühlen. Dennoch werden die bestehenden Schwierigkeiten weitgehend als Normalität einer Berufsausbildung betrachtet, die man aushalten und irgendwie damit umgehen muss.

Schwierigkeiten in dem Ausmaß, dass sie zu einem Abbruch oder Wechsel der Ausbildung führen, kann lediglich bei vier der elf befragten BVJ-Absolventen festgestellt werden. Auch hier ist das ungerechte, zum Teil das ungerecht empfundene Verhalten der Vorgesetzten Hauptgrund für die Vertragslösung. So werden *Mimi* und *Esref* das Opfer einer ethnisch bedingten Diskriminierung am Arbeitsplatz, die ihnen eine Fortführung ihrer Lehre im Ausbildungsbetrieb unmöglich macht. Erniedrigung und Einschüchterungsversuche von Seiten der Ausbilder führen bei *Esref* dazu, dass er die Ausbildung ganz abbricht. *Mimi* gelingt mit Hilfe ihrer Betreuerin der Wechsel in einen anderen Ausbildungsbetrieb. *Burhan* will die genauen Gründe, die zum Abbruch seiner Ausbildung führen, nicht angeben. Er spricht lediglich von anhaltenden Konflikten mit seinem Arbeitgeber. Was die Probleme in der Schule betrifft, so wird ihm sexuelle Belästigung einer Mitschülerin vorgeworfen, was aus seiner Sicht völlig unbegründet und ungerechtfertigt mit einem Direktorsverweis und einer Versetzung in eine andere Klasse geahndet wird. *Igor* hingegen kommt mit den veränderten Arbeitsbedingungen durch den Wechsel des Ausbilders nicht zurecht. Über sein Verhalten in der Schule äußert er sich nur ausweichend und wenig konkret. Detaillierter berichtet er von der aktuellen Situation in seinem Ausbildungsbetrieb. Vor allem sein aggressives Verhalten gegenüber ihm unterdrückenden Personen war Hauptbestandteil des Gesprächs mit ihm. Im Ausbildungsbetrieb habe er sich bisher mit wortreichen und teilweise handgreiflichen Auseinandersetzungen Respekt verschafft. Dabei setzt er sich nicht allein für eigene Belange ein, sondern beschützt andere junge Auszubildende. Ähnlich verhält er sich bei Angelegenheiten, die seine Familie betreffen. Dieser Beschützerinstinkt zeigte sich schon in der Schule. Bei Meinungsverschiedenheiten unter Mitschülern ergriff er abwechselnd Partei und wies die jeweils andere Gruppe in ihre Schranken. Da er dem Anschein nach nicht gut mit Druck umgehen kann, reagiert er mit aggressivem Verhalten. Unter Umständen können aber auch Erlebnisse aus dem Krieg und aus den Folgezeiten unterbewusst eine Rolle spielen. Diese Sichtweise ist lediglich als Vermutung zu sehen. Sie bedarf der Überprüfung durch professionelle Fachkräfte, und kann in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

9.5. Interpretation der Lebenssituation (t2/t3/t4)

Im folgenden Kapitel erfolgt die Interpretation der beruflichen und privaten Lebenssituation der 60 BVJ-Absolventen, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben. Dabei wird in Kapitel 9.5.1 die Situation in der Berufsschule am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2) aus Sicht der Jugendlichen gedeutet. In Kapitel 9.5.2 wird die berufliche Situation im Betrieb am Ende des ersten Ausbildungsjahres (t2) bewertet. Kapitel 9.5.3 beurteilt die allgemeine Lebenssituation der BVJ-Absolventen am Ende des zweiten und dritten Ausbildungsjahres (t3/t4).

9.5.1. Situation in der Berufsschule (t2)

Bei der Bewertung der Ergebnisse zur Erfassung der beruflichen und privaten Lebenssituation und der biografischen Entwicklung von benachteiligten Jugendlichen muss man berücksichtigen, dass es sich um subjektive Einschätzungen der Befragten handelt. Nach Hiller (1994) ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen in der Phase der Berufsfindung einem enormen Erfolgsdruck ausgesetzt sind. Die Jugendlichen müssen nicht nur ihren eigenen Ansprüchen an sich selbst gerecht werden, sondern sind auch mit den Erwartungen von Eltern und Verwandten, Freunden, Ausbildern und Lehrern konfrontiert. Um im persönlichen Gespräch nicht den Eindruck des Versagers zu erwecken, werden vielleicht manche BVJ-Absolventen ihre Lebenswirklichkeit etwas geschönt darstellen.

Wie bereits die Selbsteinschätzung der persönlichen Ressourcen gezeigt hat (vgl. Kapitel 8.1.1 und 9.1.1), ist die persönliche Sichtweise nicht unbedingt deckungsgleich mit der Realität und dem tatsächlichen Verhalten. So rät Hiller, bei der Bewertung der persönlichen Lebensumstände „spontanen“ Eindrücken mit Vorsicht zu begegnen.⁵¹²

Lernmotivation und Leistungsvermögen

Um die Lernmotivation und das Leistungsvermögen der befragten BVJ-Absolventen realistisch einzuschätzen, werden neben den eigenen Aussagen der Jugendlichen noch die Faktoren „Ausbildungsstand im ersten Lehrjahr“ (weiter in Ausbildung, Ausbildungswechsel, Ausbildungsabbruch), „Notendurchschnitt“ des BVJ-Abschlusszeugnisses sowie „Bildungsabschluss“ mit berücksichtigt. Damit soll dem Hinweis von Hiller gegenüber beschönigender Schüleräußerungen Rechnung getragen werden.

Eine hohe Übereinstimmung zwischen den genannten Faktoren und einer zu erwartenden positiven oder eher negativen Selbsteinschätzung führt dazu, dass bei den Angaben der Jugendlichen zu Lernmotivation und Leistungsvermögen von einer relativ guten Selbsteinschätzung bzw. Ehrlichkeit der Schüler sich und der Autorin gegenüber auszugehen ist. Bemerkbar macht sich in diesem Zusammenhang ein hinreichend entwickeltes Vertrauensverhältnis zwischen Interviewten und Interviewerin, das für die Folgebefragungen unerlässlich ist.⁵¹³ Dieses gründet sich zum einen darauf, dass die ersten persönlichen Einzelbefragungen bereits im

⁵¹² Vgl. Hiller 1994, S. 85

⁵¹³ Vgl. Hiller 1994, S. 89; Froschauer/Lueger 2003, S. 58 ff.; Reinders 2005, S. 219 ff.

laufenden Berufsvorbereitungsjahr durchgeführt worden sind. Dazu kommt, dass die Autorin, selbst Lehrkraft an der Schule, zwar im Vorfeld in diesem Schuljahr nicht in BVJ-Klassen unterrichtete, als Lehrkraft aber den Jugendlichen weitgehend bekannt war. Darüber hinaus standen zur vertraulichen Gestaltung der Befragung ein eigener Raum und ausreichend Zeit zur Verfügung. Am Ende der Einzelbefragung ließ die Interviewerin ihr Interesse am weiteren beruflichen Werdegang der Befragten erkennen und ließ sich die Bereitschaft für nachfolgende Interviews der Jugendlichen bestätigen.

Die Angaben der Schüler lassen auf eine enorm hohe Lernmotivation schließen, wenn diese auch nicht immer handlungsleitend wirksam wird. Selbst Jugendliche, die im ersten Ausbildungsjahr einen Ausbildungsabbruch bzw. –wechsel vorgenommen haben, signalisieren eine hohe Lernbereitschaft in der Berufsschule. Anders als die Vermittlung allgemein bildender Inhalte in der Hauptschule scheint der Berufsbezug sich äußerst positiv auf die Motivation auszuwirken. Darüber hinaus werden auch das zunehmende Alter und die Erfahrungen im Betrieb zur persönlichen Reife der Jugendlichen beitragen. In der schulischen Berufsvorbereitung wird der Notwendigkeit des Berufsbezugs in vielerlei Hinsicht bereits Rechnung getragen. Dennoch würde eine praxisnähere Gestaltung des Berufsvorbereitungsjahres (z.B. durch die Erhöhung des fachpraktischen Stundenmaßes, Kooperation mit Betrieben) die Lern- und Leistungsmotivation der Jugendlichen erhöhen. Die Aussagen der BVJ-Absolventen zur Beurteilung der Produktionsschule bestätigen dies einmal mehr (siehe Kapitel 8.3.2).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Sembill (2002) in einer Studie zum selbst organisierten Lernen in der beruflichen Bildung. Wenn in den Lernumgebungen und Lernangeboten die Merkmale der Scholarisierung zurückgedrängt werden und gleichzeitig die Berufsnähe der Lerninhalte sowie der Lehr-Lernsituationen erhöht wird mit der Möglichkeit, selbst aktiv zu werden, kann eine Motivationssteigerung beobachtet werden. Dagegen sinkt die Motivation bei einer Fokussierung auf systematischen Wissenserwerb gerichteten Lehrkontexte.⁵¹⁴

Lernhilfen

Nur etwa ein Drittel der Befragten nutzt die Möglichkeit von Lernhilfen. Es stellt sich die Frage, ob das Ablehnen von Lernhilfen mit der leicht überschätzten Selbstwahrnehmung (vgl. Kapitel 9.1.1) der eigenen Ressourcen einhergeht oder ob die Jugendlichen über die Möglichkeit ausbildungsbegleitender Maßnahmen nicht hinreichend informiert sind. Letzteres kann eigentlich nicht zutreffen, da die BVJ-Absolventen von den Schulsozialarbeitern am Schuljahresende nochmals ausführlich über diese Möglichkeit aufgeklärt werden und zusätzlich Informationsmaterial erhalten, auf denen die verschiedenen Maßnahmen namentlich und mit Adresse und Telefonnummer aufgelistet sind.

Vielmehr setzt das Annehmen von Hilfe ein Eingeständnis von Schwäche voraus. Schulleistungen im Bereich von „befriedigend“ und „ausreichend“ (so die Mehrheit der Schülerangaben) werden möglicherweise noch nicht als Schwäche oder gar bedrohlich angesehen. Benachteiligte Jugendliche erlebten in ihrer Schulbiografie häufig schulische Misserfolge. Die Note „befriedigend“ stellt möglicherweise für viele eine hinreichend gute Leistung dar.

⁵¹⁴ Vgl. Sembill et al. 2002, S. 13 f.

Außerdem bedeutet Nachhilfe einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand, den viele Jugendlichen im ersten Ausbildungsberuf noch nicht auf sich zu nehmen bereit sind. Ein zusätzlicher Unterricht wird dann nicht als Unterstützung wahrgenommen, sondern als weitere schulische Anforderung verbunden mit einer Misserfolgservartung. Auch findet die Abschlussprüfung erst in zwei Jahren statt. Da ist die Einsicht, dafür Vorkehrungen zu treffen, eventuell noch nicht vorhanden.

Dazu kommt, dass der Übergang von Schule zur beruflichen Ausbildung große Anforderungen an die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen stellt und leicht zu einer Überforderungssituation führen kann. Um jedoch Ausbildungsabbrüchen bzw. -verlängerungen aufgrund schlechter schulischer Leistungen entgegenzuwirken, wäre eine allgemeine Verpflichtung der BVJ-Absolventen, an ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) teilzunehmen, durchaus sinnvoll. Der Berufsabschluss innerhalb der regulären Ausbildungszeit des Fallbeispiels *Thomas* macht deutlich, wie effizient und erfolgreich sich diese Teilnahmeverpflichtung für den Jugendlichen ausgewirkt hat. Thomas, der seit seinem zwölften Lebensjahr aufgrund familiärer Probleme im Heim lebt, wurde die Berufsausbildung als Koch innerhalb seines Wohnheims nur unter der Bedingung gewährt, dass er die Auflage der regelmäßigen Teilnahme an dieser begleitenden Fördermaßnahme erfüllt. Thomas gab zwar im Interview deutlich zu verstehen, dass für ihn mit dieser Verpflichtung ein enormer Mehraufwand auch in Form eines mehrstündigen Fahrtweges besteht. Letztlich hat er aber sehr davon profitiert.

Fehltage und Integration

Vergleicht man die Fehltage der befragten 60 BVJ-Absolventen im Berufsvorbereitungsjahr mit den angegebenen Fehltagen im ersten Ausbildungsjahr, so stellt man eine enorme Reduzierung sowohl der entschuldigten als auch der unentschuldigten Fehltage fest. Gab es im Berufsvorbereitungsjahr nur zwei Jugendliche, die an keinem Unterrichtstag gefehlt haben, waren es im ersten Ausbildungsjahr 23 Jugendliche. Setzt man ein ehrliches Antwortverhalten der Befragten voraus, so ist dieser Wandel erstaunlich und als individueller Erfolg der BVJ-Absolventen zu betrachten. Der hohe Anteil der entschuldigten wie auch unentschuldigten Fehlzeiten im Abschlusszeugnis des Berufsvorbereitungsjahres lässt auf Bewältigungsstrategien im Sinne eines problemvermeidenden Verhaltens schließen. Seiffge-Krenke (1989) stellt bei einer Untersuchung zum Coping einen wesentlichen Unterschied zwischen hoch und niedrig belasteten Jugendlichen fest. Hierbei zeichnen sich hoch belastete Jugendliche dadurch aus, dass sie wesentlich häufiger konflikthafte Situationen meiden, eher eine Tendenz zu resignativen Einstellungen zeigen und wenig über ihre Probleme reflektieren.⁵¹⁵ Selbstverständlich sind die Ursachen für Schulabsentismus vielfältig. „Selten lassen sich Verweigerungstendenzen auf einen einzelnen Aspekt biographischer, familiärer, schulischer oder gesellschaftlicher Art reduzieren. Allerdings trägt die Schule als zentraler kindlichjugendlicher Lebensort bedeutend dazu bei, Probleme zu erzeugen, die in der Folge zu Ablehnung von Schule führen können.“⁵¹⁶

⁵¹⁵ Vgl. Seiffge-Krenke 1989, S. 211

⁵¹⁶ Gentner 2005, S. 153

Umso überraschender präsentieren sich die BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, als zuverlässige Auszubildende, die aktiv die Anforderungen der Berufswelt anzunehmen und zu bewältigen scheinen. Dass dies durchaus der Fall sein kann, zeigt eine Untersuchung von Copingstrategien im Rahmen des Modellversuchs Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) – einer zweistufigen vollzeitschulischen Maßnahme (siehe Kap. 2.3.4.5), die mit dem erfolgreichen Abschluss der ersten Stufe mit einer Ausbildungsplatzgarantie in die zweite Stufe übergeht. Adressaten des Modellversuchs waren ebenfalls Jugendliche ohne Hauptschulabschluss bzw. mit dem einfachen Hauptschulabschluss. Die Jugendlichen sollten zum einen die Situation bewerten, in der eine Klassenarbeit bevorsteht, deren erfolgreiches Bestehen ungewiss ist. Zum anderen sollten sie das Gefühl beschreiben, wenn ihnen eine ungerechte Behandlung von Seiten der Lehrkraft bzw. des Ausbilders widerfährt. Badel (2000) legte der Untersuchung eine Zweifaktorenlösung zugrunde und unterschied aktives Coping von emotionsorientiertem, problemmeidendem Coping. Ein interessantes Ergebnis hierbei ist, dass diejenigen Jugendlichen, die in der Qualifizierungsmaßnahme eine positive Herausforderung sehen, ihre Anforderungen in Schule und Betrieb aktiv angehen. Sie begreifen diese Maßnahme als Neuanfang und als Chance und können Misserfolgserfahrungen aus der Vergangenheit außen vor lassen.⁵¹⁷

Die überwiegend positiven Angaben der BVJ-Absolventen zur persönlichen Befindlichkeit und zum sozialen Klima in der Berufsschulklasse unterstreichen zusätzlich den Eindruck, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen mit den sozialen Anforderungen in der Berufsschule gut zurechtkommt. Würden sich die Jugendlichen zur eigenen Befindlichkeit nicht so positiv äußern, wäre aufgrund der Korrelation von persönlicher Befindlichkeit in der Klasse und den Fehltagen in der Berufsschule mit den üblichen Vermeidungsstrategien zu rechnen. Eine Tendenz hierzu zeigen vor allem die Jugendlichen, die sich in der Berufsschule teilweise, nicht so bzw. überhaupt nicht wohl fühlen. Als Begründung werden Argumente herangezogen, die eine Außenseiterrolle in der Berufsschule oder auch personelle Schwierigkeiten mit der Lehrperson erkennen lassen.

Disziplin und soziales Verhalten

Das Verhalten der Jugendlichen im Unterricht ist als eher unauffällig zu beschreiben. Allein, dass die überwiegende Mehrheit signalisiert, in diesem Schuljahr noch nicht bestraft worden zu sein, lässt einen Wandel im schulischen Verhalten erkennen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte an der Berufsschule eher auf Unterrichtsstörungen, beispielsweise auf Schwätzen, mit Sanktionen reagieren als etwa auf Verspätung oder das Vergessen von Unterlagen oder Hausaufgaben. Aussagekräftigere Angaben zu den Hintergründen sowie zu den, von der Lehrkraft ergriffenen Maßnahmen lassen sich aufgrund der geringen Nennungen nicht treffen.

Die narrativen Interviews (Kapitel 8.4) machen deutlich, dass aus Sicht der Jugendlichen das Erlernen eines Ausbildungsberufs so etwas wie eine „neue“, für manche sogar eine „letzte“ Chance darstellt, den gewohnten Kreislauf von fehlendem schulischen Ehrgeiz, Misserfolg

⁵¹⁷ Vgl. Badel/Matthäus 2000, S. 158 ff.

und Demotivierung zu durchbrechen, der ihre Schulbiografie bislang geprägt hat. Die Ergebnisse zur Situation in der Berufsschule im ersten Ausbildungsjahr lassen die Deutung zu, dass die BVJ-Absolventen erkannt haben, dass eine formal anerkannte berufliche Qualifikation die Voraussetzung für eine berufliche Integration ist. Diese Einsicht scheint die Lern- und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen zu unterstützen und hilft, sich den erforderlichen Anforderungen zu stellen.

9.5.2. Situation im Betrieb (t2)

In diesem Kapitel wird die betriebliche Situation der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, am Ende des ersten Ausbildungsjahres beurteilt.

Arbeitsmotivation, Anforderungen, Integration und Fehltage

Nach Bohlinger (2003) wird der betrieblichen Ausbildung ein wesentlich höherer Stellenwert von Seiten der Auszubildenden eingeräumt als der berufsschulischen.⁵¹⁸ In der vorliegenden Untersuchung lässt die große Mehrheit der befragten BVJ-Absolventen eine große Motivation, im Betrieb zu arbeiten, erkennen. Nur vereinzelt bestätigen die Jugendlichen sich selbst eine eingeschränkte bis sehr geringe Arbeitsmotivation. Es ist nicht verwunderlich, dass eben diese Jugendlichen im weiteren Untersuchungszeitraum ihren Ausbildungsvertrag lösen.

Wie bereits in Kapitel 9.2.3 erläutert, sind Ausbildungsabbrüche immer multifaktoriell zu begründen. Neben der schulischen Vorbildung, dem Geschlecht, der Nationalität, dem sozialen Milieu, der konjunkturellen Rahmenbedingungen spielt das Betriebsklima eine wesentliche Rolle. Jugendliche, die im Betrieb ein schlechtes Betriebsklima wahrnehmen, die sich wenig unterstützt fühlen, die ihre Arbeit als monoton, als stark über- oder unterfordernd erleben und nach eigener Ansicht zu wenig Lob und Wertschätzung für ihr gezeigtes Engagement erhalten, brechen eher ihre Ausbildung ab als andere.⁵¹⁹

Das soziale Klima im Betrieb, besonders das Verhältnis zum Ausbilder, aber auch zu den Kollegen ist ein maßgeblicher Indikator für Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation und hat damit auch Auswirkungen auf die Bereitschaft, eine Ausbildung abzubrechen.⁵²⁰ In der vorliegenden Untersuchung ist die die Hauptursache dafür, dass sich Jugendliche nicht besonders wohl am Arbeitsplatz fühlen, ebenfalls in einer belasteten sozialen Beziehung zwischen Auszubildenden und Arbeitsumwelt zu suchen. Daneben gelten Unstimmigkeiten mit Mitarbeitern, Mobbing, ethnische Diskriminierung und sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz als weitere Gründe, die das Ausbildungsverhältnis stark belasten. Das Gefühl der Überforderung im Betrieb ist dagegen nur geringfügig für Abbruchgedanken entscheidend.⁵²¹ Die BVJ-Absolventen in der vorliegenden Untersuchung kommen nach eigenen Angaben mit den be-

⁵¹⁸ Vgl. Bohlinger 2003, S. 115

⁵¹⁹ Vgl. Marstedt/Müller 1998, S. 38 ff. und S. 127

⁵²⁰ Vgl. BIBB 1998; www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pm_archiv_1998.pdf und Hecker 2000, S. 55 ff.

⁵²¹ Nach der BIBB-Untersuchung von 1998 fühlen sich 16 Prozent der potentiellen Ausbildungsabbrecher von der Ausbildung überfordert - im dritten und vierten Ausbildungsjahr fühlen sich sogar 22 Prozent den Anforderungen nicht gewachsen.

trieblichen Anforderungen sehr gut zurecht. Die sehr zuversichtlichen Einschätzungen von einigen BVJ-Absolventen, ob sie die Ausbildung schaffen werden (vgl. Kapitel 8.5.3), bestätigen diese Annahme. Auch wenn rund 50 Prozent der befragten Jugendlichen Schwierigkeiten hinsichtlich schulischer Leistungsansprüche zu erkennen gibt, geben sie sich hoffnungsvoll. Die BVJ-Absolventen fühlen sich demnach zwar gefordert, aber nicht überfordert.

Bei der Beschäftigung mit den Auswirkungen von Arbeitszufriedenheit auf den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung ist auch die Entwicklung der Fehlzeiten interessant. Wie auch in der Berufsschule ist auch im Betrieb im Vergleich zum Berufsvorbereitungsjahr die Anzahl der Fehltage stark rückläufig. Unentschuldigte Fehltage kommen nach Angaben der BVJ-Absolventen gar nicht mehr vor. Diese Entwicklung sowie die überwiegend positive Bewertung der Arbeitsmotivation, der beruflichen Anforderungen und des sozialen Klimas im Betrieb lassen darauf schließen, dass die Mehrheit der Jugendlichen zufrieden mit ihrer Ausbildungssituation ist. Vermeidungsstrategien, wie sie im Berufsvorbereitungsjahr mitunter erkennbar waren, sind dem Anschein nach nicht mehr relevant. Das positive Bild wird abgerundet durch die Angaben der BVJ-Absolventen zur Bewertung ihrer Leistungen im Betrieb durch den Ausbilder bzw. Betriebsinhaber. Die Jugendlichen waren aufgefordert, in Noten die Zufriedenheit des Betriebs mit ihrer Arbeitsleistung auszudrücken. Dabei ergab sich ein Notendurchschnitt von 2,1. Dies lässt darauf schließen, dass die Jugendlichen durch den Betrieb eine überwiegend positive Rückmeldung ihrer beruflichen Tätigkeit erfahren. Nach Grzembke/Hammer/Koch (2001) haben benachteiligte Jugendliche innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens vielfach negative Schulerfahrungen gemacht, aus denen eine negative Sicht auf alles Lernen in theoretischen oder praxisfernen Zusammenhängen resultiert.⁵²² Diese negativen Schulerfahrungen stehen stets in Zusammenhang mit negativem Lernerfolg in Form von schlechten Noten. Umso erfreulicher und motivierender ist es für die Jugendlichen in der vorliegenden Untersuchung, in der beruflichen Ausbildung vielleicht zum ersten Mal in ihrer Lernbiografie positive Ergebnisse erzielen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Angaben zu Arbeitsmotivation, Anforderungen, Integration und Fehltage überwiegend auf eine grundlegende Zufriedenheit mit der Ausbildung schließen lassen (vgl. Kapitel 9.5.3).

9.5.3. Allgemeine Lebenssituation der BVJ-Absolventen (t3/t4)

Im folgenden Kapitel wird die allgemeine Lebenssituation der 60 BVJ-Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben, am Ende des ersten Ausbildungsjahres betrachtet. Zum einen richtet sich der Fokus auf die berufliche Situation, die in Abhängigkeit von der Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Ausbildung im

⁵²² Vgl. Grzembke/Hammer/Koch 2001; http://www.iaw.uni-bremen.de/downloads/leila_lerneinstellung_teil2.pdf
Die Zielgruppen-Statusanalyse des Modellprogramms „LeiLa“ (Lebenslanges Lernen) sucht nach Anknüpfungspunkten, um bildungsbenachteiligten Zielgruppen in berufsbezogenen Qualifizierungsprozessen das Interesse an und die Fähigkeit zum beruflichen Lernen und Weiterlernen zu vermitteln. Hierbei wurden 69 Teilnehmer des „offenen Grundausbildungslehrganges“ u.a. nach ihren Schulerfahrungen befragt. Auch wenn diese Studie nicht repräsentativ zu verstehen ist, so decken sich die Ergebnisse mit den beruflichen Lehrerfahrungen der Autorin. Langweiliger, theorielastiger Unterricht ohne Praxisbezug, der wenig Spielraum für eigene Aktivitäten bietet, steht von der Mehrheit der Befragten an erster Stelle der negativen Schulerinnerungen.

zweiten Ausbildungsjahr gedeutet wird. Zum anderen wird die persönliche Lebenssituation der Jugendlichen (ökonomische Verhältnisse, Freizeitverhalten, Zukunftspläne) beurteilt.

Ausbildungszufriedenheit

Die Beurteilung der Zufriedenheit mit der Ausbildungssituation wird in der vorliegenden Untersuchung im Wesentlichen von zwei Faktoren bestimmt: dem sozialen Klima im Ausbildungsbetrieb und dem Leistungsstand in der Berufsschule. Die Befragten machen ihre Zufriedenheit davon abhängig, ob schulische Probleme mit den Leistungsanforderungen vorliegen oder ob es Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb gibt. Unzufriedenheit mit der momentanen Ausbildungssituation wird von den befragten Jugendlichen mit ausbildungsfremden Inhalten, finanziellen Problemen des Ausbildungsbetriebs sowie Schwierigkeiten mit dem Ausbilder begründet.

Wenn auch die subjektive Einschätzung in der Wiedergabe der Zufriedenheit mit der schulischen bzw. beruflichen Situation nicht unbedingt ein eindeutiges Indiz für die tatsächliche Lebenszufriedenheit eines Menschen ist, so zeichnet sich dennoch eine Tendenz ab.⁵²³ Die Tendenz der Aussagen weist eindeutig in eine positive Richtung. Die überwiegende Mehrheit der Befragten im zweiten Ausbildungsjahr erklärt sich zufrieden mit ihrer Ausbildungssituation. Ob die Einschätzung der Jugendlichen zu optimistisch ist oder ob die telefonische Befragung eine ehrliche Beantwortung der Fragen hemmt, kann nicht eindeutig geklärt werden.

Fest steht, dass im dritten Ausbildungsjahr bei den BVJ-Absolventen keine Ausbildungswechsel und nur vereinzelt Abbrüche zu verzeichnen sind.⁵²⁴ Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Betriebswechsel weitgehend vollzogen, so dass durch die Veränderung in der Berufsausbildung aller Wahrscheinlichkeit auch eine Verbesserung der Lebensumstände einhergegangen ist. Die Angaben zum beruflichen Verbleib der BVJ-Absolventen, die nach dreieinhalb Jahren nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres entweder die Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben oder sich noch in Ausbildung befinden, lassen gute Chancen auf eine berufliche Integration der Jugendlichen erkennen. Gericke (2003) kommt hierzu bei der Untersuchung der Voraussetzungen, unter denen die betriebliche Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen erfolgreich ist, zu dem Ergebnis, dass es unter den Benachteiligten sehr wohl Jugendliche gibt, die trotz ihres Benachteiligtenstatus den Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung Stand halten können.⁵²⁵

Ökonomische Verhältnisse

Den Auszubildenden steht, gemessen an ihrem Alter, durch die Ausbildungsvergütung relativ viel eigenes Geld zur Verfügung⁵²⁶. Unterschiede in den Einnahmen der befragten Jugendlichen erklären sich zum einen dadurch, dass zwischen den Branchen zum Teil beträchtliche Unterschiede in der Höhe der tariflichen Ausbildungsvergütungen bestehen. So kann die Ver-

⁵²³ Vgl. Mansel/Hurrelmann 2002, S. 125

⁵²⁴ Die sechs Ausbildungsabbrüche im dritten Ausbildungsjahr erfolgten nicht immer freiwillig (Antreten einer Haftstrafe, Allergie).

⁵²⁵ Vgl. Gericke 2003, S. 136

⁵²⁶ Nolteernsting 1998, S. 29

gütung in ein und demselben Beruf sehr stark variieren, je nach dem, in welcher Branche die Ausbildung stattfindet, d.h. welcher Branche der Ausbildungsbetrieb angehört. Je nach Ausbildungsberuf variiert die Höhe der Ausbildungsvergütung im zweiten Ausbildungsjahr zwischen 340 und 731 Euro⁵²⁷. Zum anderen spielen die strukturellen und finanziellen Bedingungen in den Familien eine entscheidende Rolle. Diesbezüglich ist es erstaunlich, dass nahezu die Hälfte der befragten BVJ-Absolventen zusätzlich zu ihrer Ausbildungsvergütung von den Eltern das Kindergeld als Zuschuss erhält. Berücksichtigt man die ausgeübten Berufstätigkeiten der Eltern und die soziale Wohngegend der BVJ-Absolventen (siehe Kapitel 8.1.1), so sind die Jugendlichen überwiegend einer sozial schwachen Schicht zuzuordnen, bei der von einer geringeren Finanzkraft auszugehen ist. Nur vereinzelt müssen Jugendliche einen Teil ihrer Ausbildungsvergütung als Unterhaltsausgleich an die Eltern abgeben. Bei der Bewertung der ökonomischen Situation muss zwischen den Jugendlichen, die noch zu Hause wohnen und essen, und denjenigen, die finanziell unabhängig sind und sich ihren Lebensunterhalt selbst verdienen, unterschieden werden. Die Höhe der Ausbildungsvergütung reicht in der Regel nicht aus, um selbständig den Lebensunterhalt zu bestreiten. So ist es nicht verwunderlich, dass nur drei von den befragten Jugendlichen bereits über eine eigene Wohnung verfügen. Die überwiegende Mehrheit lebt noch zu Hause bei den Eltern. Wofür geben Jugendliche ihr Geld aus? Das Institut für Jugendforschung (2005) hat eine empirische Untersuchung von 10- bis 17-Jährigen mit einer repräsentativ angelegten, mehrstufigen Stichprobe von 1003 Kindern und Jugendlichen zu diesem Thema durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass das meiste Geld für Kleidung ausgegeben wird. An zweiter Stelle stehen Ausgaben für abendliches Ausgehen. Erst an Platz drei steht das Handy gefolgt von Ausgaben für Audio- und Video-Güter wie CD, DVD und Computer-Spiele. Das Kaufverhalten unterscheidet sich erheblich zwischen jungen Männern und jungen Frauen. Während junge Frauen das meiste Geld für Kleidung, Kosmetika und Accessoires ausgeben, geben es junge Männer für Computer-Spiele, CDs, DVDs und Turnschuhe aus.⁵²⁸

Vergleicht man die Ergebnisse dieser Studie mit den Angaben der ehemaligen BVJ-Absolventen, so liegen die Ausgaben der Jugendlichen für die Altersgruppe im erwarteten Rahmen. Interessant ist, dass einige der Befragten bereits klare, mittelfristige Sparpläne entwickelt haben. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen mit ihrem Sparen zum Teil sehr konkrete Ziele verfolgen wie den Erwerb des Führerscheins oder eines Autos.

Freizeit, Hobbys

Aufgrund begrenzter Zeitressourcen stehen Auszubildenden weniger Freizeitmöglichkeiten offen als ihren Altersgenossen, die eine weiterführende Schule besuchen. Ihre Freizeit ist – wie bei den Erwachsenen – auf den Feierabend und das Wochenende oder den Urlaub beschränkt, der Tagesablauf somit klar strukturiert.⁵²⁹ Elf der befragten Jugendlichen geben an, aufgrund der physischen und psychischen Belastungen, die mit der Ausbildung einhergehen, kaum über freie Zeit zu verfügen. Daran kann man zum einen die hohe Beanspruchung der

⁵²⁷ Vgl. BIBB 2007; <http://www.bibb.de/de/783.htm>

⁵²⁸ Vgl. Fries/Göbel/Lange 2007, S. 82

⁵²⁹ Vgl. Nolteernsting 1998, S. 29

Jugendlichen durch die Anforderungen der Arbeitswelt, zum anderen aber auch die Notwendigkeit von Erholung und Entspannung im Freizeitbereich erkennen. Überwiegend männliche BVJ-Absolventen sind es in der vorliegenden Untersuchung, die ihren Ausgleich in sportlichen Aktivitäten (Fußball, Fitness, Boxen) suchen. An zweiter Stelle steht das Treffen von Freunden in Kombination mit Disco- und Kinobesuchen. Die Beschäftigung mit dem eigenen Fortbewegungsmittel, sei es das Auto, Motorrad, Moped oder Fahrrad, scheint von noch geringer Bedeutung zu sein. Lediglich ein BVJ-Absolvent, der sich im zweiten Ausbildungsjahr zum Kfz-Mechatroniker befindet, nennt dies als sein wesentliches Hobby. Unter den BVJ-Absolventinnen sind lediglich zwei junge Frauen, die in ihrer Freizeit Sport zu treiben scheinen. Joggen und Billard nennen sie als ihre Hobbys, wobei Billard eher nicht als ernsthaft betriebene sportliche Aktivität, sondern eher als Gelegenheit für soziale Kontaktpflege zu verstehen sein wird.

Vergleicht man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit den Ergebnissen der JIM-Studie 2007 (Jugend, Information, Multi-Media), einer Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, bei der eine repräsentative Stichprobe von 1.204 Jugendlichen telefonisch befragt wurde, so zeichnen sich Ähnlichkeiten im Freizeitverhalten ab. Laut Studie ist das Zusammensein mit anderen Jugendlichen die häufigste Freizeitaktivität der zwölf- bis 19-Jährigen, wenn man die Mediennutzung ausklammert. Dabei treffen sich 86 Prozent mit ihren Freunden mindestens mehrmals pro Woche. Fast drei Viertel der Jugendlichen (72 Prozent) treiben regelmäßig Sport, zwei Drittel faulenzten ebenso häufig. Jeder zehnte Jugendliche macht regelmäßig einen Einkaufsbummel (elf Prozent) oder geht auf Partys, fünf Prozent besuchen regelmäßig eine Disco. Zwischen Jungen und Mädchen sind deutliche Unterschiede feststellbar. Dies zeigt sich vor allem bei sportlichen Aktivitäten. Männliche Jugendliche sind deutlich aktiver. Ebenso treffen sie sich häufiger mit Freunden und gehen häufiger auf Feste. Weibliche Jugendliche unternehmen dagegen öfter Einkaufsbummel. Bei den übrigen Aktivitäten (Lesen, Kirche, Familienunternehmungen, Ausruhen) zeigen sich kaum Unterschiede.⁵³⁰

Die in der vorliegenden Untersuchung befragten Jugendlichen unterscheiden sich nicht wesentlich von den übrigen Jugendlichen ihrer Altersklasse. Es fällt jedoch auf, dass scheinbar keine Aktivitäten unternommen werden, bei denen man sich kreativ betätigt, wie z.B. selbst Musizieren, Malen und Basteln. Auch Lesen spielt bei den BVJ-Absolventen nahezu keine Rolle, was aufgrund der bereits beschriebenen schulischen Schwierigkeiten nicht weiter überrascht. Weiter erstaunt es auch nicht, dass gemeinschaftliche Familienunternehmungen nicht angeführt werden. Dies lässt verschiedene Spekulationen zu. So könnten die begrenzten finanziellen Mittel der Eltern der Grund dafür sein, dass auf gemeinsame Ausflüge und Reisen verzichtet werden muss. Es kann aber auch sein, dass das gemeinsame Zeitverbringen mit der Familie der überwiegend muslimen Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung nicht als Freizeitaktivität gewertet wird. Schließlich ist die Familie kein Handlungsfeld, in dem autonom Entscheidungen getroffen und die Kontaktpersonen frei gewählt werden können. Im Islam genießt die Familie großes Ansehen. Sie bildet die Grundlage der Gesellschaft. Der Respekt vor den Eltern ist im Islam die oberste und heilige Pflicht der Kinder und Jugendlichen. Speziell für junge Frauen sieht der Islam ab der Pubertät große Freiheitsbeschränkungen zu-

⁵³⁰ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007, S. 6-8

gunsten der Erhaltung der Familienehre vor.⁵³¹ Verpflichtungen im Haushalt und bei der Kindererziehung können ebenfalls dazu führen, dass außerhalb der Arbeitszeiten nur wenig freie Zeit zur individuellen Gestaltung bleibt. Halms (2007) Untersuchung der Freizeitaktivitäten junger Türkeistämmiger bestärkt diese Annahme. Er stellt eine deutliche Geschlechterdifferenz fest. Demnach zeichnen sich junge Frauen durch einen deutlich geringeren Aktionsradius und eine geringere Vergesellschaftung in der Freizeit aus und sind entsprechend bei den häuslichen Beschäftigungen überrepräsentiert.⁵³²

Zukunftspläne

Die Zukunftspläne der BVJ-Absolventen am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (t3) beziehen sich überwiegend auf ihre momentane berufliche Situation. Der erfolgreiche Berufsabschluss steht im Mittelpunkt ihrer unmittelbar anstehenden beruflichen Ziele. Manche denken bereits an die Zeit danach und äußern konkrete Fort- und Weiterbildungsziele (berufliche Selbständigkeit, Meisterbrief, Marktleiter). Ein Drittel der Befragten hat nach eigenen Angaben noch keine konkreten Pläne für die Zukunft gemacht. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass eben diese Jugendlichen mit der Bewältigung der aktuellen Anforderungen der Berufswelt hinreichend beschäftigt sind und ein Weiterdenken über den Berufsabschluss hinaus noch nicht relevant ist. Vergleicht man die Angaben zu individuellen Zukunftsperspektiven bei Erhebung (t2) mit denen von Erhebung (t3), lässt sich zudem eine zunehmende Verunsicherung hinsichtlich des erfolgreichen Abschlusses der Ausbildung erkennen.

Was man an den Äußerungen der BVJ-Absolventen zu ihren Zukunftsplänen darüber hinaus ersehen kann, ist die Wichtigkeit, welche sie der eigenen (Aus)Bildung als Voraussetzung für eine beruflich erfolgreiche Laufbahn beimessen. Hurrelmann (2006) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Jugendliche die eigenen Zukunftsperspektiven deutlich kritischer beurteilen würden. Den Jugendlichen wird im Vergleich zu früheren Studien ein höheres Maß an Bewusstsein für gesellschaftliche Entwicklungen bescheinigt. Sie würden sich viel mehr als früher mit Themen wie Altern der Gesellschaft, Probleme am Arbeitsmarkt bis hin zur Einschätzung ihrer eigenen persönlichen und beruflichen Möglichkeiten in der Zukunft auseinandersetzen. Speziell Hauptschulabsolventen seien stärker besorgt, ihren Arbeitsplatz zu verlieren bzw. keine adäquate Beschäftigung finden zu können, als noch vor vier Jahren.⁵³³ In der vorliegenden Untersuchung steht ebenfalls der erfolgreiche Berufsabschluss, der in eine gesicherte Erwerbstätigkeit führen soll, noch vor privaten Wünschen die Gesundheit und Familie betreffend. Die Shell-Jugendstudie (2006) zeigt auf jeden Fall deutlich, dass im Bereich der Zukunftsperspektiven die BVJ-Absolventen sich nicht wesentlich von ihren Altersgenossen der „Oberschicht“ unterscheiden.

⁵³¹ Vgl. Toprak 2007, S. 110

⁵³² Vgl. Halm 2007, S. 105

⁵³³ Hurrelmann/Albert/TNS Infratest Sozialforschung 2006, S. 15

9.6. Zusammenfassende Interpretation

Abschließend werden die bereits diskutierten Aspekte noch einmal in ihren wesentlichen Inhalten zusammengefasst. Kapitel 9.6.1 bezieht sich bei der Interpretation der Benachteiligungen auf die Befragung aller 169-BVJ-Absolventen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres (t1). In Kapitel 9.6.2 werden der Verbleib aller 169 BVJ-Absolventen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr und der Verbleib der 60 BVJ-Absolventen, die nach dem Berufsvorbereitungsjahr in ein Ausbildungsverhältnis gemündet sind, gesondert betrachtet (t1, t2, t3, t4). Kapitel 9.6.3 befasst sich mit der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres aus Sicht der Absolventen, die im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben (t2). In Kapitel 9.6.4 erfolgt eine zusammenfassende Interpretation der vertiefenden Fallstudien. Kapitel 9.6.5 beurteilt die berufliche und persönliche Lebenssituation der BVJ-Absolventen während der Ausbildung (t2, t3).

9.6.1. Formen der Benachteiligung

Die Ergebnisse spiegeln ein sehr heterogenes Bild der Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres wieder. Es wäre zu einfach, von dem „benachteiligten“ Jugendlichen zu sprechen. Es sind vielmehr benachteiligende Faktoren (Geschlecht, Lernschwierigkeiten, soziales Umfeld, Migrationshintergrund, Konjunktur), die sehr vielschichtig sind, unterschiedlich stark die Lebenswelt der Jugendlichen beeinflussen und die Chancen der Integration in die Ausbildungs- und Berufswelt deutlich erschweren. Dabei ist die erste große Hürde, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden. Die zweite Hürde stellt der Verbleib in der Ausbildung dar, gefolgt von der dritten Hürde des eigentlichen Berufsabschlusses.

Die Schwierigkeiten werden zudem verstärkt durch die offensichtlich zu positive Selbsteinschätzung vieler Jugendlicher. Abschlusszeugnisse von Hauptschule und des Berufsvorbereitungsjahres eröffnen vielfach eine Kluft zwischen persönlichem Empfinden und tatsächlichem schulischen Verhalten. Auch kann nicht mit Sicherheit geklärt werden, ob die angegebenen Stärken von den Jugendlichen wirklich so empfunden werden oder aber die Interviewsituation mit einem fiktiven Bewerbungsgespräch gleichgesetzt worden ist. Anders bei Gymnasiasten erfolgt für Abgänger der Hauptschulen die Berufswahl sehr früh. Besonders Jugendliche in schwierigen Lebenslagen benötigen mehr Zeit für das Erreichen von Lernzielen sowie die Entwicklung beruflicher Ziele. Persönliche Fähigkeiten und Ressourcen müssen erst entdeckt und ausgelotet werden. Dies macht eine intensivere Berufsvorbereitung bereits in den Hauptschulen notwendig. Die Ergebnisse bezüglich der Freizeitaktivitäten und Zukunftspläne der Befragten bestätigen, dass sich BVJ-Absolventen in vielen Bereichen nicht wesentlich von Jugendlichen aus anderen sozialen Schichten und Schularten unterscheiden. Es fällt jedoch auf, dass sie in ihrer Freizeit eher spontan und zufällig handeln. Vereinsmitgliedschaften sind selten zu beobachten. Auch selbständige und kreative Formen der Beschäftigung werden nicht genannt. Das lässt auf eine gewisse Passivität und wenig Eigeninitiative schließen, Eigenschaften die sich bezogen auf die Arbeitswelt nicht gerade günstig auf die berufliche Laufbahn auswirken werden.

9.6.2. Verbleib nach dem Berufsvorbereitungsjahr

Verbleib im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr

Zusammenfassend lassen die Interpretationen zu den einzelnen Verbleibskategorien (Ausbildung, Arbeit, Maßnahme, Praktikum, Schule, Suche, Sonstiges) im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr erkennen, dass nicht ausschließlich die Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis positiv zu bewerten ist. Vielmehr gilt es, die Eingliederungsbilanz zu hinterfragen, nach der ausschließlich der Übergang in Ausbildung, nicht aber in Beschäftigung bzw. Weiterbildung ein Erfolg darstellt. Es zeigt sich sehr deutlich, dass auch Angaben zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, zum Besuch einer Maßnahme und ähnlichem (Schulbesuch, Bundeswehr und Soziales Jahr) keine Sackgasse darstellen, sondern die Chancen der Integration in die Berufswelt entscheidend verbessern.

Verbleib in der Ausbildung und Ausbildungsabbrüche

Ausbildungsabbrüche sind unter Berücksichtigung mehrerer Faktoren zu bewerten. Bei der vorliegenden Untersuchung sind dies die Variablen Geschlecht (1), schulische Vorbildung (2), Nationalität (3) und soziales Milieu (4).

Zu (1): Eine Benachteiligung der jungen Frauen hinsichtlich Ausbildungsbeteiligung lässt sich anhand der Zahlen der vorliegenden Untersuchung nicht belegen. Im Gegenteil, die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich des Ausbildungsverlaufes bestätigen den jungen Frauen klare Vorteile. Über der Hälfte der jungen BVJ-Absolventinnen gelingt der erfolgreiche Berufsabschluss im Untersuchungszeitraum. Eine Rolle mag spielen, dass eine Ausbildung in einem Erziehungs- und Pflegeberuf (Altenpflegehelferin, Kinderpflegerin) an eine Vollzeitbeschulung mit intensiverer pädagogischer Betreuung gekoppelt ist. Von einer engeren Bindung an den Arbeitgeber ist aber auch bei den frauenspezifischen Berufen der Friseurin, Arzthelferin und zahnmedizinischen Fachangestellten aufgrund kleinerer Betriebsgrößen auszugehen. Dies scheint sich positiv auf das soziale Klima auszuwirken und das Durchhaltevermögen und die Leistungsbereitschaft der jungen Frauen zu unterstützen.

Zu (2): Die Qualität der Schulbildung scheint Einfluss auf die Ausbildungsstabilität zu nehmen. Allen Jugendlichen mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss gelingt, es ohne Ausbildungswechsel in der Ausbildung zu verbleiben. Die Vermutung liegt nahe, dass Jugendlichen mit besserer schulischer Qualifikation mehr Möglichkeiten offen stehen, einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf zu erhalten, als Jugendlichen mit niedrigerer schulischer Qualifikation. Zum anderen kann es daran liegen, dass ein höherer Schulabschluss auch abwechslungsreichere und verantwortungsvollere Tätigkeiten mit sich bringt. Diese beiden Faktoren können sich wiederum positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirken und einen Abbruch verhindern. Des Weiteren kann der Grund für den konstanten Ausbildungsverlauf eine höhere Ausbildungsreife sein. Bei der Beurteilung der Ausbildungsreife geht es unter anderem auch um allgemeine Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit.⁵³⁴ Ein höher qualifizierter Schulabschluss ist mit der Erwartung verbunden, über mehr schulische Kenntnisse

⁵³⁴ Vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2006, S. 14

und Fertigkeiten sowie personale Kompetenzen zu verfügen, die eine erfolgreiche Berufsausbildung ermöglichen. Was auf die erfolgreichen Berufsabsolventen mit qualifizierendem Hauptschulabschluss zuzutreffen scheint, bestätigt sich jedoch nicht bei den BVJ-Absolventen mit und ohne Hauptschulabschluss. Zu erwarten wäre, dass Jugendliche, die bereits zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres im Besitz des erfolgreichen Hauptschulabschlusses waren, einen stabileren Ausbildungsverlauf aufweisen würden als die Jugendlichen, die diese Qualifikation erst nach dem Berufsvorbereitungsjahr erreicht haben. Dem ist aber nicht so: Quantitativ betrachtet, schließen mehr Jugendliche mit dem BVJ-Hauptschulabschluss die Berufsausbildung erfolgreich ab. Bei Jugendlichen mit dem erfolgreichen Hauptschulabschluss (Hauptschule) sind dagegen mehr „echte“ Abbrüche zu registrieren. Auch die beiden BVJ-Absolventen, die ohne Hauptschulabschluss in die Berufsausbildung starten, verbleiben trotz Ausbildungswechsel erfolgreich in der Ausbildung bzw. schließen die Ausbildung erfolgreich ab. Schulische Basisvoraussetzungen nehmen also nur bedingt Einfluss auf den Karriereverlauf. Wie lässt sich der Unterschied zwischen den Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss erklären? Bei den Jugendlichen mit nachträglich erworbenem Hauptschulabschluss scheinen nicht so sehr kognitive, sondern vielmehr psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit die ausschlaggebende Rolle zu spielen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Stärken dieser Jugendlichen im Bereich der Selbstorganisation und Selbstständigkeit sowie der Leistungsbereitschaft liegen müssen. Die Erfahrung, schulisch bereits einmal gescheitert bzw. „ganz unten“ zu sein, könnte die Motivation, eine Ausbildung erfolgreich zum Abschluss zu bringen, gegebenenfalls sehr verstärken. Zur Gruppe der Jugendlichen, die durch den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres den erfolgreichen Hauptschulabschluss erworben haben, zählen unter anderem sieben jugendliche Flüchtlinge, die ohne elterliche Begleitung nach Deutschland eingereist sind. Ihre Verweildauer in Deutschland ist bisweilen noch sehr kurz und sie sind aufgrund begrenzter Sprachkenntnisse im Nachteil. Die BVJ-Abschlusszeugnisse sowie der Eindruck im Einzelinterview bestätigen ihren Ehrgeiz und den Willen, in Deutschland Fuß zu fassen und durch die Flucht versäumte Bildungsinhalte nachzuholen. Dass nur vier von ihnen der Verbleib in der Ausbildung gelingt, hängt mit Faktoren zusammen, die nicht allein der Persönlichkeit der Jugendlichen anzulasten sind.

Zu (3): Unbestritten ist, dass die Nationalität der Jugendlichen sich auf die Verteilung von Bildungs- und Berufschancen auswirkt. Dies bestätigt sich auch bei der vorliegenden Untersuchung. Zum einen beenden prozentual weitaus mehr deutsche Jugendliche die Ausbildung innerhalb des Untersuchungszeitraums erfolgreich als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus verbleiben dreimal mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ende des Untersuchungszeitraums weiterhin in Ausbildung. Das bedeutet, die Ausbildung kann mehrheitlich von den jungen Migranten nicht in der vorgegebenen Zeit von drei bis dreieinhalb Jahren erfolgreich abgeschlossen werden. Die Schwierigkeiten während der Ausbildung belegen zudem die Vertragslösungen, die mehrheitlich bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund festzustellen sind. Auch gelingt es den Jugendlichen mit Migrationshintergrund seltener, erneut wieder ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen. So zählen am Ende des Untersuchungszeitraums von dreieinhalb Jahren mehr als doppelt so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund zu den „echten“ Abbrechern. Benachteiligende Faktoren wie sprachliche Barrieren, eine lebensweltliche Segregation durch fehlende Kontakte zu deutschen Jugendlichen,

eine bisweilen kurze Verweildauer in Deutschland sowie die vorrangig niedrige berufliche Stellung der Eltern bedingen sich zum Teil gegenseitig und verschlechtern die Startchancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht nur an der Schwelle zur Berufsausbildung.⁵³⁵ Hinzu kommen Diskriminierungen, Einschüchterungen am Arbeitsplatz (vgl. Kapitel 8.4) und zum Teil die Unkenntnis über rechtliche Möglichkeiten.

Zu (4): Auch ohne Berücksichtigung eines Migrationshintergrundes nimmt die soziale Herkunft entscheidend Einfluss auf die Zugänge zu Arbeit und Beruf und wirkt sich auf die individuellen und gesellschaftlichen Perspektiven jedes Einzelnen aus. Die Sozialisation und damit die Vorbereitung auf eine berufliche Integration werden dadurch beeinflusst, wie die finanziellen Möglichkeiten der Herkunftsfamilie sind.⁵³⁶ Diese sind zum einen an der beruflichen Situation der Eltern, aber auch bei einer Großstadt wie München an der Wohngegend erkennbar. Betrachtet man die beruflichen Tätigkeiten der Eltern, so ist eher ein niedriger Bildungsstand und niedriger Status im Beruf bei der Mehrheit der untersuchten Gruppe anzunehmen. Überwiegend arbeiten die Eltern in Berufen, für die keine besonderen beruflichen Qualifikationen bzw. eine Ausbildung erforderlich sind. Häufig handelt es sich um so genannte Anlernberufe wie z.B. Reinigungsfachkraft, Küchenhilfe oder Bauhelfer. Berufe, welche im Niedriglohnsektor anzusiedeln sind. Darüber hinaus stammt über die Hälfte der BVJ-Absolventen aus Stadtgebieten mit sehr hohem und hohem sozialpolitischen Handlungsbedarf⁵³⁷ (vgl. Kapitel 8.1.2). Man kann daher davon ausgehen, dass viele von ihnen von Armut betroffen sind. Umso erfreulicher ist es, dass mehr als die Hälfte der in diesen sozial schwierigen Verhältnissen lebenden Jugendlichen die Berufsausbildung erfolgreich beenden konnte. Die schlechten Zukunftsperspektiven scheinen Motor und Antrieb zu größerer Anstrengungsbereitschaft gewesen zu sein.

Gründe für den Ausbildungsabbruch

Private oder gesundheitliche Probleme sowie Probleme mit den Mitschülern in der Berufsschule bezüglich eines Ausbildungsabbruchs haben kaum eine Rolle gespielt. Mehr Einfluss nahm das Erleben mangelnder Passung zwischen Auszubildenden und Beruf, die schulische Leistung und das Verhältnis zu den Lehrern in der Berufsschule. Konflikte mit dem Arbeitgeber oder mit Kollegen sind die häufigste Ursache für ein Verlassen des Lehrbetriebs auf eigenen Wunsch. Gerade die Schwierigkeiten mit dem Ausbilder/Arbeitgeber verweisen darauf, dass ein großer Entwicklungsbedarf hinsichtlich Kommunikations- und Konfliktfähigkeit der BVJ-Absolventen besteht. Aber auch auf betrieblicher Seite existiert mitunter ein erheblicher Nachholbedarf an professionellem Ausbildungsmanagement im Bereich Mediation und Ausbildungscoaching.

⁵³⁵ Vgl. Esser 2006, S. 81 ff.

⁵³⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz 2003, S. 210

⁵³⁷ Vgl. Münchner Armutsbericht 2004, S. 7. Ausgangsgröße zur Bestimmung des sozialpolitischen Handlungsbedarfs bildet die Armutsdichte (Zahl der Armen pro 1000 Einwohner). Die Armutsdichte wird bestimmt aus der Sozialhilfe- bzw. Grundsicherungsdichte und der „relativen“ Armutsdichte von Wohngeldempfängern.

Berufsabschluss

Am Ende des Befragungszeitraumes, dreieinhalb Jahre nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres, befindet sich neben einem Drittel der BVJ-Absolventen, das die Ausbildung erfolgreich beendet hat, ein weiteres Drittel weiterhin in Ausbildung. Der vermehrte Zeitbedarf ist zum einen bedingt durch diverse Ausbildungswechsel, zum anderen aber auch durch leistungs- und krankheitsbedingte Ausbildungsverlängerungen. Der große Anteil derer, die eine Ausbildung nicht innerhalb des vorgesehenen Zeitraums schaffen, ist nicht verwunderlich. Aufgrund von unterschiedlichen benachteiligenden Faktoren ist den Jugendlichen bereits der erste Übergang von Schule zur Berufsausbildung nur erschwert und mit Verzögerung geglückt. An der zweiten Schwelle im Übergang zur Berufsausübung im Rahmen der Abschlussprüfung treten die alten Probleme erneut auf. In der Regel sind es nicht die betrieblichen Anforderungen, die die Verzögerungen bedingen, sondern schulische Leistungen.

Nur sehr wenige Jugendliche nutzen das Angebot der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) der Agentur für Arbeit oder bemühen sich privat um Nachhilfe. Die Jugendlichen bedienen sich Verdrängungsmechanismen und realisieren wohl erst zum Zeitpunkt der Abschlussprüfungen ihre bisweilen misslichen schulischen Erfolge. Darüber hinaus sind die vielen Ausbildungswechsel ursächlich mit einer falschen Berufswahl und großen sozialen Schwierigkeiten am Arbeitsplatz in Zusammenhang zu bringen. Von diesen Schwierigkeiten lässt sich die Forderung nach einer noch intensiveren Berufswahlvorbereitung und verstärkter Konzentration auf die Förderung sozialer Kompetenzen für die schulische Berufsvorbereitung ableiten.

9.6.3. Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres

Die Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres sehen die Bedeutung der vollzeitschulischen Fördermaßnahme in allen fünf abgefragten Bereichen (Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, schulischer Abschluss, Erkennen des Berufswunsches, Finden eines Ausbildungsplatzes) als wichtig an. Dass dem schulischen Abschluss und dem Finden eines Ausbildungsplatzes eine gleich hohe Bedeutung beigemessen wird, macht die hohe Relevanz eines gelungenen Berufseinstiegs für das weitere Leben der Schüler deutlich. Insgesamt lässt sich eine überwiegend positive Bilanz des Berufsvorbereitungsjahres feststellen. Berufsrelevante persönliche Eigenschaften konnten – sofern sie nicht schon aus Sicht der BVJ-Absolventen vor dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres ausgeprägt waren – gut verbessert werden. In der Berufswahl fühlen sich die BVJ-Absolventen neben Eltern und Freunden vor allem durch den fachpraktischen Unterricht und durch das Betriebspraktikum positiv beeinflusst. Klassenlehrkräfte werden in ihrer pädagogischen Arbeit und Unterstützung sehr positiv wahrgenommen. Ebenso fühlen sich die BVJ-Absolventen, die das Hilfsangebot der Schulsozialarbeiter nutzen, sehr gut verstanden und in ihren Bedürfnissen ernst genommen.

Die Produktionsschule, das Aushängeschild der Schule, sollte auch den Schülern als produktorientierter Ansatz in seinem Aufbau und seinen Zielen transparent gemacht und der Unterschied zu gewöhnlichem Fachpraxis-Unterricht verdeutlicht werden. Abgesehen von der mangelnden Transparenz macht den Schülern das praktische Arbeiten Spaß. Sie bestätigen, sich in vielen Bereichen verbessert zu haben, und empfinden die Inhalte überwiegend als sinnvolle Vorbereitung auf einen Beruf. Insgesamt wird die Vorbereitung auf den Ausbil-

dungsberuf umso besser beurteilt, je höher die Kongruenz zwischen Berufsfeld im Berufsvorbereitungsjahr und dem später gewählten Ausbildungsberuf ist. Dabei wird dem Fachrechnen und dem Fachpraxis-Unterricht die meiste Bedeutung beigemessen.

Um eine höhere Übereinstimmung der angebotenen Berufsfelder im Berufsvorbereitungsjahr und den späteren ergriffenen Berufen zu erreichen und dabei auch neue Berufe zu berücksichtigen, wäre eine Zusammenarbeit mit Betrieben, anderen Fachberufsschulen und auch Maßnahmen der Agentur für Arbeit sicherlich erfolgversprechend. Eine Erhöhung des Stundenanteils der fachpraktischen Elemente würde außerdem einer vorhandenen Schulmüdigkeit der an schulische Misserfolge gewöhnten Klientel entgegenwirken und die Motivation sowie den Realitätsbezug erhöhen.

9.6.4. Fallstudien

Der Weg in das Berufsvorbereitungsjahr führt bei allen befragten Jugendlichen über eine Empfehlung der Klassenlehrkräfte, Betreuer oder Berater der Agentur für Arbeit. Für diejenigen Jugendlichen, die im Vorfeld noch keine deutsche Schule besucht haben, ist das Berufsvorbereitungsjahr neben dem Besuch von berufsvorbereitenden Maßnahmen der Agentur für Arbeit die einzige Möglichkeit, einen deutschen Schulabschluss zu erwerben. Mit dem Besuch der „neuen“ Schule gehen große Hoffnungen von einer Verbesserung der bisherigen Lebens- und Lernsituation einher. Das Berufsvorbereitungsjahr verspricht einen neuen Anfang ohne den Ballast bisheriger negativer Schulerfahrungen. Mit großer Motivation und dem Ziel, den Hauptschulabschluss zu erwerben und/oder einen Ausbildungsplatz zu finden, beginnen die elf Jugendlichen das Berufsvorbereitungsjahr. Bei den Jugendlichen, die ihre Ausbildung ohne Unterbrechungen erfolgreich absolvieren, werden in den Interviews durchaus Schwierigkeiten im Betrieb oder in der Berufsschule eingeräumt. In der Berufsschule haben die Befragten sehr mit den Leistungsanforderungen und dem etwas höheren Lerntempo im Vergleich zum Berufsvorbereitungsjahr zu kämpfen. Auch fällt einigen die Umstellung auf eine 40-Stunden-Woche nicht so leicht, die nur wenig Raum für intensive Prüfungsvorbereitungen lässt. Bei den Schwierigkeiten im Betrieb handelt es sich meist um Auseinandersetzungen mit dem unmittelbaren Vorgesetzten. Dabei geht es vor allem darum, dass sich die BVJ-Absolventen ungerecht behandelt fühlen. Dennoch werden die bestehenden Schwierigkeiten weitgehend als Normalität einer Berufsausbildung betrachtet, die man aushalten und irgendwie damit umgehen muss. Schwierigkeiten in dem Ausmaß, dass sie zu einem Abbruch oder Wechsel der Ausbildung führen, kann lediglich bei vier der elf befragten BVJ-Absolventen festgestellt werden. In diesen Fällen ist das ungerechte, zum Teil das ungerecht empfundene Verhalten der Vorgesetzten Hauptgrund für die Vertragslösung.

9.6.5. Situation in Betrieb und Berufsschule

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es vielen BVJ-Absolventen nach eigenen Angaben gelungen ist, sprichwörtlich den Hebel von auffälligem und störendem Schulverhalten hin zu unauffälligem, angepasstem und zielorientiertem Arbeitsverhalten umzuschalten. Erfreulich, wie engagiert und motiviert sich die Mehrheit der Jugendlichen in Berufsschule und Betrieb beschreibt. Mit einer gewissen Zurückhaltung muss diesen Informationen durchaus be-

gegnert werden. Schließlich wurde bei der Erstbefragung bereits eine Überschätzung der eigenen personalen und sozialen Kompetenzen offensichtlich. Dennoch kann man den Jugendlichen, denen der Verbleib in der Ausbildung und der erfolgreiche Berufsabschluss nach drei Jahren ohne Ausbildungsunterbrechungen glücken, Durchhaltevermögen und Ausbildungsreife attestieren. Des Weiteren ist aus den Befragungen die enorme Wichtigkeit, die einer Ausbildung für die weitere Zukunft beigemessen wird, zu entnehmen. Wie die vertiefenden Einzelinterviews bestätigen, werden für einen erfolgreichen Berufsabschluss Leistungsschwierigkeiten in der Berufsschule und Unstimmigkeiten mit Ausbildern im Betrieb durchaus in Kauf genommen.

9.6.6. Fazit

Die Zusammenschau der Ergebnisse zeigt zum Teil ein erfreuliches, zum Teil aber auch ein nachdenklich stimmendes Bild: Unbedingt positiv zu werten ist, dass einem guten Drittel der untersuchten Gruppe (22 von 60) der erfolgreiche Berufsabschluss in der regulären Ausbildungszeit geglückt ist. Die sich zum Zeitpunkt der letzten Befragung weiterhin in Ausbildung befindenden 21 BVJ-Absolventen lassen einen erfolgreichen Berufsabschluss erwarten. Es zeigt sich, dass Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen, vor allem Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wohl mehr Zeit für die Ausbildung eingeräumt werden und eine intensivere Betreuung durch Sozialpädagogen und verpflichtender Nachhilfe-Förderung zuteil kommen müsste.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass für viele BVJ-Absolventen eine Vertragslösung auch die Einstellung weiterer Bildungsbemühungen darstellt. Es handelt sich somit um ein eingeschränkt positiv zu wertendes Ergebnis. Jede Vertragslösung ist mit einer erheblichen Beeinträchtigung der beruflichen Planungen der jungen Erwachsenen verbunden. Betrachtet man die anschließenden beruflichen Integrationsversuche der Jugendlichen, so gehen zwar die meisten einer Erwerbstätigkeit nach, diese ist allerdings formal gesehen nicht qualifiziert und garantiert kaum beruflichen Aufstieg oder Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Trotz der überwiegend positiven Entwicklung der BVJ-Absolventen, denen der Verbleib in der Ausbildung bzw. der erfolgreiche Berufsabschluss geglückt ist, darf man eines nicht außer Acht lassen: Quantitativ gesehen ist der Erfolg dieser BVJ-Absolventen bedenklich, wenn man davon ausgeht, dass die Untersuchung ursprünglich bei 169 Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres eines Jahrganges ansetzte. Bezogen auf die Gesamtzahl der BVJ-Absolventen sind es 13 Prozent, die in der regulären Ausbildungszeit die Berufsausbildung erfolgreich abschließen. Dieser geringe Prozentwert könnte zu Kritik an der Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres führen. Doch einseitige Schuldzuweisungen und Hinterfragen der Sinnhaftigkeit des Berufsvorbereitungsjahres sind wenig zielführend. Wie die Deskription der Benachteiligungen in Kapitel 8.1 und die Fallstudien in Kapitel 8.4 zeigen, sind die Problemlagen der Jugendlichen zu komplex und zu heterogen, als dass es möglich wäre, alle Jugendlichen in einem einzigen Schuljahr hinsichtlich ihrer sprachlichen Defizite, Leistungsrückstände und auch in ihren sozialen und personalen Kompetenzen so zu qualifizieren, dass alle den Übergang zur Berufsausbildung problemlos schaffen könnten. So ist es für jeden einzelnen Jugendlichen als Erfolg zu werten, dem es gelingt, im Anschluss an das Berufsvorbereitungs-

jahr ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen, in der Ausbildung trotz möglicher Ausbildungswechsel zu verbleiben und erfolgreich diese zu beenden. Ob dies in der regulären Ausbildungszeit geschieht oder aber die Ausbildungszeit verlängert werden muss, ist nur sekundär von Bedeutung. Wichtig ist es, dass mit einem erfolgreichen Berufsabschluss die Basis für ein Erwerbsleben geschaffen wird, das aufgrund formaler Bildungs- und Berufsabschlüsse auch in konjunkturschwachen Zeiten von der Gefahr der Arbeitslosigkeit weniger bedroht ist.

10. Folgerungen

Ausgehend von einer umfassenden Deskription eines Absolventenjahrgangs des Berufsvorbereitungsjahres wurden in der vorliegenden Arbeit die unterschiedlichen Differenzlinien möglicher Benachteiligungen untersucht. Des Weiteren wurde aus Sicht von den „erfolgreichen“ Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres, also denjenigen mit direkter Berufsaufnahme im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr, die Wirksamkeit dieser vollzeitschulischen Fördermaßnahme reflektiert. Ergänzt und erhärtet wurde die subjektive Sichtweise der Jugendlichen durch die tatsächlichen Daten zum beruflichen Verbleib über den Zeitraum von dreieinhalb Jahren nach Beendigung des Berufsvorbereitungsjahres. Kapitel 10.1 bis 10.3 widmen sich den Optimierungsempfehlungen für die Förderung von Jugendlichen in prekären Lebenslagen. Abschließend erfolgt in Kapitel 10.4 ein Ausblick für den weiteren Forschungsbedarf.

10.1. Koordinierte Überleitungen an der ersten Schwelle

Wie die Übergangsquote (38 Prozent) in Ausbildung im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr sowie die Zahlen zu Ausbildungswechsel und –abbrüchen im Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit zeigen, wäre zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangsprozesses eine frühzeitig beginnende individuelle Bildungsbegleitung ebenso sinnvoll wie spezielle praxisorientierte Bildungsangebote (z.B. Praxis- bzw. Kooperationsklassen, Produktionsschulen). Dabei sollte die Förderung keine isolierte Aufgabe des Übergangssektors sein. Wie bereits vorgestellte Studien zum Verbleib und zur Effektivität von Fördermaßnahmen bestätigen (siehe Kapitel 4.2), beschäftigen sich unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen wie die Sonder-, Sozial-, Schul- und Berufspädagogik sowie die Soziologie und die Psychologie mit der Klientel. Dabei kommt es zwar häufig zu Berührungspunkten und Überschneidungen, jedoch wird noch zu wenig aufeinander Bezug genommen. Dieser Tatbestand ist auch in der Schulpraxis überwiegend anzutreffen. Eine Annäherung oder gar Kooperation unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen in der Schulpraxis könnte jedoch sehr die Effizienz von schulischen Fördermaßnahmen verbessern.

Schroeder/Thielen (2009) stellen fest, dass nicht in allen Bundesländern das Berufsvorbereitungsjahr im Zentrum der bildungspolitischen Zielsetzungen steht. Nur vereinzelt sind Bestrebungen zu erkennen, diesen Bildungsgang weiterzuentwickeln. Es gibt Initiativen und Schulversuche, die schulübergreifende Bildungsgänge einrichten, in denen das Berufsvorbereitungsjahr ein konzeptioneller und organisatorischer Bestandteil und in Kooperation mit zumeist Förder- und Hauptschulen eingebunden ist.⁵³⁸

In Bayern beispielsweise haben die Umgestaltung der Realschule und des Gymnasiums die Bildungslandschaft stark verändert. Die so genannte Hauptschulinitiative soll der Gefahr, dass die Hauptschule immer mehr zu einer „Restschule“, einem Sammelbecken von Problemfällen

⁵³⁸ Vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 91

verkommt, entgegenwirken. Dabei hat sich die Hauptschule zur Aufgabe gemacht, gezielter auf eine Berufsausbildung vorzubereiten. Die Bildung der drei Profile „Technik“, „Wirtschaft“ und „Soziales“ soll zur Verbesserung der Ausbildungsreife beitragen sowie den Jugendlichen eine stärkere und auf ihre Neigungen und Interessen besser abgestimmte Berufsorientierung ermöglichen. Dadurch soll die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss reduziert werden und die Chancen der Jugendlichen am Ausbildungsmarkt sollen sich verbessern.⁵³⁹ Neben den Zielen der Einrichtung von Ganztagesangeboten und der Modularisierung zur inneren Differenzierung stellt die Kooperation mit externen Partnern sowie anderen Schularten (Berufsschule und Förderschule) ein wichtiger Baustein der Hauptschulinitiative dar. Dabei sollen die Berufsschulen Hilfestellungen zur beruflichen Orientierung und zum Übergang von der Hauptschule an die Berufsschule anbieten. Auch der Einsatz von Berufsschullehrkräften und die Nutzung von Werkstätten der Berufsschule sollen den Ernstcharakter erhöhen und den Erwerb vorberuflicher Qualifikationen unterstützen.

Ein beachtlicher Erfolg bei der Überleitung von Jugendlichen von der Schule in eine Ausbildung wurde in Baden-Württemberg mit der Errichtung von Kooperationsklassen „Hauptschule-Berufsvorbereitungsjahr“ erreicht. In einem zweijährigen Bildungsgang werden Hauptschule und Berufsvorbereitungsjahr inhaltlich, organisatorisch und pädagogisch miteinander verknüpft. Dabei wird der Bildungsplan der Hauptschule und des Berufsvorbereitungsjahres auf die Bedürfnislagen der Schüler dieser Klassen abgestimmt. Im ersten Jahr wird die Kooperationsklasse an der Hauptschule unterrichtet, im zweiten Jahr wechselt die Klasse dann an die Berufsschule. Ein kleines Team betreut die Klasse über beide Schuljahre, ist Ansprechpartner für Schule und Praktikum und steht bei der Bewältigung des Alltags zur Seite. Die Jugendlichen erwerben am Ende der beiden Jahre einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss und erfüllen die Berufsschulpflicht. Statistische Erhebungen zum weiteren Verbleib der Abschlussjahrgänge 2002 und 2003 haben ergeben, dass 48 bzw. 49 Prozent der Absolventen eine Berufsausbildung aufgenommen haben, 20 bzw. zwölf Prozent weiterführende Schulen besuchen, elf bzw. 21 Prozent an Förderlehrgängen verschiedener sozialer Institutionen teilnehmen und lediglich drei bzw. vier Prozent einer Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung nachgehen.⁵⁴⁰ Vergleicht man die Zahlen mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung, so ist der Erfolg dieser Kooperation unverkennbar deutlich. Gut zehn Prozent mehr Absolventen ist die Einmündung in ein Berufsausbildungsverhältnis gelungen.

Eine Flexibilisierung der Übergangsphase mit gleichzeitig koordinierter Überleitung in Ausbildung hat das Projekt „Flexible Übergangsphasen“ (FlexPhasen) zum Schwerpunkt, an dem sich im so genannten Nordverbund Schleswig-Holstein gemeinsam mit den Bundesländern Brandenburg, Bremen, Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen beteiligte. Ziel waren eine enge Verzahnung von Haupt- und Förderschulen und eine verstärkte Berufsorientierung. Der Unterricht fand dann nicht nur in der Hauptschule statt, sondern auch an berufsbildenden Schulen, in Lernwerkstätten, Betrieben und sozialen Einrichtungen. In

⁵³⁹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, S. 3

⁵⁴⁰ Vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2005, S. 3

Kooperation mit Förderzentren und berufsbildenden Schulen konnten Hauptschulen „Flexible Übergangsphasen“ (FlexPhasen) bilden, die drei Schuljahre dauerten und mit dem achten Schuljahr begannen. Durch eine intensivere individuelle Förderung und mehr Praxisanteile sollten möglichst alle Bildungspotenziale der Jugendlichen ausgeschöpft werden. Mit Hilfe der Erstellung von individuellen Bildungsplänen sollten die Leistungen der Schüler verbessert und der qualifizierte Hauptschulabschluss ermöglicht werden.⁵⁴¹

Bei den vorgestellten Programmen fällt auf, dass das vorrangige Ziel eigentlich die Weiterentwicklung der Hauptschule darstellt. Konzeptionell jedoch zeichnet sich eine Annäherung der allgemein bildenden Schulen an das Berufsvorbereitungsjahr ab. In diesem Zusammenhang stellen so genannte Jugendschulen als schulformübergreifende Bildungsgänge für den unteren Qualifikationsbereich eine interessante Alternative der Koordination und Kooperation dar. Hier sind die Sonder- und Hauptschule systematisch mit der Berufsschule und Jugendhilfe verzahnt. Schroeder/Thielen (2009) betonen, dass eine an erschwerten Lebenslagen orientierte Schulentwicklung immer dann Erfolg verspricht, wenn Kooperationen zwischen Schulen und dem Arbeitsmarkt zustande kommen. „Die spannendsten ‚Jugendschulen‘ sind in Deutschland dort entstanden, wo man sich systematisch mit den Problemen des erschwerten Übertritts in die Arbeitswelt von benachteiligten Jugendlichen befasst hat: Produktionsschulen, Schülerfirmen, integrierte Kooperationsklassen von Sonder-, Haupt- und Berufsschulen.“⁵⁴² Die Berufsschule zur Berufsvorbereitung ist zwar keine Produktionsschule im klassischen Sinne, mit dem produktorientierten Ansatz (siehe Kapitel 3.6.1, 8.3.2, 9.3.2) wird dennoch ein verstärkter Praxisbezug erzielt, der von den BVJ-Absolventen durchwegs positiv bewertet wird (siehe Kapitel 8.3.2). Aus diesem Grund ist die Fortsetzung und Ausweitung dieses Modells auf weitere Berufsfelder unbedingt zu empfehlen. Für die Jugendlichen sollte jedoch noch mehr der Sinn und die Funktion dieses Modells transparent gemacht werden. Auch wären mehr Möglichkeiten zu Direktkontakten mit Kunden empfehlenswert. Diese könnten den Ernstcharakter der Fördermaßnahme und die Motivation der Jugendlichen für das praktische Arbeiten positiv unterstützen.

10.2. Förderung während des Berufsvorbereitungsjahres

Was die Förderung der Jugendlichen im und während des Berufsvorbereitungsjahres anbelangt, beziehen die folgenden Förderempfehlungen die Unterrichtsentwicklung, die Personalentwicklung und die Organisationsentwicklung mit ein.

Berufsvorbereitung und innere Differenzierung

Um der Heterogenität der Schülerklientel gerecht zu werden, sind lern- und entwicklungsfördernde Unterrichtskonzepte erforderlich, die im Spannungsfeld von Solidarität und Individualisierung stehen.⁵⁴³ Die Lernwerkstatt als Beispiel einer selbst gesteuerten Lernform, wie sie

⁵⁴¹ Schroeder/Thielen 2009, S. 94

⁵⁴² Schroeder/Thielen 2009, S. 183

⁵⁴³ Vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, S. 143

an der Münchner Hauptschule am Winthirplatz seit einigen Jahren eingerichtet ist, unterstützt die innere Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen. Gerade für Jugendliche, die Probleme haben, dem herkömmlichen Unterricht zu folgen, bietet die Lernwerkstatt gemäß ihrem Lerntempo und kognitivem Leistungsvermögen ein weitgehend selbstständiges und selbstgesteuertes Arbeiten. Der Wissenserwerb erfolgt meist in Form von Lernspielen, die gerade für eher motorische Lerntypen besonders gut geeignet sind. Mit Hilfe eines Laufzettels werden die Lernstationen zu den vom Curriculum vorgegebenen Themen der 5. bis 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik bearbeitet und kontrolliert. Darüber hinaus gibt es Lernmaterialien für Jugendliche mit Sprachförderbedarf und zur Vorbereitung auf den qualifizierenden Hauptschulabschluss. Eine Lernwerkstatt in das Berufsvorbereitungsjahr zu implementieren verspricht viele Vorteile. Zum einen stellt die Lernwerkstatt eine Abwechslung zum herkömmlichen theoretischen Unterricht dar. Die Schüler können die Reihenfolge der Stationen selbst bestimmen und dabei frei entscheiden, mit wem sie die Aufgaben bearbeiten wollen. In diesem selbst gesteuerten Lernprozess übernimmt die Lehrkraft die Rolle eines Lernberaters bzw. Lernbegleiters. Die Lernwerkstatt birgt auch pädagogische Schwierigkeiten. Die Schüler müssen lernen, mit dieser Lernfreiheit umzugehen. Ein Ausnutzen der Handlungsspielräume gilt es zu vermeiden. Auch die Auseinandersetzung mit der Gruppe erfordert Übung. Die Frustrationstoleranz bei Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen ist ohnehin nicht sonderlich ausgeprägt. Mit Hilfe dieser Lernform könnten die Jugendlichen ihre sozialen und personalen Kompetenzen erweitern.⁵⁴⁴

Berufsvorbereitung und äußere Differenzierung

In der vorliegenden Untersuchung fällt bei der Durchsicht der Abschlusszeugnisse der Hauptschule ein hoher Förderbedarf in den Kernfächern Deutsch und Mathematik auf. Eine kognitive Förderung ist daher unbedingt anzustreben. „Das als relevant erachtete Wissen für den Start in eine Ausbildung soll den Jugendlichen so vermittelt werden, dass sie einen Schulabschluss erreichen, mit dem sie auf dem Markt der KonkurrentInnen um Ausbildungsplätze bestehen können.“⁵⁴⁵ Der Bildungsnachteil durch schlechte und niedere Schulabschlüsse stellt jedoch ein großes Hemmnis am Übergang zur Berufsausbildung dar. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 geschildert, führt eine zunehmende Entwertung der Bildungsabschlüsse dazu, dass zunehmend auch für gering qualifizierte Ausbildungsberufe der mittlere Bildungsabschluss erforderlich ist. Gleichzeitig aber können die Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres mit dem erfolgreichen Bestehen des Berufsvorbereitungsjahres lediglich die Berechtigung zum erfolgreichen Hauptschulabschluss erwerben. So gelingt es ihnen zwar, ihren Hauptschulabschluss zu verbessern bzw. sich formal zu qualifizieren, sie sind aber am Ausbildungsmarkt weiterhin nur bedingt konkurrenzfähig. Denn die Ausbildungsbewerber mit einfachem Hauptschulabschluss stehen weiterhin einer großen Bewerberzahl mit höherem Schulabschluss gegenüber. Eine weitere Qualifizierung in Form eines zusätzlichen Schuljahres zum Erwerb eines Mittleren Bildungsabschlusses wird kognitiv von den Jugendlichen kaum zu leisten sein. Zudem sind viele durch die Misserfolge der vergangenen Schuljahre von einer gewissen

⁵⁴⁴ Vgl. Schulte-Rentrop 2008, S. 163-164

⁵⁴⁵ Rahn 2005, S. 208

Schulmüdigkeit und Schulunlust betroffen. Wie die Ergebnisse jedoch gezeigt haben, finden viele BVJ-Absolventen den Weg über ein Betriebspraktikum in die Berufsausbildung. Jugendliche, die über den rein schriftlichen Bewerbungsprozess kaum eine Chance auf ein Vorstellungsgespräch gehabt hätten, konnten so ihre praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich unter Beweis stellen. Dieser Umstand sollte noch mehr genutzt und ausgeweitet werden. Der Forderung nach Erhöhung des fachpraktischen Stundenanteils und einer stärkeren Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerklientel versucht die Einrichtung von kooperativen Beschulungsformen im Sinne einer äußeren Differenzierung nachzukommen. So existieren seit dem Schuljahr 2008/09 in Bayern folgenden BVJ-Formen:

- Berufseinstiegsjahr (BEJ) für ausbildungsreife Jugendliche
- Kooperatives Berufsvorbereitungsjahr (BVJ/k) für noch nicht ausbildungsreife Jugendliche
- Berufsintegrationsjahr (BIJ) für noch nicht ausbildungsreife Jugendliche mit erhöhtem Sprachförderbedarf⁵⁴⁶

Mit dem Schuljahr 2009/10 startet an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung ein Schulversuch in Form eines weiteren schulischen Angebots für jugendliche Migranten mit erhöhtem Sprachförderbedarf. Für diese Klientel wird ein zweijähriges Berufsvorbereitungsjahr eingerichtet, wobei das erste Schuljahr wie gewohnt in Vollzeitform abgeleistet werden soll. Das zweite Jahr kann von den Jugendlichen in Anspruch genommen werden, die aufgrund weiter bestehender sprachlicher Defizite noch keine Ausbildung beginnen konnten. Dieses Jahr ist als Berufsintegrationsjahr (BIJ) in kooperativer Form gestaltet und soll den Jugendlichen verstärkt Möglichkeiten zur beruflichen Integration bieten. Es ist zu erkennen, dass sich seit Beginn der vorliegenden Untersuchung das Berufsvorbereitungsjahr an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung laufend verändert und weiterentwickelt hat. Die so entstandenen, differenzierteren Fördermöglichkeiten versprechen mehr denn je eine adressatengerechte Förderung. Es bleibt nur zu hoffen, dass es auch wirklich von den Jugendlichen genutzt werden wird. Zu verlockend ist die Aussicht nach einer zusätzlichen Förderung pekuniärer Art, wie sie die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bieten.

Berufsvorbereitung als gebundene Ganztageschule

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass die größte Barriere, einen Ausbildungsplatz zu finden, sprachliche Defizite darstellen, und dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund auch nach dem Berufsvorbereitungsjahr einen hohen sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Darüber hinaus besteht die Freizeitgestaltung aus weitgehend ungeleiteten sportlichen Aktivitäten (kaum Vereinszugehörigkeit) und einem überwiegend passiven Konsumverhalten. Speziell für Jugendliche mit Migrationshintergrund liegt deshalb die Ausweitung von Angeboten zur Sprachförderung nahe. Dies könnte beispielsweise durch die Einführung von Wahlpflichtkursen erfolgen. Im Sinne einer gebundenen Ganztageschule könnten die Schüler an mindestens vier Nachmittagen pro Woche an Übungseinheiten in Deutsch als Zweitsprache oder Mathematik, an Bausteinen zum interkulturellen Lernen, an Projekten zur Freizeitgestaltung (Buch-Club, verschiedene Sportgruppen, Musik und Tanz,

⁵⁴⁶ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, S. 1-2

Theater, Fotografie, Mediengestaltung, kreatives Schreiben/Malen, Drechsel- und Schnitzkurs) teilnehmen. Aufgrund der häufig finanziell schlechter gestellten Situation ist eine Teilnahme an Sport- und Musikvereinen oft nicht möglich. Bei den Angeboten zur Freizeitgestaltung wäre eine Öffnung für Jugendliche ohne Migrationshintergrund sinnvoll. Dies würde die gesellschaftliche Integration der jungen Migranten unterstützen und die interkulturelle Kompetenz aller Schüler verbessern.

Berufsvorbereitung und Assessment

Die Erfahrungen bei der Erstbefragung aller BVJ-Absolventen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres in der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass die Jugendlichen sich noch zu wenig an der Bewerbung um Ausbildungsplätze beteiligt haben sowie sehr irritiert und unwissend auf die Frage nach ihren Stärken reagiert haben. Es scheint, dass trotz schulischer Bemühungen um mehr Praxisbezug und Verbessern der schulischen Voraussetzungen die Jugendlichen noch zu wenig Rückmeldung über ihre eigentlichen, berufsrelevanten Kompetenzen erhalten haben. Um die individuellen Ressourcen herausfinden und einen optimalen Förderplan entwickeln zu können, wäre die Einrichtung eines umfassenden *Assessments* bereits in der Hauptschule bzw. spätestens zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres sinnvoll. Im Modellprogramm „Kompetenzagenturen“ hat sich die Kompetenzfeststellung im Sinne einer Förderdiagnostik, nicht einer Selektionsdiagnostik bewährt. Kompetenzen sollen festgestellt und dokumentiert werden. Dies ist die Voraussetzung für die Erstellung eines Hilfeplans und damit einer gezielten Förderung. Auch verspricht man sich von Kompetenzfeststellungsverfahren eine aktivierende und motivierende Wirkung. Erhalten die Jugendlichen die Rückmeldung von vorhandenen Fähigkeiten, so steigert dies möglicherweise ihr Engagement im Berufswahlprozess. Am Ende der eingesetzten Verfahren stehen die Erstellung eines beruflichen Kompetenzprofils sowie die Feststellung des Förderbedarfs. Das Kompetenzprofil bietet eine differenzierte Rückmeldung über Stärken und Schwächen der Jugendlichen und liefert Aussagen über deren berufliche Fähigkeiten, Interessen und Eignungen. Darüber hinaus werden Empfehlungen für die weitere persönliche wie berufliche Förderung und Entwicklung gegeben.

Als Problem erweist sich, dass die große Nachfrage nach derartigen Messinstrumenten zu einer Vielzahl von verschiedensten Kompetenzfeststellungsverfahren speziell für Jugendliche in benachteiligenden Lebenslagen geführt hat. Muckel (2004) spricht in diesem Zusammenhang gar von einem „Dschungel von Testverfahren“⁵⁴⁷ und beklagt eine zunehmende Unübersichtlichkeit. Die Durchführung von Assessments ist zudem mit einem hohen Kosten- und Zeitaufwand verbunden. Testverfahren müssen im Vorfeld erstellt, erprobt und validiert werden. Vor Beginn eines Assessment Centers müssen berufsrelevante Situationen und die dafür benötigten Materialien vorbereitet werden. Für die Durchführung der Tests sind in der Regel mehrere Tage anzusetzen. Hierfür ist eine Vielzahl von ausgebildeten Beobachtern erforderlich. Auch die Auswertung der unterschiedlichen Testverfahren gestaltet sich sehr zeitintensiv. Problematisch ist es auch, wenn die Testverfahren sich keiner externen Qualitätskontrolle unterziehen. Es besteht die Gefahr, dass „das methodische Niveau nicht den Anforderungen

⁵⁴⁷ Muckel 2004, S. 11-13

der empirischen Sozialforschung (Objektivität, Validität und Reliabilität) genügt.“⁵⁴⁸ Der Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München hat mit dem „JoA-Checker“ bzw. mit dem Folgemodell „Check it Out“ ein Instrument zur Berufsorientierung im Übergangsbereich entwickelt, das als niederschwellige Testreihe einen Eindruck über den aktuellen Leistungsstand in Deutsch, Mathematik und Allgemeinbildung (differenziert nach Hauptschulabschluss- und qualifizierendem Hauptschulabschluss-Niveau) sowie berufliche Interessen und Neigungen als auch Einstellungen zum Beruf liefert. Die Tests können einzeln oder kombiniert, online oder in Papierform verwendet und bearbeitet werden. Außerdem sollen sie dazu beitragen, vorhandene Ressourcen aufzudecken, und haben nicht primär das Ziel, Defizite herauszustellen und zu selektieren.

Darüber hinaus sollen Kompetenzfeststellungsverfahren schülergerecht gestaltet sein. Schulmüde Jugendliche mit schulischen Misserfolgserfahrungen lassen sich nicht besonders gut für rein theoretisch gestaltete Tests und Fragebogen begeistern. Das Lesen und Verstehen von Texten bereitet ohnehin oftmals Schwierigkeiten. Um die Jugendlichen von der Sinnhaftigkeit einer Kompetenzfeststellung überzeugen zu können, sind Testverfahren besser geeignet, bei denen die Jugendlichen selbst aktiv werden können und bei denen sie konkrete, berufsrelevante Handlungen erwartet werden. Kompetenzfeststellungsverfahren müssten so gestaltet sein, dass sie von Schulsozialarbeitern und Lehrkräften nach entsprechender Schulung eingesetzt und ausgewertet werden könnten.

Flexibilisierung von Übergängen und Modularisierung

Schumann (2006) empfiehlt in curricularer Hinsicht eine Ausweitung von berufs(feld)spezifischen Angeboten bei einer gleichzeitigen Förderung von Basiskompetenzen. Er fordert eine Flexibilisierung von Übergangsmöglichkeiten innerhalb des Berufsbildungssystems. So sollen beispielsweise berufsvorbereitende Maßnahmen zunehmend mehr an berufsqualifizierende Bildungsgänge gekoppelt werden, die eine Zertifizierung von Teilqualifikationen und ihre Anrechenbarkeit auf die Ausbildung ermöglichen sollen.⁵⁴⁹ Die bestehenden Lern- und Leistungsschwierigkeiten der BVJ-Absolventen in der vorliegenden Untersuchung jedoch signalisieren, dass das Leistungsniveau der Teilqualifikationen an das Leistungsvermögen der Jugendlichen angepasst und reduziert werden muss. Dies hat möglicherweise zur Folge, dass die erworbenen praktischen Fähigkeiten und niederschweligen Wissensinhalte nicht auf die Ausbildungszeit angerechnet werden können. Schließlich soll einer Bildungsinflation entgegengewirkt werden. Dennoch muss eine Nicht-Anrechnung auf die Ausbildungszeit für die Jugendlichen kein Nachteil bedeuten, zumal sie bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz mit einer einschlägigen zertifizierten Praxiserfahrung ihren Wettbewerbsnachteil aufgrund niedriger Schulabschlüsse ausgleichen könnten. Bezieht man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit ein, zeichnet sich ohnehin ein erhöhter Zeitbedarf für den erfolgreichen Berufsabschluss bei den BVJ-Absolventen ab. Mit dem Erwerb von zertifizierten Teilqualifikationen im Berufsvorbereitungsjahr ließe sich zwar nicht unbedingt eine Verkürzung der Ausbildung erzielen, aber möglicherweise der erfolgreiche Ab-

⁵⁴⁸ Lex et al. 2006, S. 68

⁵⁴⁹ Vgl. Schumann 2006, S. 257 f.

schluss der Ausbildung innerhalb der üblichen Ausbildungszeit schaffen. Die Einführung von zertifizierbaren Teilqualifikationen bedingt die Umstellung der oft noch eingesetzten traditionellen Stundentafeln in Module. Schwerpunkt einer Modularisierung im Berufsvorbereitungsjahr ist die begabungsgerechte Förderung aller Schüler auf der Basis einer fundierten Analyse der Lernaussgangssituation, die als Grundlage für das Festlegen von Zielkompetenzen dient und als Ausgangspunkt für die Bereitstellung vielfältiger Lernsituationen genutzt werden kann. Möglicherweise ließe sich ein Kurssystem ähnlich wie am Gymnasium einrichten, wobei die Kernklasse gemeinsam in allgemein bildenden Inhalten unterrichtet wird und in so genannten Förderstunden Einzel- oder Kleingruppenunterricht je nach individuellem Förderbedarf erfolgt. Dabei müssten die Zeitstrukturen auf die psychische und physische Verfassung der einzelnen Jugendlichen hin gestaltet werden. Insgesamt gilt es, die Bildungskonzepte auf die individuellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Jugendlichen besser abzustimmen. Hierfür ist zum einen eine enge Kontaktpflege, Kooperation und Koordination mit dem Umfeld (Eltern, Vormund) der Jugendlichen, involvierten Einrichtungen (Jugendhilfe, Allgemeiner Sozialer Dienst etc.) sowie mit der Arbeitsverwaltung und außerschulischen Kooperationspartnern erforderlich.⁵⁵⁰ Auch der Kontakt und die Einbindung von Betrieben müssen verstärkt werden und nachhaltig wirken. Dabei stellt sich die Frage, ob dies von einer einzelnen Person, der Klassenlehrkraft, geleistet werden kann. Mit der Einrichtung von Förderteams für jede Klasse, die aus den beteiligten Lehrkräften, Sonderpädagogen, Schulpsychologen und Sozialpädagogen sowie den Eltern bestehen könnte, könnte das Konzept einer kooperativen Lernbegleitung umgesetzt werden. Dabei stellt ein regelmäßiger Kontakt aller an der Berufsvorbereitung Beteiligten eine präventive Maßnahme dar. Besonders der Dialog mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten in Form einer zielgerichteten, systematischen *Elternarbeit* sollte auch in der Berufsschule vorangetrieben werden. Nur so kann eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden.

Berufsvorbereitung und Mentorenprogramm

Schroeder/Thielen (2009) stellen fest, dass unterrichtliche Bemühungen zur Lebensvorbereitung und Berufsorientierung allein für die Bewältigung der vielfältigen Problemlagen der Jugendlichen nicht ausreichen.⁵⁵¹ Viele Jugendliche aus bildungsfernen Familien erfahren nicht ausreichend Unterstützung von zuhause bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze (siehe Kapitel 2.2.2). Barrieren sind unter anderem sprachliche Defizite, fehlendes Wissen über das bestehende Berufsspektrum, die formalen Anforderungen im Bewerbungsprozess wie auch Desinteresse. Die vorliegende Untersuchung hebt deutlich hervor, dass der Großteil der befragten BVJ-Absolventen eher den sozial schwachen und bildungsfernen Schichten zuzuordnen sind. Umso wichtiger erscheint eine individuelle Betreuung der Jugendlichen sinnvoll und erforderlich. Dies kann durch die Implementierung eines schulinternen Mentorenprogramms erfolgen. Mentoring soll nicht als statische Beziehung zwischen einer erfahrenen und einer weniger erfahrenen Person verstanden werden. Zum einen sollen berufliche und persönliche Erfahrungen weitergegeben werden. Zum andern aber soll eine berufserfahrene Person durch

⁵⁵⁰ Vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 186 ff.

⁵⁵¹ Vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 189

eine Begleitung im Berufswahlprozess und bei der konkreten Bewerbung notwendige Hilfestellung leisten und den Übergang in eine Ausbildung begünstigen. Durch die Konstellation zwischen Mentor und Mentee stellt das Konzept für die Gesellschaft eine bedeutende Ressource dar, denn die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen Jung und Alt hat einen generationsübergreifenden Charakter. „Mentoring stärkt die Generationsbeziehungen beiderseits und verleiht ihnen Stabilität.“⁵⁵² Das Mentoring-Projekt hat sich an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München in den letzten Jahren aus einzelnen Teilprojekten entwickelt, etabliert und ist zu einem unverzichtbaren individuellen Förderelement geworden (siehe Kapitel 3.7.6). Da es so genannten benachteiligten Jugendlichen oftmals an stabilen Beziehungen in ihrem persönlichen Umfeld fehlt, wäre der Einsatz von Mentoren bereits in der allgemein bildenden Schulphase sinnvoll. Somit bestünde die Chance auf den Aufbau langjähriger Mentoren-Partnerschaften, wodurch die Jugendlichen über mehrere Jahre begleitet werden könnten.

Berufsvorbereitung und Schulsozialarbeit

Wie in der vorliegenden Untersuchung zu sehen ist, ist die Schulsozialarbeit ein fester Bestandteil des schulischen Lebens an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München. Die Kontaktaufnahme durch die Jugendlichen gestaltet sich aufgrund der räumlichen Verortung der Schulsozialarbeit im Schulhaus problemlos und direkt. Dies ermöglicht den Jugendlichen einen einfachen Zugang. Schulsozialarbeit ist ein besonderes Jugendhilfeangebot. Ihre Besonderheit ergibt sich aus der engen Form der Kooperation zweier Systeme, die jeweils unterschiedlichen Funktionen und Logiken folgen. Zum einen bezieht sich Schulsozialarbeit auf die allgemeine Lebensbewältigung der Jugendlichen und möchte diese dabei in positiver Weise unterstützen. Zum anderen zielt sie gemäß § 13 SGB VIII ab auf die gelingende berufliche Integration der Jugendlichen. So agiert Schulsozialarbeit stets im „Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule“⁵⁵³. Darüber hinaus erhält die Jugendhilfe mit ihrem vielfältigen Leistungsspektrum durch die Jugendsozialarbeit an Schulen eine anhaltende Präsenz im schulischen Alltag der Jugendlichen und kann zugleich niederschwellige Zugänge zu Eltern aufbauen. Die sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz ist eine häufig geäußerte Forderung von Lehrkräften im Übergangssektor und noch nicht in allen Berufsschulen, an denen Berufsvorbereitungsklassen beschult werden, fest verankert.⁵⁵⁴ Es verwundert nicht, dass kaum Studien zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr existieren.⁵⁵⁵ Beispielsweise könnte die Rolle der Unterstützung der Schüler durch die Schulsozialarbeiter nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ beleuchtet werden. In diesem Bereich besteht durchaus Forschungsbedarf. Aufgrund der steigenden Anforderungen an Jugendliche in ihren Entwicklungsprozessen wie an Schule und Jugendhilfe, die diese Prozesse im gesellschaftlichen Auftrag fördern und absichern sollen, ist jedoch der Ausbau der Schulsozialarbeit als integrierter Bestandteil der Berufsschule notwendig.

⁵⁵² Ehlers/Kruse 2007, S. 6

⁵⁵³ Liebau 1995, S. 207

⁵⁵⁴ Dies zeigt z.B. der in Bayern durchgeführte JoA-Modellversuch (2005-2008).

⁵⁵⁵ Vgl. Ahmed/Handloser 2004, S. 11

Professionalisierung der Lehrkräfte

Um der Komplexität der Lebenssituation der Jugendlichen in ihrem professionellen Handeln in der Schule gerecht zu werden, muss auch die Ausbildung der Lehrkräfte zukünftig verstärkt sozialpädagogische, sonderpädagogische und interkulturelle Kompetenzen enthalten. Niemeyer (2004) setzt sich mit der Professionalisierung der an der Benachteiligtenförderung beteiligten Berufsgruppen auseinander. Sie gibt zu bedenken, dass die im Rahmen der jeweiligen beruflichen Erstqualifikation erworbenen fachlichen Qualifikationen aufgrund der weitgehend kognitiven Schwerpunktsetzung nicht ausreichend sind für eine erfolgreiche Förderung und berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen mit nicht so guten Voraussetzungen. Diese pädagogischen Kompetenzen werden meist informell im Arbeitsprozess erworben. „Sie erscheinen eher als Persönlichkeitsmerkmale denn als gezielt zu erwerbende Kompetenz.“⁵⁵⁶

Darüber hinaus benötigen die in der Berufsvorbereitung tätigen Lehrkräfte für die Kooperation mit Eltern, Schulsozialarbeit, externen Bildungspartnern und Betrieben größere zeitliche Spielräume in der gemeinsamen Planung, Umsetzung und Auswertung der Angebote, die als Arbeitszeit zu verrechnen sind.

10.3. Förderung während der Berufsausbildung

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung aufdecken, benötigt die Mehrheit der Jugendlichen aus verschiedenen Gründen mehr Zeit für den erfolgreichen Berufsabschluss. Deswegen ist eine gezielte Förderung während der Berufsausbildung sinnvoll.

Kompensierung von Wissensdefiziten

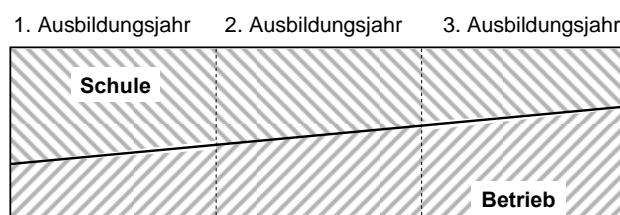
Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, werden ausbildungsbegleitende Hilfen noch zu wenig genutzt. Gründe dafür können - wie in Kapitel 9.5.1 beschrieben - vielschichtig sein. Eine verpflichtende Teilnahme an ausbildungsbegleitenden Hilfen für BVJ-Absolventen könnte dazu beitragen, dass es mehr BVJ-Absolventen gelingt, die Ausbildung in der regulär dafür vorgesehenen Zeit erfolgreich abzuschließen. Auch die Einrichtung eines schulinternen Vorbereitungskurses auf die Abschlussprüfung für den ersten bzw. zweiten Anlauf könnte alternativ dazu oder ergänzend eine sinnvolle kognitive Hilfestellung sein. Dies wäre eine zeitnahe und die Ausdauer der Jugendlichen wenig belastende Fördermaßnahme.

Koordinierte Überleitungen an der zweiten Schwelle

Darüber hinaus gilt es, die Überlegungen zu koordinierten Überleitungen auch auf die zweite Schwelle zur Erwerbstätigkeit auszuweiten. Wie bereits in Kapitel 4.4 vorgestellt, ist der zentrale Ansatz des Modells einer begleiteten Ausbildung, die Übergangsphase für so genannte benachteiligte Jugendliche zu entschärfen und pädagogisch zu begleiten. Das Ziel ist die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für die Jugendlichen sowie die Stärkung und Entwicklung der Ausbildungs- und Integrationsbereitschaft von Ausbildungsbetrieben. Lecker (2008)

⁵⁵⁶ Niemeyer 2004a, S. 9

spricht sich in diesem Zusammenhang für das Modell der „abnehmenden Assistenz“ (siehe Übersicht 10-1) aus, einer besonderen Ausbildungsform für die Benachteiligtenförderung innerhalb des Dualen Systems.



Übersicht 10-1: Darstellung der abnehmenden Assistenz⁵⁵⁷

Dieses Modell sieht eine enge Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb vor. Die Unterstützung erfolgt in dem Maße, die notwendig ist, um vorhandene Defizite zu reduzieren. Wie an der Übersicht 10-1 zu sehen ist, nehmen im Laufe der Ausbildung die schulischen Anteile an der Ausbildungszeit ab, die der Betriebe zu.

Vollzeitschulische Berufsausbildung versus duale Ausbildung

Eckert (2009) sieht das duale Berufsbildungssystem aufgrund des deutlichen Rückgangs des Ausbildungsplatzangebotes und der gleichzeitig anhaltenden Nachfrage von ausbildungsinteressierten Erst- und Altbewerbern unter hohem Druck. Öffentlich finanzierte Ersatz – und Ergänzungsangebote sind notwendig, um die bildungspolitische Zielsetzung, jedem ausbildungsfähigen Jugendlichen eine Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu ermöglichen, zu erreichen.⁵⁵⁸ Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes macht jedoch deutlich, dass Vollzeitschulen lediglich eine subsidiäre Funktion zugeschrieben wird. Sie sollen nur dann eingerichtet werden, wenn der Ausbildungsstellenmarkt es erfordert. Schelten (2009) beklagt in diesem Zusammenhang die nachrangige Stellung von vollzeitschulischen Berufsausbildungen. Dies würde die Gestaltungsräume im Übergangssektor stark einschränken.⁵⁵⁹ Eine Ausweitung vollzeitschulischer Angebote, die durch betriebliche Praxisphasen ergänzt werden, könnte jedoch den Abbau von so genannten berufsvorbereitenden Maßnahmenkarrieren bewirken. „Schulische ‚Warteschleifen‘ könnten so in den Rahmen der dualen Ausbildung integriert werden.“

Die vollzeitschulischen Ausbildungen können aber nur dann die bildungspolitischen Zielvorstellungen erfüllen und die angespannte Ausbildungsmarktsituation entlasten, wenn die Absolventen an der zweiten Schwelle erfolgreich in ein Beschäftigungsverhältnis übergeführt werden können. Dies setzt allerdings die Akzeptanz des Qualifikationsergebnisses durch die „aufnehmenden“ Betriebe voraus. Sonst besteht die Gefahr, dass Absolventen von Vollzeitschulen einer Stigmatisierung im Sinne einer „Problemgruppe“ ausgesetzt sind. Das bedeutet, dass vor allem auf Betriebsseite ein Umdenken erforderlich ist. Vollzeitschulen haben immer noch mit dem Vorwurf der Praxisfremdheit und des Modernitätsrückstandes in der techni-

⁵⁵⁷ Lecker 2008, S. 216

⁵⁵⁸ Vgl. Eckert 2009, S. 122

⁵⁵⁹ Vgl. Schelten 2009, S. 108

schen Ausstattung zu kämpfen. Dabei belegen neuere wie ältere Studien, dass die vollzeitschulische Grundausbildung sich nicht negativ auf die Kompetenzentwicklung auswirkt. Im Gegenteil, gerade leistungsschwächere Jugendliche würden besonders von einer systematisch angelegten Ausbildung profitieren.⁵⁶⁰

Parallel zur Ausweitung des vollzeitschulischen Angebotes für Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen ist aber auch eine Re-Dualisierung der Benachteiligtenausbildung nicht auszuschließen. Besonders Betriebe, die ausbilden können, jedoch die Anforderungen, die die Ausbildung von Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen mit sich bringt, scheuen, sollten durch gezielte Förder- und Hilfeleistungen von Trägern der Jugendsozialarbeit und anderen Bildungsträgern unterstützt werden. Die Gewinnung von Ausbildungsbetrieben für Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen kann aber nur dann erfolgreich sein, „wenn sie einer fundierten und differenzierten Strategie folgt, die sich mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Betriebe im Kontext von Berufsausbildung auseinandersetzt und daraus ein Dienstleistungsangebot entwickelt, das bei den Betrieben die Bereitschaft zur Berufsausbildung Benachteiligter aktiviert“.⁵⁶¹ Die angestrebte Ausbildungsbegleitung entlastet zum einen die Betriebe, die häufig aufgrund von Rationalisierungs- und Kostendruck auf die Ausbildung dieser Jugendlichen verzichten würden. Zum anderen stellt sie für die Jugendlichen eine entscheidende Möglichkeit dar, die Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung erfüllen zu können. Basierend auf einem individuell gestalteten Förderplan, der in regelmäßigen Zeitabschnitten überprüft und der jeweiligen Situation angepasst wird, kann auf diese Weise den individuellen Ressourcen und Defiziten der Jugendlichen Rechnung getragen werden. Gericke (2005) schlägt für die vertragliche Gestaltung des Ausbildungsverhältnisses vor, dass für die Regelung aller Pflichten und Rechte während der Ausbildungsbegleitung als Anlage des Ausbildungsvertrages ein trilateraler Kooperationsvertrag zwischen dem Betrieb, dem Jugendlichen und dem Träger abgeschlossen werden soll.⁵⁶²

In der Benachteiligtenförderung sollte es nicht darum gehen, die vollzeitschulische Berufsausbildung gegenüber der betrieblichen Ausbildung abzuwägen. Vielmehr sollte das Ziel sein, für die Jugendlichen die besten Voraussetzungen für eine berufliche und soziale Integration zu schaffen. Deswegen sollten gerade in strukturschwachen Regionen die Möglichkeiten einer vollzeitschulischen Berufsausbildung alternierend mit betrieblichen Phasen nicht unberücksichtigt bleiben, während anderenorts die Betriebe zur Ausbildung von Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen motiviert und sozialpädagogisch begleitet werden sollten.

⁵⁶⁰ Vgl. Nikolaus 2009, S. 86 ff.

⁵⁶¹ Gericke 2005, S. 2

⁵⁶² Vgl. Gericke 2005, S. 3

10.4. Berufsvorbereitungsjahr und Forschungsbedarf

Die Gesamtschau der Ergebnisse und die Förderempfehlungen zeigen, dass die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen hohe gesellschaftliche Investitionen notwendig machen. Dies verlangt die stete Überprüfung und Optimierung der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen sowie des Verbleibs und Karriereverlaufs der Jugendlichen. Die Entwicklung und Überprüfung von allgemein gültigen Qualitätsstandards bei der Bewertung berufsschulischer Fördermaßnahmen wäre durchaus sinnvoll und würde eine Vergleichbarkeit der Resultate ermöglichen. Dieses Qualitätsmanagement müsste dynamisch den sich verändernden Prozessen des Arbeitsmarktes angepasst werden. Wichtig wäre weiterhin, berufsschulische Angebote und Angebote der Arbeitsagentur getrennt voneinander zu untersuchen und zu bewerten, zumal die Jugendlichen sich durch eine enorme Heterogenität hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen auszeichnen. Schließlich stellt die Berufsschule eine Pflichtschule dar, die zur Beschulung aller Jugendlichen verpflichtet ist, wogegen die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Agentur die gezielte Auswahl ihrer Klientel möglich machen.

Insgesamt sind die Forschungsarbeiten zum Bildungsgang Berufsvorbereitungsjahr überschaubar und in Anbetracht der vielen jungen Menschen, die diese berufsvorbereitende Maßnahme nutzen, noch zu gering. Dabei ist eine Entwicklung neuer Fördermaßnahmen nicht unbedingt erforderlich. Die Konzeption der bereits existierenden außerschulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen ist vielschichtig und versucht, der heterogenen Klientel gerecht werden. Auch im Bereich der beruflichen Bildung Benachteiligter weist Stomporowski (2007) mehr als 90 unterschiedliche Schultypen an berufsbildenden Schulen nach. Es verwundert daher nicht, dass das Gesamtbild mehr als unübersichtlich ist und gar von einem „Maßnahmen-Dschungel“ die Rede ist.⁵⁶³ Deswegen sollte eine bessere Verzahnung, Vernetzung, Kooperation und Koordination der bestehenden Angebote im Vordergrund stehen. Auf die Ergebnisse von Schulversuchen anderer Bundesländer sollte stärker Bezug genommen werden. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski (2005) betonen ebenfalls die Notwendigkeit neuer Systematisierungen und gemeinsam verabredeter Forschungsprogramme. Nach wie vor mangelt es an inhaltlichen und auszuarbeitenden Kriterien für eine gute und nachhaltig wirkende Benachteiligtenförderung wie Verlässlichkeit, Langfristigkeit, Transparenz, Stabilität und Systematik.⁵⁶⁴

Weitere Forschungsdesiderate könnten darin bestehen, dass in qualitativen, vergleichenden Fallstudien Jugendliche begleitet werden könnten, denen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr der Übergang in die Berufsausbildung nicht geglückt ist. Damit ließen sich Teilverläufe bis zur Einmündung in eine Ausbildungskarriere feststellen. Auch ist bisher weitgehend unerforscht, welche Faktoren den missglückten Übergang bzw. erzielte Teilerfolge bei der Integration so genannter benachteiligter Jugendlicher durch das Berufsvorbereitungsjahr beeinflussen. Des Weiteren bietet sich die Evaluation neu entwickelter BVJ-Konzepte (koopera-

⁵⁶³ Vgl. Stomporowski 2007, S. 282

⁵⁶⁴ Vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2005, S. 32

tiv, Berufsintegrationsjahr) an. Besonderes Augenmerk gilt dabei Untersuchungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Beleuchtung individueller Lebenswelten und subjektiver Bewältigungsstrategien würde ein je nach Herkunftsland differenziertes Bild liefern, den Abbau von eindimensionalen und stereotypisierenden Sichtweisen begünstigen und so neue Ansätze von Fördermöglichkeiten und interkultureller Erziehung erschließen. Gölbol (2007) beklagt in diesem Zusammenhang, dass gerade Einwanderer türkischer Herkunft, die – wie bereits in Kapitel 2.2.2 festgestellt – die Mehrheit der Migranten im Übergangssektor darstellen, in der deutschen Gesellschaft stets als Belastungsfaktor dargestellt werden. Dadurch wird die Ausgrenzung eher begünstigt als abgebaut.⁵⁶⁵ Die Ausgrenzung von gesellschaftlichen Chancen bedeutet wiederum Einschränkungen von Handlungsspielräumen und von Möglichkeiten zu gleichberechtigter Teilhabe.

Zu empfehlen ist auch, das Thema Modularisierung im Berufsvorbereitungsjahr stärker in den Vordergrund zu rücken und zu beleuchten. Bislang erfährt das Thema vermehrt Anwendung in der außerschulischen Benachteiligtenförderung. Damit könnte der beruflichen Bildung von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen neue strukturelle und pädagogische Möglichkeiten geschaffen werden. Auch Stomporowski (2007) betont diese Notwendigkeit. Er beklagt, dass zwar das Thema Lernfelder großes Interesse innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik genießt, Qualifikationsbausteine jedoch davon ausgespart würden.⁵⁶⁶

Hinsichtlich der Lehrerbildung ist die Empfehlung von Stomporowski (2007) zu bekräftigen, nach der die berufliche Bildung Benachteiligter als integraler Bestandteil der Berufsschulehrerbildung zu etablieren sei. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen statistisch gesehen einen Großteil ihrer beruflichen Tätigkeit in berufsvorbereitenden Klassen unterrichten.⁵⁶⁷ Dies macht eine dauerhafte Verankerung von entsprechenden Veranstaltungen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium notwendig. Dabei müssen die Angebote unbedingt interdisziplinäre Bezugsfelder aufweisen. Vor allem die Teildisziplinen Sonderpädagogik, Sozialpädagogik und Psychologie müssten schwerpunktmäßig vertreten sein. Aber auch die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen, Ansätzen interkultureller Pädagogik und Ergebnissen der Migrationsforschung darf nicht fehlen. Eine nachhaltige Implementierung sollte sowohl das Regelangebot der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch spezifische Angebote betreffen. So wäre auch die zusätzliche Einrichtung eines speziellen Zweifaches, das es beispielsweise an der Universität Hannover in Form von „Sonder- und Sozialpädagogik für das Lehramt BBS“ gibt, denkbar. Dies würde den Anstoß geben zu weiterführenden professionstheoretischen Analysen und professionspolitischen Handlungsansätzen. Interessant wären beispielsweise Untersuchungen hinsichtlich des erweiterten professionellen pädagogischen Spektrums (Unterrichten, Erziehen, Beraten, Verwalten, Innovieren plus Case Management und Netzwerkarbeit). Dabei stellt sich die Frage, inwieweit eine zielgerichtete Professionalisierung der Lehrkräfte eine Reduzierung von Unterrichtsstörungen, Schulabsenzen und Maßnahmeabbrüchen zur Folge haben kann.

⁵⁶⁵ Vgl. Gölbol 2007, S. 172

⁵⁶⁶ Vgl. Stomporowski 2007, S. 285

⁵⁶⁷ Vgl. Stomporowski 2007, S. 290

Abschließend ist zu sagen, dass das Berufsvorbereitungsjahr ursprünglich als Antwort der bildungspolitischen Verantwortlichen auf die Jugendarbeitslosigkeit eingerichtet wurde. Dennoch soll es nicht nur ein „Auffanglager“ für die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz darstellen, sondern einen verbesserten Übergang zwischen Schule und Erwerbssystem schaffen. Die Möglichkeiten einer breiten Berufsgrundbildung für sozial geschwächte und förderbedürftige Schüler werden durch das Berufsvorbereitungsjahr gewährt. Allerdings stößt das Berufsvorbereitungsjahr wie auch alle anderen berufsvorbereitenden Maßnahmen an strukturelle Grenzen. Der Arbeitsmarkt in Deutschland hält immer weniger Arbeit für gering qualifizierte Arbeitskräfte bereit. Die berufliche Integration wird dadurch deutlich erschwert. Die Ausbildungssuchenden sind auf außerbetriebliche Fördermaßnahmen angewiesen, da das duale Berufsbildungssystem nicht genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung stellt. Aufgrund dieser fördernden Einrichtungen können zwar berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessert werden sowie die persönliche Entwicklung unterstützt werden. Die Qualifikationen der Teilnehmer steigen, auch die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen sich. Dennoch ist ein kontinuierlicher Verbleib im Ausbildungs- und Erwerbsarbeitssystem nicht garantiert. Phasen der Erwerbslosigkeit sind nicht auszuschließen. Umso wichtiger erscheint es, die Jugendlichen spätestens im Berufsvorbereitungsjahr mit Kompetenzen auszustatten, diese Wechsel erfolgreich zu bewältigen, und ihnen somit eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

11. Zusammenfassung

Die berufliche Benachteiligtenförderung ist in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten immer mehr ins gesellschaftliche Bewusstsein gerückt. Die Geschichte zeigt, dass es seit den Anfängen der Berufsschule bis heute immer Jugendliche gab, die berufsschulpflichtig waren und in keinem Ausbildungsverhältnis standen. Die Gründe für die Ausbildungslosigkeit und die Zusammensetzung der Klientel haben sich im Laufe der Zeit allerdings stark verändert. Galt in den 50er Jahren die junge Frau vom Land als besonders benachteiligt, so trifft dies heutzutage vorrangig auf Jugendliche aus sozial schwachen Schichten sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund zu. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei den Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung nicht um ein vorübergehendes Phänomen handelt. Und dennoch spiegelt die Bildungslandschaft im Bereich der Benachteiligtenförderung eine inkohärente Abfolge verschiedenster schulischer und außerschulischer berufsvorbereitender Maßnahmen, Modellversuche, Sofortprogramme und Initiativen wider, die noch zu wenig aufeinander abgestimmt sind.

Die vorliegende empirische Längsschnittuntersuchung erfasst im Sinne einer Wirkungs- und Verbleibsuntersuchung das schulische Berufsvorbereitungsjahr aus der Sicht der Absolventen und gibt Einblicke in die Berufs- und Lebenswege der Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr.

Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung sind die Absolventen eines Jahrganges des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München. Diese Berufsschule stellt in der Bildungslandschaft eine Besonderheit dar. Sie gilt als monostrukturiertere berufliche Schule, an der keine Fachklassen unterrichtet werden. Unterrichtet werden Jugendliche, die im Anschluss an die Hauptschule keinen Ausbildungsplatz gefunden oder eine Ausbildung abgebrochen haben oder gemeinhin als noch nicht „ausbildungsreif“ gelten. Neben der Erfüllung der Schulpflicht ist eine wesentliche Aufgabe der Schule, die Integrationsmöglichkeiten dieser Jugendlichen ins Berufsleben zu verbessern.

Eine deskriptive Bestandsaufnahme aller 169 Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) des Jahrganges 2003/04 untersucht die Zusammensetzung der Zielgruppe und hält den Verbleib am Ende dieser einjährigen vollzeitschulischen Fördermaßnahme fest. Um Einblick in die Berufs- und Lebenswege der Jugendlichen zu erhalten, richtet sich der Fokus auf den Karriereverlauf der BVJ-Absolventen, die direkt im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr eine Ausbildung begonnen haben. Die Untersuchung erstreckt sich über den Zeitraum einer dreieinhalbjährigen Ausbildung und dokumentiert den Verbleib dieser Jugendlichen.

Vertiefende Fallstudien mit elf Jugendlichen, die die persönliche Situation der Befragten in Schule und Betrieb beleuchten, ergänzen die explorative, qualitative Untersuchung.

Die Datenerhebung erfolgt zu verschiedenen Zeitpunkten:

Erhebung t1: Die Schüler werden in den letzten Schulwochen des Berufsvorbereitungsjahres jeweils einzeln und „unter vier Augen“ zu Daten aus ihrem Lebenslauf und zu ihrer jetzigen Situation befragt.

Erhebung t2: Als Befragungsinstrument wird ein Fragebogen entwickelt, der neben standardisierten Fragen auch eine Reihe offener, nicht standardisierter Antwortmöglichkeiten enthält. Die Erprobung des Erhebungsinstrumentes erfolgt in einem Pretest. Zu fünf Themenbereichen nehmen die Jugendlichen Stellung. Diese sind:

- Fragen zum Erfolg des Berufsvorbereitungsjahres,
- Fragen zum Ausbildungsberuf,
- Fragen zur aktuellen Situation in der Berufsschule,
- Fragen zur Situation im Betrieb,
- Erwartungen an die Zukunft/Lebensplanung.

Als Befragungszeitraum wird das Frühjahr 2005 gewählt. Zum einen ist zu diesem Zeitpunkt die Probezeit vorüber, die als kritischste Phase der Ausbildung im Hinblick auf mögliche Vertragslösungen gilt. Zum anderen haben die Jugendlichen zum Schuljahreshalbjahr die Zwischenzeugnisse erhalten. Dies macht eine objektivere Einschätzung der aktuellen schulischen Situation möglich. Von den 64 Abgängern, die im Anschluss an das BVJ eine Ausbildung begonnen haben, können vier Absolventen nicht erreicht werden. Deshalb ist im weiteren Untersuchungsverlauf von $N = 60$ auszugehen.

Den Umstand der linguistischen Einschränkungen der BVJ-Absolventen berücksichtigend, wird die Fragebogenerhebung nicht schriftlich, sondern mündlich durchgeführt. Die Untersuchende (Tanja Erban) geht jede Frage mit den Jugendlichen einzeln durch und klärt dabei individuelle Verständnisfragen. Diese mündlichen Einzelbefragungen stellen zeitlich wie organisatorisch einen enormen Aufwand dar, der jedoch zugunsten der Untersuchungsqualität in Kauf genommen wird. Über die aufnehmenden Berufsschulen wird Kontakt zu den BVJ-Absolventen hergestellt.

Ziel der als Fallstudien deklarierten narrativen Interviews ist die Erweiterung der überwiegend deskriptiven Erfassung der Schülerklientel in den beiden vorausgehenden Erhebungen (t1, t2) um eine stärker subjektive Komponente.

Erhebung t3: Mithilfe eines Interviewleitfadens werden die momentane Lebens- und Ausbildungssituation erfasst. Gefragt wird nach dem aktuellen Ausbildungsstand, der persönlichen Zufriedenheit in Betrieb und Berufsschule sowie nach der Beziehungs- und Freundschaftssituation. Ebenso wird die finanzielle Situation der Jugendlichen erhoben.

Erhebung t4: Die mündliche Befragung (Telefoninterview mit Leitfaden) erhebt, wem von den ehemaligen BVJ-Absolventen der erfolgreiche Berufsabschluss im direkten Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr gelungen ist. Retrospektiv sollen die Jugendlichen eine subjektive Einschätzung abgeben und begründen, wie wichtig dieses schulische Jahr der Berufsvorbereitung für ihre Ausbildung war. Am Ende der Erhebung steht ein Ausblick auf die Zukunftspläne der jungen Erwachsenen.

Bei der Aufbereitung der Ergebnisse des *standardisierten Interviews am Ende des Berufsvorbereitungsjahres (t1)* umfasst der Schwerpunkt überwiegend soziobiografische Daten und Angaben zum weiteren beruflichen Verbleib im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr, die deskriptiv ausgewertet werden.

Bei der Auswertung des *halbstandardisierten Fragebogens (t2)* mit gebundenen und ungebundenen Items werden quantitative sowie qualitative Analyseschritte miteinander kombiniert. Die Auswertung der offenen Fragen erfolgt mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse.

Von allen elf vertiefenden Fallstudien, die in Form von *narrativen Interviews (t2)* angelegt sind, werden digitale Audioaufnahmen angefertigt. Um mit dem Material eine Datenanalyse durchführen zu können, wird es mit Hilfe einer kommentierten Transkription verschriftlicht.

Alle *problemzentrierten Telefoninterviews (t3/t4)* sind als digitales Tondokument fixiert und in zusammenfassender Protokollform niedergelegt. Hierbei wird bereits bei der Datenaufbereitung versucht, der Materialfülle sinnvoll zu begegnen. Als Technik kommt die qualitative Inhaltsanalyse zum Einsatz.

Die Untersuchung belegt hinsichtlich *benachteiligender Faktoren*, dass das Vorhandensein eines persönlichen oder familiären Migrationshintergrundes vorrangig für die Benachteiligung verantwortlich zu machen ist. Die Anzahl der BVJ-Absolventen, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn an Deutsch-Förderkursen teilgenommen haben, verweist zudem auf einen hohen Sprachförderbedarf, der eine erfolgreiche Integration in die Berufswelt zu beeinträchtigen scheint. Neben der hohen Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fällt auf, dass die Jugendlichen überwiegend in Stadtbezirken mit hohem sozialpolitischen Handlungsbedarf leben. Die Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern liegen überwiegend im Bereich der einfachen manuellen Berufe und der einfachen persönlichen Dienstleistungen, bei denen über 60 Prozent Ungelernte zu finden sind. Darüber hinaus beschreibt ein Drittel der Befragten ihre Mutter als Hausfrau.

Die Zusammenschau der Ergebnisse zum *Verbleib* zeigt zum Teil ein erfreuliches, aber auch ein eher nachdenklich stimmendes Bild: Unbedingt positiv zu werten ist, dass 22 von 60 BVJ-Absolventen der erfolgreiche Berufsabschluss geglückt ist. Auch lassen die 20 weiterhin in Ausbildung verbleibenden BVJ-Absolventen einen erfolgreichen Berufsabschluss erwarten. Es wird jedoch deutlich, dass so genannten benachteiligten Jugendlichen mehr Zeit für die Ausbildung eingeräumt werden und eine intensivere Betreuung durch Sozialpädagogen und verpflichtender Nachhilfe-Förderung zuteil kommen müsste. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass für viele BVJ-Absolventen eine Vertragslösung auch die Einstellung weiterer Bildungsbemühungen darstellt. Nur elf von 25 BVJ-Absolventen gelingt am Ende ein neuer Start in einem anderen Beruf bzw. die Fortsetzung der Ausbildung in einem anderen Betrieb. Es handelt sich somit um ein eingeschränkt positiv zu wertendes Ergebnis. Jede Vertragslösung ist mit einer erheblichen Beeinträchtigung der beruflichen Planungen der jungen Erwachsenen verbunden. Betrachtet man die anschließenden beruflichen Integrationsversuche der Probanden, so gehen zwar die meisten einer Erwerbstätigkeit nach, diese ist allerdings formal gesehen nicht qualifiziert und garantiert kaum beruflichen Aufstieg oder Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Hinsichtlich der *Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres* beurteilen die Jugendlichen das Berufsvorbereitungsjahr als überwiegend positiv. Dabei erfahren das Erreichen eines Schulabschlusses, das Klima in der Klasse, die praktischen Angebote (Betriebspraktikum und produktionsorientierter Ansatz) und die Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz durch den Klassenlehrer und die Schulsozialarbeit die beste Bewertung.

Folgerungen, die aus den Ergebnissen abzuleiten sind, betreffen sowohl die Unterrichts-, die Personal- als auch die Organisationsentwicklung. Dabei sind folgende Aspekte zu empfehlen:

- Einrichtung einer schulinternen Lernwerkstatt nach dem Prinzip der Hauptschule am Winthirplatz in München als Form der inneren Differenzierung und des selbst gesteuerten Lernens
- Einrichtung von Klassen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung als Form der äußeren Differenzierung
- Einrichtung von berufsvorbereitenden Klassen im Sinne einer gebundenen Ganztageschule, um auch Jugendlichen aus sozial schwachen Familien die Möglichkeit einer Nachhilfe- bzw. Hausaufgabenbetreuung und angeleiteten Freizeitgestaltung zu bieten
- Durchführung von Assessments und Erstellung von individuell gestalteten Förderplänen, die in regelmäßigen Abständen kontrolliert und angepasst werden
- Flexibilisierung von Übergängen und Modularisierung der Berufsvorbereitung
- Ausweitung des Mentorenprogramms
- Verankerung der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen
- Verpflichtende Teilnahme der BVJ-Absolventen an ausbildungsbegleitenden Hilfen
- Ausweitung der vollschulischen Berufsausbildungsangebote mit betrieblichen Praxisphasen sowie gleichzeitige Re-Dualisierung der Benachteiligtenausbildung in Verbindung mit sozialpädagogischer Ausbildungsbegleitung

Die berufliche Integration von benachteiligten Jugendlichen ist als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu verstehen. Das Bildungssystem auf der einen Seite sowie die Eltern auf der anderen Seite sind in der Pflicht, den Jugendlichen die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln und sie ausbildungsreif auf die Berufswelt vorzubereiten. Die Wirtschaft wiederum muss genügend betriebliche Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen und die Politik hat die Aufgabe, den nötigen gesetzlichen Rahmen dafür zu schaffen. Weiterhin hat der Staat die Möglichkeit, durch unterschiedliche Maßnahmen den Ausbildungsstellenmarkt zu beeinflussen und die Chancen der Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern.

Literatur

Ahmed, Sarina; Handloser, Heinz: Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr - eine systematische Annäherung aus der Perspektive einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe. Tübingen: TOBIAS-lib (2004) >>http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1790/pdf/schulsozialarbeit_im_bvj.pdf<<, 17.11.09

Alhoussein, Fayez: Berufswahl und Berufsfindung Jugendlicher in der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung, Übergang in der beruflichen Ausbildung, Eine empirische Studie an einem Berliner beruflichen Oberstufenzentrum (2009). >>http://www.diss.fu-ber-lin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000008782.jsessionid=D508AF830D06673E5F8AC9DB3D08AF68<<, 06.08.09

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Schmidt Verlag (¹²2008)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2008)

Badel, Steffi; Matthäus, Sabine: Berufliche Orientierung und individuelle Erwartungen von Jugendlichen. Befunde in berufsvorbereitenden vollzeitschulischen Bildungsgängen an einem Berliner Oberstufenzentrum. In: Die berufsbildende Schule, 52 Jhg. (2000) Heft 5, S. 158-165

Baethge, Martin: Das Übergangssystem: Struktur - Probleme - Gestaltungsperspektiven. In: Münk, Dieter; Rützel, Josef; Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag (2008), S. 53-68

Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus: Berufsbildung im Umbruch - Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (2007) >><http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/><<, 10.09.09

Bandura, Albert: Self-Efficacy - The Exercise of Control. New York: Freeman (1997)

Baudisch, Winfried: Zum Grundverständnis von Lernbeeinträchtigungen in seinem Bezug zu ausgewählten Fragen der beruflichen und sozialen Rehabilitation. In: Baudisch, Winfried (Hrsg.): Brennpunkte sozialer und beruflicher Rehabilitation. Münster: LIT Verlag (1997), S.120-137

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Hauptschulinitiative (2007) >>http://www.mittelschule.bayern.de/imperia/md/content/hauptschulinitiative/hs_dokument.pdf<<, 12.12.09

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, VII - 5 O9100-7.78 473 (2008). >>http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/schulinformation/bs_laufende_projekte_240708.pdf<<, 17.11.09

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp (⁶1989)

- Becker Rolf: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag (³2008), S. 161-191
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag (³2008)
- Bednarz-Braun, Iris; Heß-Meining, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Wiesbaden: VS Verlag/Deutsches Jugendinstitut (2004)
- Beicht, Ursula; Friedrich, Michael: Anlage und Methode der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Gerd-Joachim (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2008), S. 79-98
- Beicht, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (2009) Heft 11.
>>http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf<<, 07.11.2009
- Beinke, Lothar: Berufsorientierung: der erste Schritt zum Ausbildungserfolg. In: Wirtschaft und Berufserziehung 7-8 (2005), S. 276-279
- Below von, Susanne; Karakoyun, Ercan: Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland. In: Wensierski, Hans-Jürgen; Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (2007), S. 33-54
- Betz, Dieter; Breuninger, Helga: Teufelskreis Lernstörungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union (⁵1998)
- Biermann, Horst; Rützel, Josef: Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Biermann, Horst; Bonz, Bernhard; Rützel, Josef: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland und Josenhanst (1999)
- Blossfeld, Hans-Peter: Berufseintritt und Berufsverlauf. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Sonderdruck 2. Nürnberg (18) 1985, S. 176-197
>>http://doku.iab.de/mittab/1985/1985_2_MittAB_Blossfeld.pdf<<, 20.11.09
- Blossfeld, Hans-Peter; Mayer Karl-Ulrich: Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebensverlaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1988) 40, S. 262-283
- Bohlinger, Sandra: Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (2004), S. 230-241, >>http://www.good-practice.de/Benachteiligte_Begriff.pdf<<, 17.11.09
- Bohlinger, Sandra: Ausbildungsabbruch im Handwerk. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2003)

- Bohlinger, Sandra: Literaturlauswertung zum Ausbildungsabbruch im Handwerk. Karlsruhe (2000) >><http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/muenk/Mitarbeiter/Bohlinger/Forschungsstand.pdf><<, 10.09.09
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske und Budrich (2003)
- Bohrhardt, Ralf: Familienstruktur und Bildungserfolg - Stimmen die alten Bilder? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. Jhrg. (2000) 2, S. 189-208
- Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günther; Strasser, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits - Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2005)
- Bojanowski, Arnulf; Eckardt, Peter; Ratschinski, Günter: Annäherung an die Benachteiligtenforschung - Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günther; Strasser, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits - Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2005), S. 10-41
- Bojanowski, Arnulf: Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik“. In: Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hrsg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag (2006), S. 297-314
- Bojanowski, Arnulf: Benachteiligte Jugendliche - strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion. In: Bojanowski, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Ali (Hrsg.): Produktionsschule: eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster: Waxmann Verlag (2008), S. 33-47
- Boos-Nünning, Ursula; Karaksoglu Yasemin: Viele Welten leben – Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster, New York: Waxmann Verlag (2005)
- Borsdorf, Evelyn; Jacobi-Riechert, Barbara; Kendzia, Michael; Leidecker, Gudrun; Lippegaus, Petra; Wolfgang Schlegel (Projektleitung); Voigt, Birgit; Wennek, Gabriele & Peter, Hilmar: Fortbildung von Personal in der Ausbildungsvorbereitung. Eine Handreichung zur Planung und Gestaltung von Angeboten. Frankfurt am Main: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (1999)
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human - und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer Verlag (2006)
- Bothmer von, Henrik: Benachteiligte Jugendliche - chancenlos? In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hrsg.): Modernisierungsbedarf und Innovationsfähigkeit der beruflichen Bildung: eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 11. Dezember 1995. Bonn (1996), S. 68-79
- Braun, Frank; Lex, Tilly; Rademacker, Herman (Hrsg.): Jugend in Arbeit - Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt. Opladen: Leske und Budrich Verlag (2001)

Braun, Frank: Zu dieser Veröffentlichung. Wer ist benachteiligt? In: Gericke, Thomas: Duale Ausbildung. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München: DJI Verlag (2003), S. 7-11

Braun, Frank: Schulabsentismus, Delinquenz und Strategien der Jugendsozialarbeit. Ein Überblick über Fachdiskussion und Forschungsergebnisse. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 15. Jhrg. (2005) 2, S. 130–136

Breuer, Klaus-Detlef: Inhalt, Ziel und Erfolg von Förderungslehrgängen für noch nicht berufsreife Jugendliche. Opladen: Westdeutscher Verlag (1978)

Brock, Ditmar; Hantsche, Brigitte; Kühnlein, Gertrud; Meulemann, Heiner; Schober, Karen: Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München: DJI-Verlag (1991)

Brüning, Gerhild: Weiterbildung für Benachteiligte. An- und Ungelernte in der Weiterbildung – Vergessen und bildungsfern? (2001).

>>http://www.good-practice.de/vortrag_brueening.pdf<<, 17.11.09

Bundesagentur für Arbeit 2008, <http://www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/index.jsp>

Bundesagentur für Arbeit- Marketing (Hrsg.): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (2009). >><http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraeftenachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf><<, 09.09.09

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Pressemitteilungen aus 1998. Bonn (1998) >>http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pm_archiv_1998.pdf<<, 10.09.09

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2007. Bundesinstitut für Berufsbildung (2007) >><http://www.bibb.de/de/783.htm><<, 10.09.09

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Strategien zur Stärkung der sozialen Integration. Nationaler Aktionsplan für Deutschland zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung 2003-2005 (2005) >>http://www.bmas.de/coremedia/generator/960/property=pdf/nationaler__aktionsplan__2003__2005.pdf<<, 10.09.09

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der Dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn (2008) >>http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf<<, 10.09.09

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Berlin (2002)

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2003. Bonn (2003). >><http://www.bmbf.de/pub/bbb2003.pdf><<, 10.09.09

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Bonn, Berlin: BMBF (2005a)

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2005. Bonn (2005b) >>http://www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf<<, 28.09.2008

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Schule – und dann? Ratgeber zum Start in die Ausbildung. Bonn/Berlin (2005c)

>> http://www.bmbf.de/pub/schule_und_dann.pdf, 11.12.09

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Die Reform der beruflichen Bildung - Chance und Verlässlichkeit durch Innovation und Qualität. Zum Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn (2005d) >>http://www.bmbf.de/pub/reform_BBIG.pdf <<, 11.12.09

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsgesetz (BBiG). Berlin (2005e) >>http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf<<, 07.09.09

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin (2008a) >>http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf<<

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn (2008b)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München (2005) >><http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf.pdf><<, 11.09.09

Bunk, Gerhard P.; Schelten, Andreas: Ausbildungsverzicht - Ausbildungsabbruch - Ausbildungsversagen. Jugendliche Problemgruppen unter empirischem Aspekt. Frankfurt/Main, Bern, Cirencester/U.K.: Peter D. Lang Verlag (1980)

Burgert, Michael: Fit fürs Leben. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag (2001)

Busse, Susann; Helsper, Werner: Familie und Schule. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2007), S. 321-341

Cortina, Kai S.; Trommer, Luitgard: Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl-Ulrich; Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag (2003), S. 342-391

Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter: Lernen und Lernstörungen bei Kinder und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel Verlag (2004)

Denzin, Norman 1978, S. 291; zit. nach Flick, Uwe: Triangulation. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Keupp, Heiner; Rosenstiel von, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz Psychologische Verlagsunion (²1995), S. 432-434

Deutsche Bundesregierung: Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2005)

>>http://www.bmas.de/portal/10070/lebenslagen_in_deutschland_der_2_armuts_und_reichtumsbericht_der_bundesregierung.html<<, 11.12.09

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann Verlag (2004)
- Diewald, Martin; Schupp, Jürgen: Soziale Herkunft, Beziehung zu den Eltern und die Ausbildung von kulturellem und sozialem Kapital bei Jugendlichen. In: Szydlik, Marc (Hrsg.): Generationen und soziale Gerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag (2004), S. 104-127
- Ditton, Hartmut (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahn im Schulsystem. Münster: Waxmann Verlag (2007)
- Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht. Opladen: Leske und Budrich Verlag (2008a)
- Ditton, Hartmut: Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeannette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag (2008b), S. 631-651
- Dostal, Werner: Beschäftigung und Berufsausbildung aus Sicht des Arbeitsamtes, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Arbeitsbereich Berufs- und Qualifikationsforschung (Hrsg.): Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste. Berufsausbildung für Jugendliche mit schlechten Startchancen – Zukunftsperspektiven im Dualen System. Heft 12/2003, Nürnberg 2003, S. 1479-1496, >>http://doku.iab.de/ibv/2003/ibv1203_1479.pdf<<, 06.11.2009
- Eckert, Manfred: Berufliche Bildung in Schulen oder in Betrieben? Über falsche und richtige Alternativen: ein Fazit. In: Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung - eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2009)
- Eckert, Manfred: Lernen und Entwicklung in Maßnahmen. Zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und Förderlehrgänge im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher in der Problemregion Duisburg. Opladen: Westdeutscher Verlag (1989)
- Ehlers, Jan; Kruse, Nikolas (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl. Norderstedt: Books on Demand (2007)
- Ehmann, Christoph; Rademacker, Hermann: Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2003)
- Ehrental, Bettina; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd: Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. >> <http://www.bibb.de/de/21840.htm><<, 10.09.09
- Enggruber, Ruth; Bickmann, Jörg: Karriereverkäufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In: Enggruber, Ruth (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Münster, Hamburg, Berlin, London: LIT-Verlag (2001), S. 11-63

- Enggruber Ruth: Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten - ein Systematisierungsversuch. In: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW: Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten - Wirksame Unterstützung vor Ort? (2003), S. 9-28 >><http://www.sfs-dortmund.de/odb/Repository/Publication/Doc%5C609%5Cbeitr139.pdf><<, 08.09.09
- Esser, Hartmut: Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung - Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (2006)
>>http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf<<, 10.09.09
- EU-Geschäftsstelle Wirtschaft und Berufsbildung Bezirksregierung Köln: Materialien zur schulischen und sozialpädagogischen Förderung. Baustein Jugendliche Flüchtlinge im Übergang von der Schule in den Beruf (2005)
>>http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/ifk_jugendliche-fluechtlinge.pdf?idx=cae2dbe12b9c9832eaf458dd5f05b9a8<<, 10.09.09
- Euler, Dieter: Das Bildungssystem in Deutschland: reformfreudig oder reformresistent? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann (2005), S. 203-216
- Famulla, Gerd-Ewald; Butz, Bert: Berufsorientierung. Stichwort im Glossar. Bielefeld, Flensburg (2005) >>http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar<<, 15.12.2005
- Fasching, Helga; Niehaus, Mathilde: Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf. In: bwp@ Nr. 6 (2004) >>http://www.bwpat.de/ausgabe6/fasching_niehaus_bwpat6.pdf<<, 08.09.09
- Fiebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag (1996)
- Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung - Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta (1979)
- Filipp, Sigrun-Heide; Mayer, Anne-Kathrin: Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Göttingen: Hogrefe (2005)
- Fischer Artur; Fritzsche, Yvonne; Fuchs-Heinritz, Werner; Münchmeier, Richard: Jugend 2000. Bd.1. Opladen: Leske & Budrich (2000)
- Fischer, Claudia: Überflüssige Jugend? Auswertung eines Lehrganges der Jugendberufshilfe. Betrachtungen über den Verbleib von Absolventinnen und Absolventen aus berufsbiografischer Sicht. Kiel (2003) >><http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=969920881><<, 20.07.09
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag (2008), S. 13-29
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag (2007)

- Flick, Uwe: Triangulation. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Keupp, Heiner; Rosenstiel von, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz Psychologische Verlagsunion (²1995), S. 432-434
- Folgmann, Michael; Schelten, Andreas: Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA) – Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München: Eigenverlag (2007)
- Francesconi, Marco; Jenkins, Stephen P.; Siedler, Thomas; Wagner, Gert G.: Einfluss der Familienform auf den Schulerfolg von Kindern nicht nachweisbar. In: Wochenbericht Wirtschaft, Politik, Wissenschaft DIW. Jhrg. 73 (2006) Heft 13, S. 165-171
- Friedemann, Hans-Joachim; Schroeder, Joachim: Von der Schule...ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag (2000)
- Friedrich, Michael; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim-Gerd: Übergänge der Jugendlichen von der Schule in die Berufsausbildung: theoretische Bezüge und Ergebnisse bisheriger Studien. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Gerd-Joachim (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2008), S. 59-79
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdt. Verlag (¹⁴2002)
- Fries, Karin R.; Göbel, Peter H.; Lange, Elmar: Teure Jugend. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (2007)
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Wien: UTB-Verlag (2003)
- Fülbier, Paul: Benachteiligte Jugendliche: Zielgruppenbestimmung, Programme und politische Lobbyarbeit. Beitrag zur Fachtagung: Europa ist weit – Jugendpolitik in der europäischen Union. Forum 3. Dresden (2000)
- >><http://www.mehrchancen.de/archiv/downloads/fuelbier.pdf><<, 17.11.09
- Gallschütz, Christoph; Puhr, Kirsten: Schulabsentismus als individuelle Strategie zur Bewältigung von Problemlagen. In: Herz, Birgit; Puhr, Kirsten; Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (2004), S.121-135
- Ganser, Christian; Hinz Thomas; Mircea Roxana; Wittenberg, Anne: Problemlagen beruflicher Schulen in München - Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München. München (2004)
- >>http://www.uni-konstanz.de/hinz/eval_berufsschule.pdf<<, 30.10.2009
- Gentner, Cortina: Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? In: Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günther; Strasser, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits - Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2005), S. 151–174
- Gericke, Thomas: Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München: DJI Verlag (2003)

- Gericke, Thomas: Der Betrieb als Lernort für Benachteiligte. Fachtagung „Benachteiligtenförderung zwischen Pädagogik und Politik“. Hannover (2005) >>http://www.lernorte-im-dialog.de/abschluss05/doku/Foren/05_Betrieb/abstract.pdf<<, 04.12.09
- Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet (1990) >><http://www.aufenthaltstitel.de/auslg.html><<, 08.09.09
- Geßner, Thomas: Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag (2003)
- Giddens, Anthony: Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt, New York: Campus Verlag (1984)
- Ginnold, Antje: Schulende - Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag (2000)
- Ginnold, Antje: Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg - Ausstieg - Warteschleife. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (2008)
- Girtler, Roland: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz: Böhlau (1984)
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag (2004)
- Gogolin, Ingrid: Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich (²2006), S. 33-50
- Gölbol, Yeliz: Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Herbholzheim: Centaurus Verlag (2007)
- Granato Mona: Qualifizierungspotenziale in Deutschland nutzen: Jugendliche mit Migrationshintergrund und berufliche Ausbildung (2001) >><http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/granato.htm#Schaub1991><<, 08.09.09
- Granato, Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringe Chancen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn (2003a), S. 29-48
- Granato Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung, WSI Mitteilungen 8 (2003b), S. 474 - 483 >>http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_jugendliche-migranten_08-2003_granato.pdf<<, 08.09.09
- Granato, Mona: Ungleichheiten beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung: Entwicklungen und mangelnde Perspektiven für junge Menschen mit Migrationshintergrund (2006) >>http://www.dji.de/dasdji/thema/0607/bva1_0706_granato.pdf<<, 08.09.09

- Greinert, Wolf-Dieter: Kernschmelze - der drohende GAU unseres Berufsbildungssystems. Berlin (2008), >>www.ibba.tu-berlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf<<, 10.03.2009
- Groh-Samberg, Olaf; Grundmann, Matthias: Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 26/2006). Bundeszentrale für politische Bildung, S. 11-18, >>http://www1.bpb.de/publikationen/W1LA6L,0,Soziale_Ungleichheit_im_Kindes_und_Jugendalter.html<<, 04.12.09
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf: Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag (³2008), S. 47-75
- Grzembke, Gisela; Hammer, Gerlinde; Koch, Christiane: Wie stehen benachteiligte Jugendliche zum Lernen? Bremen: BMBF (2001)
>> http://www.iaw.uni-bremen.de/downloads/leila_lerneinstellung_teil1.pdf<<, 05.05.09
- Haase, Christiane: Mentoring am BOKI. Die Umsetzung und Wirkung des Mentoring-Projektes an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung München. Schriftliche Hausarbeit für das Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen (Betreuerin: Tanja Erban). Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München (2008)
- Hackett, Anne; Preißler, Josef; Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang: Am unteren Ende der Bildungsgesellschaft. In: Barlösius, Eva; Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (Hrsg.): Die Armut der Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich (2001), S. 97-130
- Häder, Michael: Empirische Sozialforschung - Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag 2006
- Halm, Dirk: Freizeit, Medien und kulturelle Orientierungen junger Türkeistämmiger in Deutschland. In: Wensierski von, Hans-Jürgen; Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag (2007), S.101-117
- Halm, Dirk; Sauer, Martina: Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 1-2/2006). Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-24
>>http://www.bpb.de/publikationen/HZXF9F,9,0,Parallelgesellschaft_und_ethnische_Schichtung.html<<, 08.09.09
- Hecker, Ursula: Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn (2000), S. 55-65.
- Hecker, Ursula: Junge Erwerbstätige ohne Berufsabschluss - Bildungs- und Berufssituation im Vergleich mit Ausbildungsabsolventen (2002) >>http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_hecker.pdf<<, 10.09.09
- Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. Heidelberg, Berlin: Springer-Verlag (²1989)
- Heinz, Walter; Krüger, Helga; Rettke, Ursula; Wachtveitl, Erich; Witzel, Andreas: Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (1987)

Heisler, Dietmar: Reformen am Arbeitsmarkt: Die berufliche Integrationsförderung zwischen Anspruch und Realität. In: bwp@ Nr. 14 (2008) >>http://www.bwpat.de/ausgabe14/heisler_bwpat14.pdf<<, 08.09.09

Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag (²2005)

Hensge, Kathrin: Gründe und Folgen des Ausbildungsabbruchs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80 (1984) 1, S. 76-82

Heß-Meining, Ulrike: Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen. In: Bednarz-Braun, Iris; Heß-Meining, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag (2004), S. 133-174

Hiller, Gotthilf G.: Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungswesens. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 2, S. 225-244

Hiller, Gotthilf G.: "...irgendwie fehlt mir die Unterstützung und auch der Mut dazu!" In: Schroeder Joachim; Storz, Michael: Einmischungen. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag (1994), S. 85-109

Hiller, Gotthilf G.; Friedemann, Hans-J.: Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: Bericht über das Forschungsvorhaben „Alltagsbegeleitung für Absolventen von Berufsvorbereitungsjahren“. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Benachteiligte und Berufsausbildung. Beiträge zu einem Expertengespräch der Initiative Bildung. Frankfurt am Main (1997), S. 5-15

Hinz, Thomas: Problemlagen beruflicher Schulen in München. Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München. München: Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilian-Universität (2004)

Höfer, Renate; Strauss, Florian: Von Beginn an ohne Chance? München, Wien: Profilverlag (1993)

Hoffmann-Riem, Christa: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie: Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32 (1980), S. 339-372

Hofmann, Wilhelm: Politische Identität - visuell. Theoretische Anmerkungen zur visuellen Konstruktion politischer Identität. In: Hofmann, Wilhelm; Lesske, Frank (Hrsg.): Politische Identität - visuell. Münster: LIT Verlag (2005), S. 3-27

Hofmann-Lun, Irene; Gaupp, Nora: Geplanter Zwischenschritt oder Warteschleife? Zugänge in und Anschlüsse an Berufsvorbereitung. In: Reißig, Birgit; Gaupp, Nora; Lex, Tilly (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: DJI Verlag (2008), S. 82-99

Hofstede, Geert: Lokales Denken, globales Handeln. München: Deutscher Taschenbuchverlag (³2006)

Hornstein, Walter: Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weinheim: Juventa Verlag (1999)

- Hovestadt, Gertrud: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB. Rheine (2003) >>http://www.edu-con.de/studie_joa.pdf<<, 08.09.09
- Hummelsberger, Siegfried; Karisik Olivera: So macht Schule Spaß. In: VLB akzente 13 (2004) 7. München, Nürnberg (2004), S. 28-29
- Hurrelmann, Klaus; Albert, Matthias; TNS Infratest Sozialforschung; Shell Holding (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Verlag (2006)
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (2008)
- Jugert, Gert; Rehder, Anke; Notz, Peter; Petermann, Franz: Soziale Kompetenz für Jugendliche. Weinheim, München: Juventa Verlag (2002)
- Kanter, Gustav O.: Lernbehinderung und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, Gustav O.; Speck, Otto (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4. Berlin: Marhold (1980)
- Kelek, Necla: Die verlorenen Söhne. Köln: Kiepenheuer & Witsch (2006)
- Kipp, Martin: Vorwort. In: Stomporowski, Stephan: Pädagogik im Zwischenraum - Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen. Paderborn: Eusl Verlag (2007), S. I-IV.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag (2008)
- Kohlheyer, Gunter; Westhoff, Gisela; Schiemann, Manfred: Berufsvorbereitung - was kommt danach? Ergebnisse der ersten Welle einer Repräsentativerhebung im Herbst 1980 bei Absolventen des Jahrgangs 1979/80, Heft 54, Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung (1983)
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.): So gelingt aktive Jungerförderung - Neue Wege für Jungs startet Netzwerk zur Berufs- und Lebensplanung. Schriftenreihe Nr. 8. Bielefeld (2008) >><http://www.kompetenzz.de><<, 04.12.09
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2006)
- Kopp, Ralf; Langenhoff, Georg; Schröder, Antonius (Hrsg.): Methodenhandbuch - Angewandte empirische Methoden: Erfahrungen aus der Praxis. Sozialforschungsstelle Dortmund Landesinstitut (2000) >><http://www.sfs-dortmund.de/odb/Repository/Publication/Doc%5C280%5Cbeitr113.pdf>>>08.08.09
- Kuhnke, Ralf: Berufswünsche, Berufswahlmotive und Vorstellungen vom Berufsweg: Entwicklungen im Verlauf der Teilnahme am FSTJ. In: Förster, Heike; Kuhnke, Ralf; Srobanek, Jan: Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. Übergänge in Arbeit, Bd. 6. München: DJI Verlag (2006), S. 62-69

- Kuhnke, Ralf: Methodenanalyse zur Panelmortalität im Übergangspanel. München, Halle: DJI Verlag (2005) >>http://www.dji.de/bibs/276_4764_WT_3_2005_kuhnke.pdf<<, 07.01.2009
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen: Leske & Budrich (2003)
- Kutscha, Günter: Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus; Kell, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (1991), S. 113-155
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (1995a)
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (1995b)
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Interviews. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (2003), S. 157-193
- Landeshauptstadt München Referat für Arbeit und Wirtschaft: Berufliche Erstausbildung in München. München (2003) >><http://www.wirtschaft-muenchen.de/publikationen/pdfs/erstausbildungsbericht2003.pdf><<, 07.09.09
- Landeshauptstadt München Schul- und Kultusreferat/Sozialreferat: Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen. München: Bundesagentur für Arbeit (2001)
- Landeshauptstadt München Sozialreferat/ GFS – Gruppe für sozialwissenschaftliche Forschung: Münchner Armutsbericht – Fortschreibung 2002. München (2002) >>http://www.muenchen.de/cms/prod2/mde/_de/rubriken/Rathaus/85_soz/sozplan/archiv/armutsbericht/armutsbericht2002.pdf<<, 04.12.09
- Landeshauptstadt München Sozialreferat/ GFS – Gruppe für sozialwissenschaftliche Forschung: Münchner Armutsbericht – Fortschreibung 2004. München (2006) >>http://www.muenchen.de/cms/prod1/mde/_de/rubriken/Rathaus/85_soz/sozplan/archiv/armutsbericht/armutsbericht_fortschreibung2004.pdf<<, 17.11.09
- Landtag von Baden-Württemberg: Drucksache 13 / 4656 (2005) >>http://www.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/4000/13_4656_d.pdf<<, 04.12.09
- Lang, Matthias; Riester, Dieter; Turkawka Gregor: Selbstkonzept und Schule - Kann die Schule auf den Selbstwert der Lernenden Einfluss nehmen? Zürich (2006) >><http://greg.pras04.ch/Bild/Selbstkonzept.pdf>>>, 04.12.09
- Lauterbach, Wolfgang; Lange Andreas; Becker, Rolf: Armut und Bildungschancen: Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schulstufe. In: Butterwegge, Christoph; Klundt, Michsel: Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel. Opladen: Leske und Budrich (2002), S. 153-170

- Lauth, Gerhard W.; Brunstein, Joachim; Grünke, Matthias: Lernstörungen im Überblick: Arten Klassifikationen, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In: Lauth, Gerhard W.; Grünke, Matthias; Brunstein, Joachim (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe (2004), S. 13-24
- Leeker, Wilhelm: Zur Konzeption und Wirksamkeit von Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von benachteiligten Jugendlichen von der Schule in den Beruf in Niedersachsen seit 1970. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft (2008)
- Leenen, Wolf Rainer; Grosch, Harald; Kreidt, Ulrich: Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 753–771
- Lex, Tilly: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München: DJI Verlag (1997)
- Lex, Tilly: Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung - eine empirische Begriffsbestimmung. In: Fülber, Paul; Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster: Votum Verlag (²2002)
- Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit; Adamczyk, Hardy: Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. München: DJI Verlag (2006)
- Liebau, Eckart: Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule, 87. Jg. (1995) 2, S. 207-215
- Mansel, Jürgen; Hurrelmann, Klaus: Alltagsstreß bei Jugendlichen. 2. Auflage. München, Weinheim: Juventa Verlag (2002)
- Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Hienz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich (1995), S. 55-89
- Marstedt, Gerd; Müller, Rainer: Ausbildungsbeschwerden - Eine Studie über Arbeitsbelastungen und gesundheitliche Beeinträchtigungen Auszubildender im Auftrag des Bundesverbandes der Innungskrankenkassen. Bremerhaven: Wirtschaft Verlag NW (1998)
- Mayer, Horst Otto: Interview und schriftliche Befragung. München, Wien: Oldenbourg Verlag (⁴2008)
- Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (⁵2002)
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (⁸2003)
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (²2008)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Jugend, Information, (Multi-)Media (JIM 2007). Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart (2007)
>><http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf><<, 10.09.09

- Merk, Richard: Lehren, Lernen und Verständigung. Erwachsenenbildung mit benachteiligten Jugendlichen als Lehr- und Lernprozess antizipatorischer Sozialisation. Bielefeld: Kleine Verlag (1989)
- Merriam, Sharan B.: Qualitative Research and Case study Applications in Education. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass (1998)
- Mertens, Dieter: Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. In: Schlaffke, Winfried (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit. Weinheim: Juventa Verlag (1976), S. 68-117
- Meyer, Thomas: Parallelgesellschaft und Demokratie. In: Weil, Reinhard (Hrsg.): Die Bürgergesellschaft. Perspektiven für Bürgerbeteiligung und Bürgerkommunikation. Bonn: Verlag J.H.W.Dietz (2002), S. 343-372
- Möller, Joachim; Walwei, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt. IAB Bibliothek - Die Buchreihe des IAB Nr. 314. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009
- Muckel, Petra: Theorie und Praxis personaldiagnostischer Eignungstests. In: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration 3 (2004), S. 11-13
- Müller, Kerstin: Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2008)
- Müller, Wolfgang: Die Förderung der Berufsreife und der Berufswahlreife. Heidelberg: Esprint-Verlag (1983)
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg, Berlin (2006) >><http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraeftenachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf><<, 10.09.09
- Nauck, Bernhard; Diefenbach, Heike; Petri, Cornelia Petri: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 710-722
- Nickolaus, Reinhold: Duale vs. vollzeitschulische Berufsbildung. Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung. In: Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung - eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld: Bertelsmann Verlag (2009)
- Niemeyer, Beatrix: Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. In: bwp@ Nr. 6 (2004a) >>http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe6/Niemeyer-a_bwpat6.pdf<<, 17.11.09
- Niemeyer, Beatrix: Benachteiligtenförderung – Innovationsmotor oder Sparpotential Regionaler Berufsbildungszentren? In: bwp@ Nr. 5 (2004b) >>http://www.bwpat.de/ausgabe5/niemeyer_bwpat5.pdf<<, 10.09.09
- Nitschke, Christiane: Umsetzung und Wirkung eines Mentoring- Projektes in der Berufsvorbereitung. Die berufsbildende Schule, 61 (2009) 9, S. 260-265
- Nohl, Arnd-M.: Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag (2006)

- Nolte, Herbert; Röhrs, Hans Joachim; Stratmann, Karlwilhelm: Die Jungarbeiter als Problem der Berufsschule. In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Neuordnung des beruflichen Schulwesens Nordrhein-Westfalens. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 22. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn Verlag (1973), S. 141-205
- Nolteernsting, Elke: Jugend. Freizeit. Geschlecht. Der Einfluß gesellschaftlicher Modernisierung. Opladen: Leske und Budrich (1998)
- Nuissl, Ekkehard; Sutter, Hannelore: Bildungsbenachteiligte Personengruppen in Nordrhein-Westfalen. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (1981)
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Verlag (⁶2008)
- Ofner, Ulrike Selma: Akademikerinnen türkischer Herkunft - Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berliner Beiträge zur Ethnologie, Band 3. Berlin: Weißensee Verlag (2003)
- Olk, Thomas; Strikker, Frank: Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. In: Heitmeyer, Wilhelm; Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim: Juventa Verlag (1990), S.159-193
- Orthmann, Dagmar: Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (2005) 4, S. 132-143
- Pahl, Jörg-Peter: Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2008)
- Parcel, Toby L.; Menaghan, Elizabeth G.: Early Parental Work, Family Social Capital, and Early Childhood Outcomes. American Journal of Sociology, Vol. 99 (1994) 4, P. 972-1009
- Pätzold, Günter: Berufsbildung. In: Langewiesche, Dieter; Tenorth, Heinz-Elmar: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte - Gesamtwerk: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte in sechs Bänden, Band 5, 1918-1945. München: C.H. Beck (1989)
- Pätzold, Günter; Lang, Martin: Selbstgesteuertes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 59 (2005) 94/95, S. 3-6.
- Pätzold, Günter: Übergang Schule - Berufsausbildung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag (²2008), S. 593-611
- Paul-Kohlhoff, Angela; Zybell, Uta: Benachteiligtenförderung als Reformpotenzial für das Duale System. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 57 (2003) 82, S. 3-7
- Pilts, Valentina: Ausbildungsreife und Lebenszufriedenheit von benachteiligten Jugendlichen. Schriftliche Hausarbeit für das Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen (Betreuerin: Tanja Erban). Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München (2007)

- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06 - Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag (2007)
- Pohl, Axel; Walther, Andreas: Benachteiligte Jugendliche in Europa. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 47/2006). Bundeszentrale für politische Bildung, S. 26-36, >>http://www.bpb.de/publikationen/W8UOKP,1,0,Benachteiligte_Jugendliche_in_Europa.html#art1<<, 17.11.09
- Popp, Ulrike: Bildungsbarrieren. In: Lernende Schule, 10 (2008) 41, S. 4-7
- Prager, Jens U.; Wieland Clemens: Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (2005) >>http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/CBP05-Studie-Jugend_und_Beruf.pdf<<, 10.09.09
- Puhlmann, Angelika: Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Berufsinstitut für Berufsbildung (2005) >>http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_puhlmann_ElternBerufswahl.pdf<<, 10.09.09
- Rahn, Peter: Übergang zur Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag (2005)
- Raithel, Jürgen: Quantitative Forschung - Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag (2006)
- Rebmann, Karin; Tredop, Dietmar: Fehlende "Ausbildungsreife" - Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben? In: Spies, Anke; Tredop, Dietmar: Risikobiografien. Wiesbaden: VS Verlag (2006), S. 85-100
- Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. München, Wien: Oldenbourg Verlag (2005)
- Reißig, Brigitte; Gaupp, Nora; Lex, Tilly: Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: DJI Verlag (2008)
- Reschke, Bernd: Bildungspolitische Zielsetzungen für eine nachhaltige berufliche Förderpädagogik. In: Bojanowski, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Ali (Hrsg.): Produktionsschule: eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster: Waxmann Verlag (2008), S. 15-33
- Ricking, Heinrich; Schulze, Gisela; Wittrock, Manfred: Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In: Ricking, Heinrich; Schulze, Gisela; Wittrock, Manfred (Hrsg.): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag (2009), S. 13-49
- Rothe, Thomas; Tinter, Stefanie: Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse von Beständen und Bewegungen. Nürnberg: IAB-Forschungsbericht (04/2007) >><http://www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k070308n03><<, 07.11.2009
- Rützel, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich (1995), S. 109-122
- Sander, Elisabeth: Lernstörungen: Ursache, Prophylaxe, Einzelfallhilfe. Stuttgart: Kohlhammer (1981)

- Satow, Lars: Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Berlin: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie (1999) >><http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961956569><<, 07.09.09
- Schaub, Günther: Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 135. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (1991)
- Schauenberg, Magdalena: Familienstruktur, Armut und Erziehung. In: Ditton, Hartmut (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahn im Schulsystem. Münster: Waxmann Verlag (2007a), S. 145-166
- Schauenberg, Magdalena: Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice. München: Herbert Utz Verlag (2007b)
- Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag (³2004)
- Schelten, Andreas: Die Rolle der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz an der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 58 (2006) 10, S. 243-244
- Schelten, Andreas: Der Übergangssektor – ein großes strukturelles Problem. In: Die berufsbildende Schule, 61 (2009) 4, S. 107-108
- Schidlauske, Christina: Untersuchungen zum Verbleib von benachteiligten Jugendlichen. Schriftliche Hausarbeit für das Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen (Betreuerin: Tanja Erban). Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München (2005)
- Schierholz, Henning: Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover: Edition Jab (2001)
- Schlemmer, Elisabeth: Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern. Wiesbaden: VS Verlag (2004)
- Schnell, Rainer; Hill, Paul; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien: Oldenbourg Verlag (⁸2008)
- Schober, Karin: Zur Durchführung und Wirksamkeit berufsvorbereitender Lehrgänge. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 13 (1980), S. 571-587, >>http://doku.iab.de/mittab/1980/1980_4_MittAB_Schober.pdf<<, 20.11.09
- Schober, Karin: Was kommt danach? Eine Untersuchung über den Verbleib der Teilnehmer an Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung (MBSE) des Lehrgangsjahres 1980/81 und ein Jahr später. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 16 (1983), S. 137-152, >>http://doku.iab.de/mittab/1983/1983_2_MittAB_Schober.pdf<<, 07.11.2009
- Schollweck, Susanne: Lernprozesse in einem handlungsorientierten beruflichen Unterricht aus Sicht der Schüler. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag (2007)

- Schöne, Claudia; Dickhäuser, Oliver; Spinath, Birgit; Stiensmeier-Pelster, Joachim: Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In: Stiensmeier-Pelster Joachim; Rheinberg, Falko (Hrsg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept: Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Band 2. Göttingen: Hogrefe (2003), S. 3-14
- Schreiber-Kittl, Maria; Schröpfer, Haike: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Übergänge in Arbeit, Band 2. München: DJI Verlag (2002)
- Schroeder, Joachim; Thielen, Marc: Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (2009)
- Schul- und Kultusreferat München: Erster Münchner Bildungsbericht (2006) >><http://www.musin.de/download/pkc/bildungsbericht.pdf><<, 07.09.09
- Schulte-Rentrop, Monika: Die Lernwerkstatt - Ergänzung zum gebundenen Unterricht. In: Die berufsbildende Schule, 60 (2008) 5, S. 163-164
- Schulz, Rainer: Entlastungsmöglichkeiten für Lehrende im Berufsvorbereitungsjahr - Effekte methodischer Variationen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (2003)
- Schumann, Stephan; Badel, Steffi: Die Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme Stufe I. In: Die berufsbildende Schule, 56 (2004) 5, S. 112-115
- Schumann, Stephan: Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag (2006)
- Schütze, Fritz: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München: Fink (1976), S. 159-260
- Schwarzer, Ralf: Streß, Angst und Handlungsregulation. 3. Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer (1993)
- Schweikert, Klaus: Fehlstart ins Berufsleben. Jungarbeiter, Arbeitslose, unversorgte Bewerber um Ausbildungsstellen. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 55. Hannover: Hermann Schroedel Verlag (1979)
- Seiffge-Krenke, Inge: Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10 (1989) 4, S. 201-220
- Sembill, Detlef; Seifried, Jürgen; Brouer, Birgit: SoLe - ein Schritt in die Zukunft. In: VLB akzente, 11 (2002) 2, S. 13-15
- Settmeyer, Anke; Hörsch, Karola; Dorau, Ralf : Interkulturelle Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund. Einsatz und Wahrnehmung. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 60 (2006) 97/98, S. 14-17
- Sloane, Peter F.E.; Twardy, Martin; Buschfeld, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Eusl Verlag: Paderborn (2004)
- Solga, Heike: Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft. Opladen: Leske & Budrich (2005)

Spöhring, Walter: Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Stuttgart: B.G. Teubner (2001)

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Jugendliche ohne Ausbildungsplatz Modellversuchsinformation 1. München (2006)

>><http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=12ee8c95c0d040e90d1d33fa32fbf7a3><<, 08.09.09

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Modularisierung in der Hauptschule. München (2005) >><http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=12ee8c95c0d040e90d1d33fa32fbf7a3><<, 08.09.09

Stanat, Petra: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA - 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich (2003), S. 243-260

Stanat, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen et al.: PISA und PISA-E: Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA - 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich (2003), S. 51-76

Stauber, Barbara; Walther, Andreas: Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligungsprinzip. Biographische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: Pohl, Axel; Schneider, Sabine (Hrsg.): Sackgassen - Umleitungen - Überholspuren? Ausgrenzungen und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen: Neuling (2000), S. 17-34

Steger, Thomas: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Chemnitz (2003) >>www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/forschung/schriften/doc/lehr_EinfqualSozialforschung.pdf>>, 17.11.09

Stomporowski, Stephan: Pädagogik im Zwischenraum. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft (2007)

Straßegger-Einfalt, Renate: Brennpunkt Jugendalter - Schulisches und außerschulisches Selbstkonzept von Jugendlichen. Geschlechts- und Schultypenunterschiede. Graz: Leykam Buchverlag (2008)

Struck, Olaf: Flexibilität und Sicherheit. Empirische Befunde, theoretische Konzepte und institutionelle Gestaltung von Beschäftigungsstabilität. Wiesbaden: VS Verlag (2006)

Stürzer, Monica: Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München (2005), S. 17-89, >><http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf.pdf><<, 07.09.09

- Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München: Juventa Verlag (2008)
- Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum Verlag (2000)
- Toprak, Ahmet: Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag (2007)
- Trauner, Helene; Sohler, Karin: Betriebliche Maßnahmen gegen Diskriminierung und zur Gleichstellung von MigrantInnen und ethnischen Minderheiten im europäischen Vergleich. Wien (2005), S. 1-247 >>http://www.gleiche-chancen.at/down/M1_Endbericht_EU.pdf<<, 08.09.09
- Treumann, Klaus: Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem Ausblick auf neuere Jugendstudien. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim/München: Juventa (1986), S. 193-214
- Uhlig, Johannes; Solga, Heike; Schupp, Jürgen: Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? Discussion Paper SP I 2009-503. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2009)
>><http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2009/i09-503.pdf><<, 11.09.09
- Uhly, Alexandra; Granato, Mona: Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35 (2006) 3, S. 51-55
- Ulrich, Gerd Joachim: Jugendliche im Übergangssystem - eine Bestandsaufnahme. In: bwp@ Nr. 4 (2008) >>http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf<<, 07.11.2009
- Valtin, Renate: Soziale Ungleichheit in Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA 2006. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (2008), S. 12-15, >><http://doku.iab.de/externe/2008/k080422f15.pdf><<, 17.11.09
- Walper, Sabine: Sozialisation in Armut. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz Verlag (2008), S. 204-217
- Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit: Einführung in die Pädagogik der Lernbeeinträchtigungen. 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag (2006)
- Wilhelm, Gert: Ein Handbuch für den Unterricht mit beeinträchtigten Jugendlichen. Köln: Dürr und Kessler (1996)
- Willis Paul: "Profane Culture". Rocker, Hippies: Subversive Stile. Frankfurt am Main: Syndikat (1981)
- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2000) 22, >><http://www.nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228><<, 17.11.09

Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus (1982)

Zielinski, Werner: Lernschwierigkeiten. Stuttgart: Kohlhammer (³1998)

Zikeli, Pauline: Projekt "Münchner Modell Produktorientierter Ansatz". In: Kipp, Martin; Rapp, Thomas (Hrsg.): Produktionsschulen – Bestandsaufnahmen und Entwicklungsperspektiven. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2004), S.107-116

Zimmermann, Matthias: Berufliche Eingliederung. Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs. München, Mering: Rainer Hampp Verlag (1999)

Anhang

Übersicht 7-4 A: Halbstandardisierter Fragebogen (t2).....	370
Übersicht 7-15 A: Vorgehensweise der Paraphrasierung an einem vollständigen Interview (Thomas).....	381
Übersicht 7-16 A: Vorgehensweise der zusammenfassenden Transkription am Beispiel eines problemzentrierten, leitfadengestützten Telefoninterviews (Jennifer).....	383
Übersicht 8-3A: Kategorisierung der Stärken (Lesebeispiele)	384
Übersicht 8-5 A: Klassifikation der Berufe nach Blossfeld.....	386
Übersicht 8-7 A1: Ermittlung des sozialpolitischen Handlungsbedarfs nach der Armutsdichte: Zuordnung der Schüleradressen zu Stadtbezirksteilen.....	387
Übersicht 8-7 A2: Armutsdichte der Stadtbezirksviertel in München.....	388
Übersicht 8-27 A: Verbleib der 60 BVJ-Absolventen	391
Übersicht 8-35 A: Kodierung der Zeugnisbemerkungen	394
Übersicht 8-52 A: Transkription der narrativen Interviews an einem Lesebeispiel	397

Übersicht 7-4 A: Halbstandardisierter Fragebogen (t2)



Tanja Erban
Lehrstuhl für Pädagogik



Das Berufsvorbereitungsjahr – eine Hilfestellung? Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz in München nach dem Schuljahr 2003/2004 im Übergang zur Berufsausbildung

A) Fragen zum Erfolg des BVJ

I. Fragen zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) allgemein

3. Hatten Sie sich während des Berufsvorbereitungsjahres Ziele für später gesetzt?

- ja. Das war mein wichtigstes Ziel: _____
- nein. (weiter bei Frage 3!)

4. Haben Sie dieses wichtigste Ziel heute...

- erreicht.
- nicht erreicht. Ich verfolge das Ziel (aber) noch.
- nicht erreicht. Ich habe das Ziel aufgegeben.

5. Was hat Ihnen im Berufsvorbereitungsjahr gut gefallen?

6. Was hat Ihnen im Berufsvorbereitungsjahr nicht so gut gefallen?

III. Fragen zum Unterricht

1. Wie sehr hat das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Sie bei Ihrer Berufswahl beeinflusst?

	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Der Fachpraxis-Unterricht hat mein Interesse für den von mir gewählten Beruf geweckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das zweiwöchige Praktikum hat mein Interesse für diesen Beruf geweckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Klassenlehrer/in hat mir geraten, diesen Ausbildungsberuf zu ergreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in der Schule hat mir geraten, diesen Ausbildungsberuf zu ergreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) mit der Klasse hat meine Berufswahl beeinflusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Berufskundetag im Berufsvorbereitungsjahr hat mein Interesse für diesen Beruf geweckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Besuch beim Berufsberater der Arbeitsagentur im BVJ hat mich bei der Berufswahl beeinflusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wer hat Sie sonst noch bei Ihrer Berufswahl beeinflusst? _____

2. Wie gut hat der Unterricht im BVJ Sie auf den Berufsschulunterricht vorbereitet?

sehr gut gut geht so wenig gar nicht

Begründung: _____

3. Besonders wichtige Inhalte wurden für mich vermittelt in...

Fachpraxis Fachtheorie Fachrechnen Fachzeichnen
 Deutsch Sozialkunde Ethik EDV

4. Folgende Inhalte/ Themen hätte ich mir zusätzlich gewünscht:

IV. Fragen zur Produktionsschule

1. Alle Berufsvorbereitungsklassen sind Teil der Produktionsschule. Was wissen Sie darüber?

2. In welchem Team (Berufsfeld/er) haben Sie mit gearbeitet? _____

3. Wie erfolgreich waren Sie bei Ihren praktischen Arbeiten?

	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Die Lehrkraft (Fachpraxis) war sehr zufrieden mit meinen praktischen Leistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gute Noten in der Fachpraxis erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am Schuljahresende habe ich für meine gute Arbeit ein Zertifikat erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Gutscheine für meine gute Mitarbeit erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstiges: _____

2. **Wie oft haben Sie auf dem Schulhof handgreifliche Auseinandersetzungen zwischen Mitschülern beobachtet?**

sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. **Was waren die Gründe?** _____

4. **Wie oft waren Sie selbst in handgreifliche Auseinandersetzungen mit Mitschüler/innen verwickelt?**

sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. **Was waren hierfür die Gründe?** _____

VI. Fragen zur Schulsozialarbeit

1. **Haben Sie im Berufsvorbereitungsjahr persönliche Beratungstermine bei dem/der Schulsozialarbeiter/in wahrgenommen?** ja nein.

1.1. **Wenn ja, welcher Art waren Ihre persönlichen Kontakte zum/zur Schulsozialarbeiter/in an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung?**

	ja, immer	meistens	manchmal	eher selten	nein, nie
Ich habe selbst den Kontakt zum/zur Schulsozialarbeiter/in gesucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein/e Klassenlehrer/in hat mich zum/zur Schulsozialarbeiter/in geschickt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in hat zwischen mir und Lehrkräften vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in hat mir in Familienangelegenheiten geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in hat mir bei der Ausbildungsplatzsuche geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in hat mir andere Hilfsangebote (Deutsch-Kurs, o.ä.) vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in hat mich persönlich aufgebaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in versteht die Schüler/innen besser als die Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in konnte mir weiterhelfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulsozialarbeiter/in nahm sich viel Zeit für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. **Wenn nein, warum haben Sie keine Beratung in Anspruch genommen?** _____

2. **Haben Sie im Berufsvorbereitungsjahr an einem der folgenden Projekte teilgenommen?**

Bewerbungstraining Konflikttraining Mädchenprojekttag Berufskundetag

Sonstiges: _____

3. **Folgendes hätte ich mir zusätzlich von der Schulsozialarbeit gewünscht:** _____

7. **Wie beurteilen Sie die Berufsschule zur Berufsvorbereitung?**

	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Am Anfang des Schuljahres war ich nicht begeistert, auf diese Schule gehen zu müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Meinung über diese Schule hat sich im Laufe des Schuljahres positiv verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt ist die Berufsschule zur Berufsvorbereitung eine gute Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B) Fragen zum Ausbildungsberuf

1. Welchen Ausbildungsberuf haben Sie nach dem Berufsvorbereitungsjahr ergriffen?

2. Wann haben Sie die Ausbildung begonnen? (Datum) _____

3. Wie viele Bewerbungen haben Sie im letzten Schuljahr geschrieben und weggeschickt?

4. Befinden Sie sich derzeit noch in Ausbildung?

- ja, mein Ausbildungsverhältnis besteht weiterhin. nein

4.1. Wenn **ja**, dann weiter bei Punkt III!

4.2. Wenn **nein**, beantworten Sie die Fragen vom markierten Abschnitt II (5-6) und die Fragen vom Abschnitt E!

5. Was machen Sie momentan beruflich? _____

6. Haben Sie von sich aus die Ausbildung vorzeitig beendet?

- Ja. Ich habe meine Ausbildung innerhalb der Probezeit abgebrochen. Nein. Der Betrieb hat mir in der Probezeit gekündigt.
- Ja. Ich habe meine Ausbildung nach der Probezeit abgebrochen. Nein. Der Betrieb hat mir nach der Probezeit gekündigt.

6.1. Wenn **ja**, aus welchen Gründen haben Sie gekündigt?

		ja	nein
beruflich/ schulisch	Ich habe herausgefunden, dass ich mich nicht für diesen Beruf eigne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich habe herausgefunden, dass mich der Beruf doch nicht interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich hatte schlechte Noten in der Berufsschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sozial	Ich hatte häufig Streit mit dem Chef.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich hatte häufig Streit mit KollegInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich wurde von den KollegInnen zu wenig unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich hatte Probleme mit den Lehrkräften an der Berufsschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
persönlich	Ich hatte Probleme mit anderen Schülern bzw. Schülerinnen an der Berufsschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Krankheit oder andere gesundheitliche Probleme (z.B. Allergien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Private Probleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Schwangerschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2. Wenn nein...**6.2.1. Wie begründete der Betrieb die Entlassung?** _____
_____**6.2.2. Was glauben Sie, waren die wirklichen Gründe, warum Sie entlassen worden sind?**

Meine Vermutung: _____

Ich kann mir keinen Grund vorstellen.

Es waren genau die Gründe, die der Arbeitgeber mir gesagt hat.

	nie	einmal	öfter
Hatten Sie In der Schule schlechte Noten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Sie unpünktlich zur Arbeit erschienen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Sie unentschuldigt von der Berufsschule ferngeblieben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Sie unentschuldigt von der Arbeit ferngeblieben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie krankheitsbedingt gefehlt (mit ärztl. Attest)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mussten Sie zur Arbeit ermahnt werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie Arbeitsanweisungen nicht befolgt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurden Sie kritisiert, dass Sie dies oder jenes nicht richtig machen würden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatten Sie Streit mit Ihren KollegInnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie KollegInnen beleidigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatten Sie Ärger mit Ihrem Vorgesetzten? Wenn ja, warum...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie mutwillig etwas kaputt gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Sie handgreiflich geworden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Drogen eine Rolle gespielt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat man Ihnen sonstige Strafdelikte vorgeworfen (Diebstahl, sexuelle Belästigung,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C) Fragen zur aktuellen Situation in der Berufsschule

1. Wie sieht es in diesem Ausbildungsjahr aus? Meine Motivation zu lernen ist...

- sehr groß eher groß teil/teils eher gering sehr gering

2. Wie empfinden Sie die schulischen Anforderungen? Die schulischen Anforderungen fallen mir

- sehr leicht eher leicht weder leicht noch schwer eher schwer sehr schwer

3. Wie sind Ihre Schulleistungen derzeit?

- sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft bis ungenügend

4. Was fällt Ihnen in der Berufsschule besonders leicht?

5. Was fällt Ihnen in der Berufsschule nicht so leicht?

6. Hilft Ihnen jemand bei den Hausaufgaben bzw. bei der Vorbereitung auf einen Test?

- ja nein

6.1. Wenn ja, wer hilft Ihnen?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Förderunterricht an der Berufsschule | <input type="checkbox"/> Mein/e Betreuer/in hilft mir. |
| <input type="checkbox"/> Jemand von der Familie (Vater, Mutter, Bruder, Schwester) hilft mir. | <input type="checkbox"/> Ich nehme privat Nachhilfeunterricht. |
| <input type="checkbox"/> Der/die Freund/in hilft mir. | <input type="checkbox"/> Ich nehme an einer ABH-Maßnahme (ausbildungsbegleitende Hilfe) von der Arbeitsagentur teil. |
| <input type="checkbox"/> Ich lerne mit anderen Schülern zusammen (Lerngruppe). | <input type="checkbox"/> Sonstige: _____ |

6.2. Wenn nein, warum nehmen Sie keine Hilfe in Anspruch?

7. Stichwort Fehltag:

7.1. Wie oft haben Sie in diesem Schuljahr in der Berufsschule gefehlt? _____

7.2. Wie viele Tage davon unentschuldigt? _____

8. Wie wohl fühlen Sie sich in der Klasse:

- sehr wohl wohl geht so nicht so wohl überhaupt nicht wohl

9. Warum fühlen Sie sich so? _____

10. Wurden Sie in diesem Schuljahr schon mal durch eine Lehrkraft bestraft? ja nein**10.1. Wenn ja: Was war(en) der Grund/die Gründe?** _____

	nie	selten	manchmal	häufig	sehr oft
Haben Sie mit unterrichtsfremden Gegenständen (Handy, MP3/CD-Player) gespielt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausaufgaben vergessen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterlagen (Arbeitsmaterial: Ordner, Stifte,...) nicht dabei?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht gestört?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu spät zum Unterricht erschienen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unentschuldig vom Unterricht ferngeblieben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nicht mitgearbeitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer beleidigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aggressiv gegenüber Ihren MitschülerInnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mutwillig etwas kaputtgemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etwas geklaut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.2. Wenn ja, welche Strafe(n) haben Sie bekommen? _____

	nie	einmal	öfter
Wurde Ihnen das Handy (o.ä.) abgenommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mussten Sie zusätzliche Arbeiten erledigen (Text abschreiben, Besinnungsaufsatz)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mussten Sie nachsitzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat man Sie in der Klasse umgesetzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat man den Eltern eine Mitteilung geschickt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie einen Verweis bekommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurde der Betrieb informiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurden Sie in den Betrieb zurückgeschickt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurde ein verschärfter Verweis ausgestellt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat man Sie in eine andere Klasse eingeteilt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurden Sie vom Unterricht ausgeschlossen? Wenn ja, wie lange?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurde Ihnen die Entlassung von der Schule angedroht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges? _____			

10.3. Sind Sie Ihrer Meinung nach zu Unrecht bestraft worden? ja, weil _____ nein

D) Fragen zur Situation im Betrieb (für Schüler des Berufsgrundschuljahres und der Berufsfachschule: Angaben zum Praktikum)

1. Wie sieht es mit Ihrer Motivation aus? Meine Motivation, im Betrieb zu arbeiten ist...

- immer groß meistens groß teil/teils meistens gering immer gering

2. Wie empfinden Sie die Anforderungen im Betrieb? Die Anforderungen im Betrieb fallen mir...

- sehr leicht eher leicht weder leicht noch schwer eher schwer sehr schwer

Begründen Sie: _____

3. Wie beurteilt Ihr Ausbilder/ Chef Ihre Leistungen im Betrieb derzeit?

- sehr gut gut geht so oft nicht zufrieden überhaupt nicht zufrieden

4. Wie oft haben Sie in diesem Ausbildungsjahr/ Praktikum bereits krankheitsbedingt gefehlt?

5. Wie wohl fühlen Sie sich im Betrieb:

- sehr wohl wohl geht so nicht so wohl überhaupt nicht wohl

6. Warum fühlen Sie sich so? _____

7. Was gefällt Ihnen im Betrieb besonders gut? _____

8. Was gefällt Ihnen im Betrieb nicht so gut? _____

9. Beantworten Sie folgende Fragen:

	immer	oft	meistens	nicht so oft	selten
Kommen Sie pünktlich zur Arbeit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verhalten Sie sich respektvoll gegenüber Ihren Vorgesetzten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verstehen Sie sich mit Ihren KollegInnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gehen Sie sorgfältig mit dem Material/ Werkzeug um?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Sie zuverlässig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übernehmen Sie selbstständig Arbeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, den Berufsabschluss zu schaffen?

- Ich schaffe es bestimmt.
- Ich hoffe, dass ich es schaffen werde.
- Ich bin mir nicht sicher.
- Ich denke, die Chancen sind nicht gut.
- Ich werde es vermutlich nicht schaffen.

E) Erwartungen an die Zukunft/ Lebensplanung**1. Stichwort Zukunft: Wie stellen Sie sich Ihr späteres Leben vor? Welche Wünsche haben Sie?**

2. Was sind Ihre beruflichen Pläne? _____

3. Gibt es noch etwas, was Sie noch hinzufügen wollen (BVJ, persönl. Laufbahn,...)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Übersicht 7-15 A: Vorgehensweise der Paraphrasierung an einem vollständigen Interview (Thomas)

Einheit	Rohmaterial	Paraphrase	Begründung
Wohnsituation	<p>„Also... ich wohn in einer WG mit eigentlich sechs Leuten... Aber zur Zeit sind nur vier... weil die Plätze nicht belegt werden... Wir haben halt Betreuer und die sind halt Nachmittags bis Abends da... schauen ob`s uns gut geht und keine Ahnung... fast schon sechs Jahre da wohn`... Ich hab bei meiner Mama gewohnt... und dann bin ich da rein (<i>Kinderheim</i>) gekommen und war erst mal vier Wochen dauernd dort, damit ich mich eingewöhne... keine Ahnung... und dann haben sie mich langsam wieder nach Hause geschickt... und dann... hab ich gesagt ‚Ich will woanders hin`... und dann is`es irgendwie zu stressig geworden mit den ganzen Kleinen... und dann hab ich gesagt ‚Okay, ich will in eine Jugend –WG‘ und dann haben sie mich nach Aschheim geschickt... Das ist ein Haus für sechs Jugendliche...“</p>	<p>Nach einem vierwöchigen Aufenthalt in einem Kinderheim wird schrittweise versucht, das Verhältnis des Befragten zur Familie wieder aufzubauen. Dies scheitert allerdings. So lebt Thomas seit seinem zwölften Lebensjahr in einer betreuten Wohngruppe mit drei weiteren Jugendlichen.</p>	<p>Der Inhalt wird in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Der Wortlaut wird weitgehend übernommen, die Formulierung aber geglättet.</p>
Weg ins BVJ	<p>„Ich hätte auch die Möglichkeit bekommen, die Mittlere Reife zu bekommen oder aufs Gymnasium zu gehen... Aber dann bin ich ja... abgesackt und dann hatte ich keine Lust mehr auf Schule und dann bin ich auf die Hauptschule gekommen und dann... Und jetzt bereu` ich`s... Jetzt bereu` ich`s wirklich... ist wirklich so... ist wirklich krass gewesen... immer wieder Probleme zuhause mit meinem Dad... hat sich nie gemeldet... keine Ahnung...</p> <p>Und dann hatt` ich kein Bock mehr auf Schule und dann bin ich ins BVJ gegangen... Nach der achten Klasse bin da von der Schule... ja... und dann bin ich aufs BVJ gegangen, hab da meinen Schulabschluss nachgeholt...</p> <p>Durchs Arbeitsamt bin ich da hin gekommen... Die haben mich darauf hingewiesen dass ich da hin gehen könnte... wenn ich noch `nen Schulabschluss bräucht`... (<i>lacht verlegen</i>) Den hab ich ja noch gebraucht... ja und dann...“</p>	<p>Von den anfänglichen Leistungen her wäre auch der Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums möglich gewesen.</p> <p>Wiederkehrende Schwierigkeiten mit dem Vater führen dazu, dass sich die Leistungen in der Hauptschule verschlechtern. Nach der achten Klasse verlässt er die Hauptschule.</p> <p>Durch einen Berater des Arbeitsamtes wird er auf die Möglichkeit hingewiesen, im Berufsvorbereitungsjahr den fehlenden Hauptschulabschluss nachzuholen.</p>	<p>Der Wortlaut wird weitgehend übernommen, die Formulierung aber geglättet.</p>
Wirksamkeit des BVJ	<p>„Ja, das hat mir sehr viel gebracht (<i>nickt zustimmend</i>), weil das wirklich eine Vorbereitung ist für die Berufsschule. Also das, was wir dort durch genommen haben für die Gastro-Leute und... Das hat richtig was gebracht, weil das was ich jetzt im BVJ gelernt habe, das hab ich jetzt in der Berufsschule einsetzen können... Ja, das war interessant, mitzukriegen die Büroarbeiten und Produktion wie`s beim Kunden ist und wie Aufträge geschrieben werden müssen...“</p>	<p>Der Befragte sieht aufgrund der praktischen und theoretischen Vorerfahrungen einen großen Nutzen des Berufsvorbereitungsjahres.</p>	<p>Wortlaut wird zusammengefasst.</p>

Einheit	Rohmaterial	Paraphrase	Begründung
Entwicklung Berufswunsch	„Ja... ähm... da ich ja selten nach Hause konnte, bin ich ja oft zu meinem Onkel und mein Onkel hat ein Restaurant... da war ich halt die meiste Zeit und des hat mir halt getaugt... So bin ich da dazu gekommen.“	Der Befragte half oft im Restaurant seines Onkels. Diese Erfahrungen haben seinen Berufswunsch entstehen lassen.	Wortlaut wird weitgehend übernommen, die Formulierung aber geglättet.
Interesse am Beruf	„Ja, auf jeden Fall... ich mein'... die lassen sich sehr viel einfallen dafür dass es eine Großküche ist... Vier Mann... haben jeden Tag über vierhundert Essen zu machen... und das ist schon aufwändig... und nebenbei noch so Projekte zu machen... keine Ahnung... Spargelzeit, da haben wir Spargel gemacht, nur Spargelgerichte... Aber nur für 20 Leute... für's Personal halt intern und so probiern... zu schau'n, wie wir's machen.“	Er ist zufrieden mit seiner Berufswahl und den anfallenden Tätigkeiten.	Wortlaut wird zusammengefasst.
Arbeitsklima im Betrieb	„Ja, ist ein gutes Betriebsklima... und wir sind vier Lehrlinge... Ein Küchenchef und eine Hauswirtschaftsmeisterin, die bildet dann halt Hauswirtschaftlerinnen aus... und des ist alles eigentlich sehr getrennt.“	Der Befragte spricht von einem guten Betriebsklima. Im Betrieb werden noch drei weitere Jugendliche ausgebildet, mit denen er sich gut versteht.	Wortlaut wird weitgehend übernommen, die Formulierung aber geglättet.
Schwierigkeiten in der Ausbildung	„Ja, es ist halt... noch stressig am Abend nach der Arbeit zu lernen... Aber es ist eigentlich kein Problem, weil schon alles Alltag ist.“	Das Lernen im Anschluss an die praktische Tätigkeit empfindet der Befragte als anstrengend.	Wortlaut wird zusammengefasst.
Zukunft	„Erst mal Beruf und dann wird erstmal gejobbt... Schweiz... Auf jeden Fall Schweiz, Österreich so was... weil das einfach eine ganz andere Küche ist als wie... Frankreich will ich nicht gehen, weil da die Küche wirklich viel zu krass ist... Das ist wie beim Militär... du wirst nur gedrückt und gedrückt ... ab (<i>unverständlich</i>) und bei denen musst dich halt übel zamreißen... Ich weiß nicht, ob ich das durchhalten würde... Aber Österreich und Schweiz ist schon okay, weil da... ist einfach Saisonarbeit drei, vier Monate und dann hat man sei Geld bei'nander und kann schau'n, was man macht.“	Das vorrangige Ziel gilt dem erfolgreichen Berufsabschluss. Er macht sich bereits Gedanken, welche beruflichen Möglichkeiten ihm nach der Ausbildung offenstehen und will sich auf jeden Fall im Ausland weiterbilden.	Wortlaut wird zusammengefasst.

Übersicht 7-16 A: Vorgehensweise der zusammenfassenden Transkription am Beispiel eines problemzentrierten, leitfadengestützten Telefoninterviews (Jennifer)

Kategorie	Gesprochener Text	Zusammenfassendes Transkript
Berufliche Karriere	„Ja, ich bin jetzt im zweiten Ausbildungsjahr... Zufrieden? Ja, es geht schon... halt Stress mit den Prüfungen. Praxisverwaltung ist so schwer.“	Zweites Ausbildungsjahr: Schwierigkeiten mit den Anforderungen der Berufsschule → mit Ausbildung teilweise zufrieden
Persönliche Situation	„Ich wohn' noch bei meiner Mutter... hab' auch nen Freund, seit fünf Jahren schon.“	Die Befragte wohnt bei ihrer Mutter. Seit fünf Jahre hat sie einen festen Freund.
Finanzielle Situation	„405,-€ Ausbildungsvergütung... muss nix daheim abgeben... Und ich krieg' auch noch Kindergeld.“	Die Befragte kann über den gesamten Betrag ihrer Ausbildungsvergütung zuzüglich des Kindergeldes verfügen.
Freizeit/ Gesundheitsbereich	„Am Wochenende Weggehen...“ „Kreislaufprobleme.“	Soziale Kontakte: Ausgehen Gesundheitliche Schwierigkeiten: Kreislaufprobleme
Zukunftspläne	„Führerschein... Lehre abschließen, feste Arbeitsstelle bei uns... ähm... in dem Betrieb, wo ich grad lern'... bekommen.“	Erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung und Übernahme im Betrieb

Übersicht 8-3A: Kategorisierung der Stärken (Lesebeispiele)

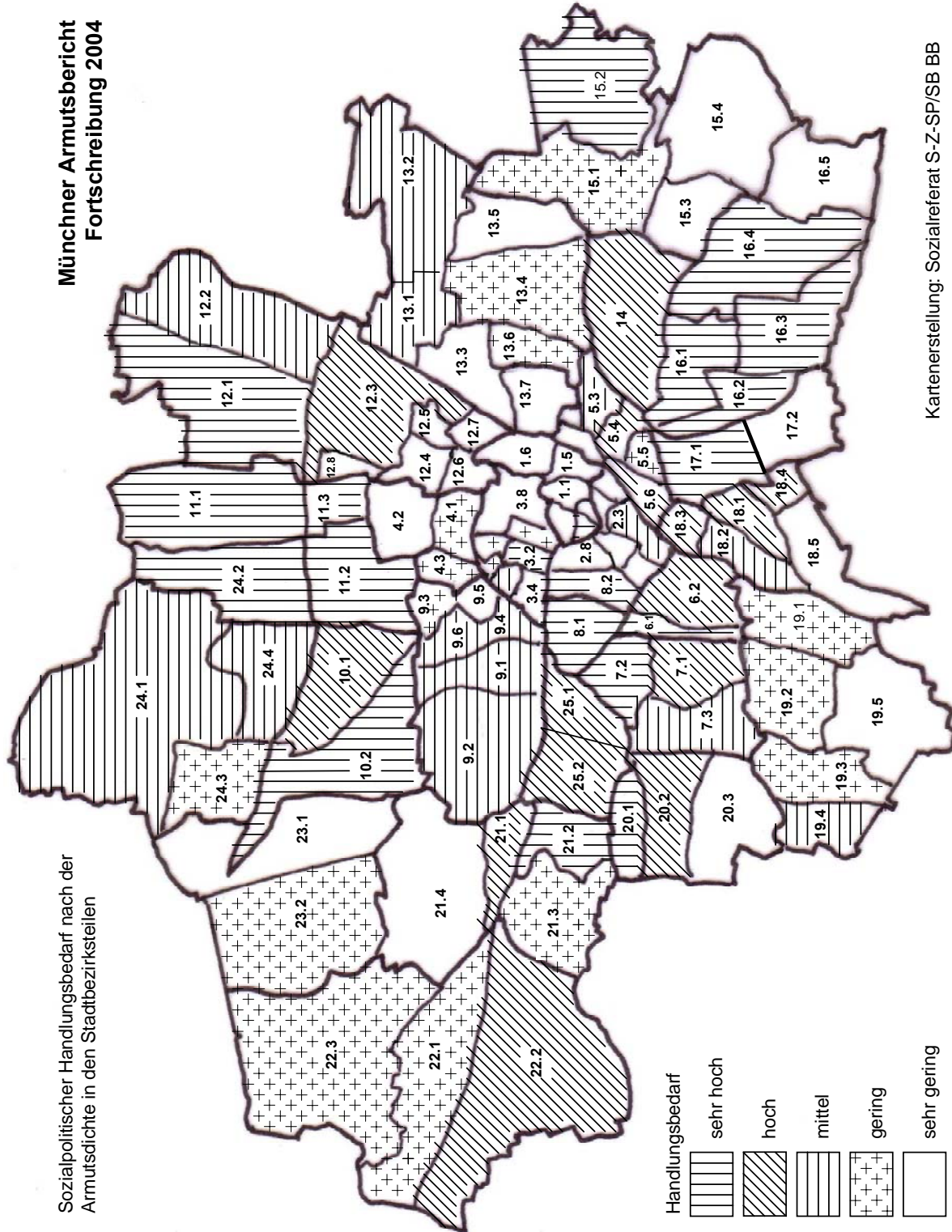
Nr.	Schülerangaben	Soziale Fähigkeiten	n	Personale Fähigkeiten	n	Kenntnisse und formale Fähigkeiten	n
01	handwerklich geschickt, sportlich (Fitness, Basketball, Verein Harthof), kann gut mit Menschen umgehen, freundlich, verträglich	Kommunikationsfähigkeit und Empathie Kontaktfähigkeit Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“) Fairness/Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit Konfliktfähigkeit	1 1 1	Pünktlichkeit Verantwortungsbewusstsein/ Zuverlässigkeit Fleiß Körperliche Fitness (Sport) Mentale Fitness (Belastbarkeit/ Ausdauer)	1 1	Kenntnisse und Fertigkeiten (Noten, Sprachen, EDV) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Geschick) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Praktikum) Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich (Selbstständigkeit) Sonstiges:	1
02	schnelle Auffassungsgabe, gut in Mathe (Kopfrechnen), hilfsbereit, vertrauenswürdig, zuversichtlich, was Lehre angeht, macht was dafür, will Filialchef werden	Kommunikationsfähigkeit und Empathie Kontaktfähigkeit Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“) Fairness/Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit Konfliktfähigkeit	1 1	Pünktlichkeit Verantwortungsbewusstsein/ Zuverlässigkeit Fleiß Körperliche Fitness (Sport) Mentale Fitness (Belastbarkeit/ Ausdauer)	1	Kenntnisse und Fertigkeiten (Noten, Sprachen, EDV) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Geschick) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Praktikum) Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich (Selbstständigkeit) Sonstiges:	1 1
03	hilfsbereit, freundlich, teamfähig	Kommunikationsfähigkeit und Empathie Kontaktfähigkeit Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“) Fairness/Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit Konfliktfähigkeit	1 1	Pünktlichkeit Verantwortungsbewusstsein/ Zuverlässigkeit Fleiß Körperliche Fitness (Sport) Mentale Fitness (Belastbarkeit/ Ausdauer)	1	Kenntnisse und Fertigkeiten (Noten, Sprachen, EDV) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Geschick) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Praktikum) Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich (Selbstständigkeit) Sonstiges:	1

Nr.	Schülerangaben	Soziale Fähigkeiten	n	Personale Fähigkeiten	n	Kenntnisse und formale Fähigkeiten	n
04	handwerklich sehr geschickt, fleißig	Kommunikationsfähigkeit und Empathie Kontaktfähigkeit Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“) Fairness/Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit Konfliktfähigkeit		Pünktlichkeit Verantwortungsbewusstsein/ Zuverlässigkeit Fleiß Körperliche Fitness (Sport) Mentale Fitness (Belastbarkeit/ Ausdauer)	1	Kenntnisse und Fertigkeiten (Noten, Sprachen, EDV) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Geschick) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Praktikum) Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich (Selbständigkeit) Sonstiges:	1
05	flexibel, spricht 2 Sprachen perfekt (schriftlich und mündlich), teamfähig, kontaktfreudig, kann gut reden und mit Menschen umgehen	Kommunikationsfähigkeit und Empathie Kontaktfähigkeit Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“) Fairness/Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit Konfliktfähigkeit	1 1 1	Pünktlichkeit Verantwortungsbewusstsein/ Zuverlässigkeit Fleiß Körperliche Fitness (Sport) Mentale Fitness (Belastbarkeit/ Ausdauer)		Kenntnisse und Fertigkeiten (Noten, Sprachen, EDV) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Geschick) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Praktikum) Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich (Selbständigkeit) Sonstiges:	1
06	pünktlich, fleißig, handwerklich geschickt	Kommunikationsfähigkeit und Empathie Kontaktfähigkeit Teamgeist („teamfähig“; „Mitglied im Verein“) Fairness/Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit Konfliktfähigkeit		Pünktlichkeit Verantwortungsbewusstsein/ Zuverlässigkeit Fleiß Körperliche Fitness (Sport) Mentale Fitness (Belastbarkeit/ Ausdauer)	1 1	Kenntnisse und Fertigkeiten (Noten, Sprachen, EDV) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Geschick) Formale Fähigkeiten – Psychomotorischer Bereich (Praktikum) Formale Fähigkeiten – kognitiver Bereich (Selbständigkeit) Sonstiges:	1

Übersicht 8-5 A: Klassifikation der Berufe nach Blossfeld

Bezeichnung der Berufsgruppe	Beschreibung der Berufsgruppe	Zusammensetzung der Berufsgruppen nach der deutschen Klassifizierung der Berufe (1970)	Zusammensetzung der Berufsgruppen nach der internationalen Klassifizierung der Berufe (ISCO)	Beispiele
Produktion				
Agrarberufe (AGR)	Berufe mit dominant landwirtschaftlicher Orientierung	011-022,041-051,053-062	6-11 bis 6-49	Landwirte, Tierzüchter, familieneigene Landarbeitkräfte, Gärtner, Waldarbeiter usw.
Einfache Berufe (EMB)	alle manuellen Berufe, die 1970 mindestens einen 60prozentigen Anteil von Ungelernten aufwiesen	071-133,135-141,143,151-162,164,176-193,203-213,222-244,252,263,301,313,321-323,332-346,352-371,373,375-377,402-403,412,423-433,442,452-463,465-472,482,486,504,512-531,543-549	3-92,7-11 bis 7-23,7-26 bis 7-34,7-51 bis 7-61,7-71,7-72,7-74,7-75,7-77,7-79 bis 7-89,7-93 bis 7-95,7-99,8-02,8-12,8-20,8-35,8-39,8-72,8-91 bis 9-01,9-10,9-25,9-39,9-42 bis 9-49,9-52,9-53,9-56,9-59,9-69,9-72 bis 9-74,9-82,9-99	Förderleute, Schießhauer, Steinbrecher, Papier- und Zellstoffhersteller, Holzaufbereiter, Druckkettler, Schweißler, Nietler, Löter, Hilfsarbeiter, Bauhelfer, Gleisbauer, Straßenbauer usw.
Qualifizierte manuelle Berufe (QMB)	alle manuellen Berufe, die 1970 höchstens einen 40prozentigen Anteil von Ungelernten aufwiesen	134,142,144,163,171-175,201-202,221,251,261-262,270-291,302,305-312,314-315,331,351,372,374,378-401,411,421-422,441,451,464,481,483-485,491-503,511,541-542	7-41 bis 7-49,9-02,9-26 bis 9-31,7-24,7-25,8-31 bis 8-34,8-71,8-73 bis 8-80,8-41 bis 8-59,9-41,7-91,8-01,8-03,7-62,7-92,7-96,7-98,8-11,8-19,9-61	Glasbläser, Buchbinder, Schriftsetzer, Schlosser, Femmechaniker, Elektriker, Funk- und Fernsehgerätebauer, Weinküfer, Brauer, Zimmerer usw.
Techniker (TEC)	alle technischen Fachkräfte	303,304,621-635,721-722,733,857	0-75,0-32 bis 0-39,0-14,7-00,0-54,0-84,9-27,0-42,0-43,0-62,0-66,0-69	Maschinenbautechniker, Techniker des Elektro-faches, Bau- und Vermessungstechniker, Berg- und Hüttenbautechniker usw.
Ingenieure (ING)	hochqualifizierte Fachkräfte zur Lösung naturwissenschaftlicher und technischer Probleme	032,052,601-612,726,883	0-21 bis 0-31,0-11 bis 0-13,0-82,0-83	Architekten, Bauingenieure, Elektroingenieure, Fertigungsingenieure, Chemiker, Physiker, Mathematiker usw.
Dienstleistung				
Einfache Dienste (EDI)	alle einfachen persönlichen Dienste	685-686,688,706,713-716,723-725,741-744,791-794,805,838,911-913,923-937	4-52,4-90,3-59,9-81,9-85 bis 9-89,3-91,9-71,9-79,5-89,5-51,5-92,1-75,1-80,3-94,5-00,5-10,5-32,5-40,5-52,5-60	Wäscher, Raum- und Gebäudereiniger, Gastwirte, Kellner usw.
Qualifizierte Dienste (QDI)	im wesentlichen Ordnungs- und Sicherheitsberufe sowie qualifizierte Dienstleistungsberufe	684,704-705,711-712,801-804,812,814,831,837,851-852,854,857,892-902,921-922	4-43,9-83,9-84,3-51,3-60,5-82,1-71,1-63,0-79,0-76,0-72,5-99,1-49,5-70,5-20,4-31,5-81	Polizisten, Feuerwehrleute, Makler, Schienen-fahrzeufführer, Rechtspfleger, Photographen, Friseur, Hauswirtschaftsberater usw.
Semiprofessionen (SEM)	Dienstleistungsberufe, die sich durch eine Verwissenschaftlichung der Berufspositionen auszeichnen	821-823,853,861-864,873-877	1-51,1-59,1-79,1-91,1-93,1-95,0-71,0-73,0-74,0-77,1-94,1-33 bis 1-39	Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Real- und Volksschullehrer usw.
Professionen (PROF)	Freie Berufe und hochqualifizierte Dienstleistungsberufe	811,813,841-844,871-872,881-882,891	1-21 bis 1-29,0-61,0-63 bis 0-65,0-67,0-68,1-31,1-32,0-81,0-90,1-92,1-99,1-41	Zahnärzte, Ärzte, Apotheker, Richter, Gymnasiallehrer, Sozial- und Geisteswissenschaftler usw.
Verwaltung				
Einfache kaufmännische und Verwaltungsberufe (EVB)	relativ unqualifizierte Büro- und Handlungsdienstleistungen	682,687,731-732,734,782-784,773	4-51,4-32,3-52,3-70,3-80,3-21,3-22,3-99	Posthalter, Telefonisten, Verkäufer- und Verkaufshilfen, Kassierer, Maschinenschreiber, Bürohilfskräfte usw.
Qualifizierte kaufmännische und Verwaltungsberufe (QVB)	Berufe mit mittleren und höheren verwaltenden und distributiven Funktionen	031,681,683,691-703,771-772,774-781	6-00,4-00 bis 4-22,3-39,4-41,4-42,5-91,3-31,3-41,3-47,3-00,3-10,3-93,3-95	Bankfachleute, Speditionsfachleute, Großhandelskaufleute, Datenverarbeitungsfachleute, Bürofachkräfte usw.
Manager (MAN)	Berufe, die die Kontrolle und Entscheidungsgewalt über den Einsatz von Produktionsfaktoren besitzen, sowie Funktionäre in Organisationen	751-763	2-01 bis 2-19,1-10	Unternehmer, Geschäftsführer, Organisatoren, Geschäftsbereichsleiter, Abgeordnete, Minister, Verbandsleiter, Funktionäre

Übersicht 8-7 A1: Ermittlung des sozialpolitischen Handlungsbedarfs nach der Armutsdichte: Zuordnung der Schüleradressen zu Stadtbezirksteilen



Übersicht 8-7 A2: Armutsdichte der Stadtbezirksviertel in München

MÜNCHNER ARMUTSBERICHT – FORTSCHREIBUNG 2004						
Armutsdichte der Stadtbezirksviertel						
Stadtbezirksteil*	EinwohnerInnen abs.	Arbeitslosen-Quote	Wohn-geld-Dichte**	HLU-Dichte***	Armuts-dichte	Hand-lungsbe-darf****
01 Altstadt Lehel	17.653	8,6	13	43	104	2
01.1 Graggenau	2.300	8,9	8	32	73	1
01.2 Angerviertel	3.268	10,5	20	105	249	5
01.3 Hackenviertel	1.571	9,1	17	44	112	3
01.5 Lehel	6.271	8,7	10	29	71	1
01.6 Englischer Garten Süd	4.173	7,0	8	20	52	1
02 Ludwigvorstadt – Isarvorstadt	43.469	9,7	19	54	135	4
02.1 Gärtnerplatz	4.858	9,6	16	45	114	3
02.2 Deutsches Museum	1.860	9,3	21	55	141	4
02.3 Glockenbach	10.849	9,7	19	46	119	3
02.4 Dreimühlen	5.242	9,7	19	45	120	3
02.5 Am alten südlichen Friedhof	6.605	8,1	17	53	129	4
02.6 Am Schlachthof	4.603	11,6	27	62	165	4
02.7 Ludwigvorstadt-Kliniken	4.012	9,9	19	80	182	5
02.8 St. Paul	5.440	10,3	19	59	144	4
03 Maxvorstadt	41.183	7,8	18	38	104	2
03.2 Augustenstraße	7.022	9,0	23	48	131	4
03.3 St. Benno	5.108	8,0	23	42	119	3
03.4 Marsfeld	1.843	5,1	17	24	75	2
03.5 Josephsplatz	9.643	7,6	17	40	106	2
03.6 Am alten nördl. Friedhof	6.345	7,7	15	33	89	2
03.7 Universität	8.608	7,8	17	41	106	2
03.8 Schönfeldvorstadt	1.482	5,5	7	9	30	1
03.9 Maßmannbergl	1.132	7,0	12	19	59	1
04 Schwabing-West	55.231	8,4	12	41	98	2
04.1 Neuschwabing	25.703	8,2	9	35	83	2
04.2 Am Luitpoldpark	26.042	8,7	14	47	114	3
04.3 Schwere-Reiter-Straße	3.486	6,8	16	31	88	2
05 Au - Haidhausen	51.383	8,7	19	48	124	3
05.1 Maximilianeum	1.219	6,6	18	16	62	1
05.2 Steinhausen	6.223	7,0	10	42	97	2
05.3 Haidhausen - Nord	10.929	8,1	23	43	122	3
05.4 Haidhausen - Süd	12.412	9,1	20	61	151	4
05.5 Obere Au	7.106	9,2	16	41	105	2
05.6 Untere Au	13.494	9,6	20	50	130	4
06 Sendling	35.691	9,3	24	67	169	4
06.1 Untersendling	12.439	9,8	28	80	200	5
06.2 Sendlinger Feld	23.252	9,0	22	60	152	4
07 Sendling-Westpark	48.669	9,6	23	67	166	4
07.1 Mittersendling	28.872	9,8	23	71	174	4
07.2 Land in Sonne	6.371	10,2	33	88	223	5
07.3 Am Waldfriedhof	13.426	9,0	18	49	122	3
08 Schwanthalerhöhe	25.369	10,9	34	73	197	5
08.1 Westend	16.618	10,6	36	75	206	5
08.2 Schwanthalerhöhe	8.751	11,5	29	68	180	5

MÜNCHNER ARMUTSBERICHT – FORTSCHREIBUNG 2004						
Armutsdichte der Stadtbezirksviertel						
Stadtbezirksteil*	EinwohnerInnen abs.	Arbeitslosen-Quote	Wohn-geld-Dichte**	HLU-Dichte***	Armutsdichte	Hand-lungs-bedarf
09 Neuhausen - Nymphenburg	81.921	8,1	19	48	124	3
09.1 Neuhausen	24.067	7,9	19	44	116	3
09.2 Nymphenburg	17.689	7,7	16	46	115	3
09.3 Oberwiesenfeld	2.656	6,4	16	43	108	2
09.4 St. Vinzenz	10.488	9,2	17	51	126	3
09.5 Alte Kaserne	6.045	8,7	32	79	207	5
09.6 Dom Pedro	20.976	7,9	18	46	117	3
10 Moosach	81.921	8,1	19	48	124	3
10.1 Alt Moosach	27.024	7,8	15	54	129	4
10.2 Moosach – Bahnhof	19.832	10,3	34	84	218	5
11 Milbertshofen – Am Hart	63.076	10,7	38	82	222	5
11.1 Am Hart	23.512	13,0	48	97	269	5
11.2 Am Riesefeld	21.336	9,6	29	74	190	5
11.3 Milbertshofen	18.228	9,6	34	73	198	5
12 Schwabing - Freimann	59.520	7,9	19	47	121	3
12.1 Freimann	16.396	9,0	33	68	187	5
12.2 Obere Isarau	4.799	7,4	9	50	109	3
12.3 Alte Heide - Hirschau	13.736	7,9	19	54	134	4
12.4 Münchner Freiheit	14.560	7,2	11	29	73	1
12.5 Biederstein	1.725	7,0	4	25	54	1
12.6 Schwabing - Ost	7.063	7,5	8	28	66	1
12.8 Neufreimann	1.241	8,2	23	45	127	3
13 Bogenhausen	72.982	7,2	12	34	86	2
13.1 Oberföhring	9.342	8,1	18	50	125	3
13.2 Johanneskirchen	9.557	7,8	17	51	126	3
13.3 Herzogpark	8.052	6,5	4	12	31	1
13.4 Engelschalking	20.478	7,2	13	34	88	2
13.5 Daglfing	5.048	6,3	12	26	69	1
13.6 Parkstadt	9.566	7,5	15	43	107	2
13.7 Altbogenhausen	10.939	6,5	6	18	45	1
14 Berg am Laim	38.141	9,4	38	66	192	5
14.1 Gewerbegebiet	5.064	8,6	35	63	180	5
14.2 Baumkirchen	8.145	6,9	22	44	124	3
14.4 Innsbrucker Ring	9.047	13,9	58	114	319	5
14.5 Maikäfersiedlung	3.750	11,0	67	78	269	5
14.6 Josephsburg	7.382	8,2	37	51	165	4
14.7 Michaeliburg	1.999	7,0	14	19	61	1
14.8 Am Hachinger Bach	2.754	6,6	7	31	69	1
15 Trudering – Riem	48.914	7,2	17	35	97	2
15.1 Trudering – Riem	10.047	7,8	11	39	92	2
15.2 Messestadt Riem	5.046	13,4	81	138	405	5
15.3 Gartenstadt Trudering	10.603	6,2	6	12	33	1
15.4 Waldtrudering	23.218	6,8	12	21	62	1
16 Ramersdorf - Perlach	100.845	9,6	37	83	222	5
16.1 Ramersdorf	22.198	10,6	26	68	176	5
16.2 Balanstraße - West	11.940	11,2	48	113	297	5
16.3 Altperlach	17.843	7,2	32	64	177	5
16.4 Neuperlach	40.731	10,5	48	105	284	5
16.5 Waldperlach	8.133	5,2	5	11	29	1

MÜNCHNER ARMUTSBERICHT – FORTSCHREIBUNG 2004						
Armutsdichte der Stadtbezirksviertel						
Stadtbezirksteil*	EinwohnerInnen abs.	Arbeitslosen-Quote	Wohn-geld-Dichte**	HLU-Dichte***	Armuts-dichte	Hand-lungs-bedarf
17 Obergiesing	44.473	10,0	30	60	166	4
17.1 Obergiesing	37.304	10,6	34	67	187	5
17.2 Südgiesing	7.169	5,9	12	21	60	1
18 Untergiesing - Harlaching	46.462	9,0	17	46	117	3
18.1 Untergiesing	10.914	10,7	23	66	164	4
18.2 Siebenbrunn	5.347	8,4	21	43	119	3
18.3 Giesing	12.687	9,5	19	58	143	4
18.4 Neuharlaching	5.614	7,7	26	52	144	4
18.5 Harlaching	11.900	7,2	4	12	31	1
19 Thalkirchen – Obersendling – Forstenried – Fürstenried – Solln	78.056	8,1	14	37	95	2
19.1 Thalkirchen	12.518	7,8	17	34	94	2
19.2 Obersendling	15.349	8,2	15	43	107	2
19.3 Forstenried	15.696	8,5	10	42	98	2
19.4 Fürstenried	14.926	8,9	24	44	126	3
19.5 Solln	19.567	7,4	8	25	60	1
20 Hadern	43.396	8,2	25	57	153	4
20.1 Blumenau	12.550	12,2	42	94	251	5
20.2 Neuhadern	21.068	7,6	20	53	134	4
20.3 Großhadern	9.778	4,5	16	21	69	1
21 Pasing – Obermenzing	62.081	8,0	13	37	93	2
21.1 Neupasing	7.321	9,8	27	58	156	4
21.2 Am Westbad	6.665	10,7	22	86	200	5
21.3 Pasing	22.055	7,9	15	39	101	2
21.4 Obermenzing	26.040	6,7	6	17	42	1
22 Aubing – Lochhausen – Lang-wied	37.595	9,8	21	50	131	4
22.1 Altaubing	8.102	7,7	17	33	93	2
22.2 Aubing - Süd	24.880	10,8	25	58	154	4
22.3 Lochhausen	4.613	7,8	6	34	75	2
23 Allach - Untermenzing	27.374	6,9	8	29	69	1
23.1 Industriebezirk	12.769	6,6	8	24	59	1
23.2 Allach – Untermenzing	14.605	7,2	8	33	76	2
24 Feldmoching – HasenbergI	52.958	9,9	33	80	209	5
24.1 Feldmoching	8.989	7,5	22	46	126	3
24.2 HasenbergI – Lerchenau Ost	30.649	11,6	42	107	276	5
24.3 Ludwigsfeld	2.708	8,9	12	35	86	2
24.4 Lerchenau West	10.612	7,7	22	41	117	3
25 Laim	48.841	8,7	27	55	152	4
25.1 Altaubing	17.335	8,7	32	63	174	4
25.2 Aubing - Süd	31.506	8,8	24	51	140	4
München Gesamt	1.272.139	8,8			142	
* Ohne die Stadtbezirksviertel, deren EinwohnerInnenzahl unter 1.000 liegt.						
** EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen						
*** HLU-Jahressummen, EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen						
**** Sozialpolitischer Handlungsbedarf, klassifiziert: 1=sehr gering, 2=gering, 3=mittel, 4=hoch, 5=sehr hoch						

Übersicht 8-27 A: Verbleib der 60 BVJ-Absolventen

						Befragungen			
						t1 2004	t2 2005	t3 2006	t4 2007
Nr.	Name	Staatsan- gehörigkeit (Migration)	Geschlecht	Schulab- schluss	BVJ- Berufs- felder	Ausbildung	Verbleib	Verbleib	Verbleib
01	Moham- mad	irakisch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Drucker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
02	Arton	deutsch (serbisch)	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Kaufmann im Einzelhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
03	Daniele	italienisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Mecha- troniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
04	Sven	deutsch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Metallbauer	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
05	Jennifer	deutsch	w	Erfolg. HS	Büro./ Nahrung	Zahnmed. Fachangestellte	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
06	Kazim	türkisch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Metallbauer	unbekannt	unbekannt	unbekannt
07	Sinan	serbisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Anlage- mechaniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
08	Nicole	deutsch	w	Erfolg. HS	Metall/ Zweirad	Schreinerin	Abbruch	unbekannt	unbekannt
09	Tina	deutsch	w	Erfolg. HS	Büro./ Nahrung	Kauffrau im Einzelhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
10	Aytekin	türkisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Elektro.	Mecha- troniker	weiter in Ausbildung	Ausbildungs- wechsel	weiter in Ausbildung
11	Kujitim	serbisch	m	BVJ-HS	Metall/ Raum.	Maler und Lackierer	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
12	Burhan	türkisch	m	Quali.HS	Metall/ Holz	Gießerei- mechaniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
13	Zaj	serbisch	m	Quali.HS	Metall/ Zweirad	Kaufmann im Einzelhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
14	Bruno	portugie- sisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Zweirad	Kfz-Lackierer	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
15	Ufuk	türkisch	m	Quali.HS	Metall/ Elektro.	Drucker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
16	Ilknur	türkisch	w	ohne	Büro./ Nahrung	Zahnmed. Fachangestellte	Ausbildungs- wechsel	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
17	Tobias	deutsch	m	Erfolg. HS	Büro./ Nahrung	Konditor	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Abbruch
18	Dino	bosnisch	m	BVJ-HS	Nahrung/ Service	Kaufmann im Einzelhandel	Abbruch	BvB- Maßnahme	Abbruch
19	Andreas	deutsch	m	Erfolg. HS	Metall/ Elektro.	Elektroniker für Gebäude.	Abbruch	Ausbildungs- wechsel	weiter in Ausbildung
20	Ivan	bosnisch	m	BVJ-HS	Metall/ Holz	Karosserie- und Fahrzeugbaume- chaniker	weiter in Ausbildung	Abbruch	Rückkehr Heimat
21	Sandra	kongole- sisch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Zahnmed. Fachangestellte	weiter in Ausbildung	Ausbildungs- wechsel	weiter in Ausbildung
22	Michael	deutsch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Maler und Lackierer	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss

						Befragungen			
						t1 2004	t2 2005	t3 2006	t4 2007
Nr.	Name	Staatsan- gehörigkeit (Migration)	Geschlecht	Schulab- schluss	BVJ- Berufs- felder	Ausbildung	Verbleib	Verbleib	Verbleib
23	Hilmi	türkisch	m	Quali.HS	Metall/ Holz	Verfahrens- mechaniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
24	Kerem	türkisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Elektro	Verkäufer	weiter in Ausbildung	Ausbildungs- wechsel	Abbruch
25	Gisela	deutsch	w	Erfolg. HS	Büro./ Nahrung	Fachverkäu- ferin Nahrung	Abbruch	Arbeit	Arbeit
26	Rüstem	türkisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Holz	Maler und Lackierer	Abbruch	BvB- Maßnahme	Abbruch
27	Cihan	deutsch (türkisch)	m	ohne	Metall/ Zweirad	Zweiradme- chaniker	Ausbildungs- wechsel	Abbruch	wieder in Ausbildung
28	Thomas	deutsch	m	BVJ-HS	Nahrung/ Service	Koch	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
29	Christine	deutsch	w	BVJ-HS	Metall/ Elektro	Zahnmed. Fachangestellte	Abbruch	Arbeit	Arbeit
30	Markus	deutsch	m	Quali.HS	Metall/ Elektro	Maler und Lackierer	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
31	Ahmet	türkisch	m	BVJ-HS	Metall/ Raum.	Gebäude- reiniger	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
32	Almas	irakisch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Arzthelferin	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
33	Diana	kroatisch	w	Erfolg. HS	Nahrung/ Hausw.	Kauffrau im Einzelhandel	Abbruch	Suche	Suche
34	Borislav	bosnisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Fachverkäu- fer Nahrung	Ausbildungs- wechsel	Ausbildungs- wechsel	Abbruch
35	Yenan	irakisch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Zahnmed. Fachangestellte	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Abbruch
36	Dilman	irakisch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Buchbinder	weiter in Ausbildung	Abbruch	Arbeit
37	Mimi	angola- nisch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Zahnmed. Fachangestellte	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
38	Esref	türkisch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Fachverkäu- fer Nahrung	Abbruch	Arbeit	Arbeit
39	Birol	türkisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Elektro	Anlagenme- chaniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
40	Sandra	deutsch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Fachverkäu- ferin Nahrung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
41	Artur	deutsch (polnisch)	m	Erfolg. HS	Metall/ Holz	Arzthelfer	Abbruch	unbekannt	unbekannt
42	Faton	monte- negrinisch	m	BVJ-HS	Metall/ Elektro	Industrie- mechaniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
43	Gennaro	italienisch	m	Erfolg. HS	Nahrung/ Service	Schreiner	unbekannt	unbekannt	unbekannt
44	Isabelle	deutsch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Fachverkäu- ferin Nahrung	unbekannt	unbekannt	unbekannt
45	Isa	deutsch (türkisch)	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Metallbauer	weiter in Ausbildung	Ausbildungs- wechsel	weiter in Ausbildung
46	Selman	türkisch	m	Erfolg. HS	Nahrung/ Service	Bürokauf- mann	weiter in Ausbildung	Ausbildungs- wechsel	weiter in Ausbildung
47	Cornelius	deutsch	m	Erfolg. HS	Metall/ Elektro	Mechatroni- ker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
48	Stefan	kroatisch	m	BVJ-HS	Metall/ Raum.	Zweiradme- chaniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung

						Befragungen			
						t1 2004	t2 2005	t3 2006	t4 2007
Nr.	Name	Staatsan- gehörigkeit (Migration)	Geschlecht	Schulab- schluss	BVJ- Berufs- felder	Ausbildung	Verbleib	Verbleib	Verbleib
49	Kristina	ukrainisch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Kauffrau im Großhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
50	Muham- met	türkisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Raum.	Mecha- troniker	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
51	Tugba	türkisch	w	Erfolg. HS	Büro./ Nahrung	Kinder- pflegerin	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss	
52	Igor	kroatisch	m	BVJ-HS	Nahrung/ Service	Koch	weiter in Ausbildung	Ausbildungs- wechsel	weiter in Ausbildung
53	Deniz	türkisch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Friseur	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
54	Sabri	türkisch	m	BVJ-HS	Metall/ Zweirad	Fachverkäu- fer Nahrung	weiter in Ausbildung	Abbruch	Arbeit
55	Maria	deutsch	w	Quali.HS	Nahrung/ Service	Altenpflege- helferin	weiter in Ausbildung	Arbeit	Arbeit
56	Loutfie	griechisch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Zahnmed. Fachangestellte	unbekannt	unbekannt	unbekannt
57	Alice	deutsch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Fachverkäu- ferin Nahrung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
58	Jennifer	deutsch	w	Erfolg. HS	Büro./ Nahrung	Fachverkäu- ferin Nahrung	Abbruch	unbekannt	unbekannt
59	Manuela	deutsch	w	Quali.HS	Büro./ Nahrung	Kauffrau im Einzelhandel	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
60	Dezin	deutsch (irakisch)	w	Erfolg. HS	Büro./ Nahrung	Friseurin	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss
61	Qendresa	serbisch	w	Erfolg. HS	Nahrung/ Hausw.	Fachverkäu- ferin Nahrung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung
62	Burhan	türkisch	m	Erfolg. HS	Metall/ Holz	Maler und Lackierer	Abbruch	Arbeit	Arbeit
63	Saranya	thailän- disch	w	BVJ-HS	Nahrung/ Hausw.	Verkäuferin	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss	
64	Timon	deutsch	m	BVJ-HS	Metall/ Holz	Schreiner	weiter in Ausbildung	weiter in Ausbildung	Berufsab- schluss

Übersicht 8-35 A: Kodierung der Zeugnisbemerkungen

Bewertung Charakter

<p>Note 1 Bemerkungen</p> <p>Der aufgeschlossene, interessierte Schüler Der begabte, kreative Schüler Der ehrgeizige Schüler Der eifrige und strebsame Schüler Der engagierte, aufgeschlossene Schüler Der geistig gewandte, selbstständige Schüler Der höfliche, stets freundliche Schüler Der leistungsfähige Schüler Der leistungswillige, interessierte Schüler Der motivierte Schüler Der reife, verantwortungsbewusste Schüler Der rücksichtsvolle und höfliche Schüler Der stets hilfsbereite Schüler Der tüchtige Schüler Der wissbegierige Schüler Der zielstrebige Schüler Der zuverlässige, verantwortungsfreudige S.</p>	<p>Note 2 Bemerkungen</p> <p>Der aufgeweckte Schüler Der erwachsen wirkende Schüler Der fleißige Schüler Der gewissenhafte Schüler Der freundliche Schüler Der freundliche und hilfsbereite Schüler Der hilfsbereite Schüler Der hilfsbereite, kameradschaftliche Schüler Der höfliche Schüler Der höfliche und zurückhaltende Schüler Der humorvolle, fröhliche Schüler Der liebenswerte Schüler Der ordentliche Schüler Der pflichtbewusste Schüler Der reife Schüler Der sympathische Schüler</p>
<p>Note 3 Bemerkungen</p> <p>Der ausgeglichene Schüler Der ausgeglichene, ruhige Schüler Der eigenwillige Schüler Der einsichtige Schüler Der gutmütige Schüler Der im Unterricht unauffällige Schüler Der kontaktfreudige Schüler Der manchmal unpünktliche Schüler Der meist verständige Schüler Der meist zuverlässige Schüler Der ruhige Schüler Der ruhige, zurückhaltende Schüler Der Schüler Der selbstbewusste Schüler Der selbstsichere Schüler Der unbekümmerte Schüler Der zurückhaltende Schüler</p>	<p>Note 4 Bemerkungen</p> <p>Der gelegentlich undisziplinierte Schüler Der häufig unpünktliche Schüler Der lebhaft Schüler Der leicht ablenkbare Schüler Der manchmal aufmerksame Schüler Der manchmal launenhafte Schüler Der manchmal unkonzentrierte Schüler Der manchmal unzuverlässige Schüler Der nicht immer anpassungsfähige Schüler Der nicht immer zuverlässige Schüler Der oft überforderte Schüler Der schwatzhafte Schüler Der temperamentvolle Schüler Der unkonzentrierte, leicht ablenkbare Schüler Der von sich überzeugte Schüler Der wenig interessierte Schüler Der zurückhaltende, verschlossene Schüler</p>
<p>Note 5 Bemerkungen</p> <p>Der manchmal etwas vorlaute Schüler Der oft streitsüchtige Schüler Der oft unaufmerksame Schüler Der oft unruhige Schüler Der oft unruhige und schwatzhafte Schüler Der oft unzuverlässige Schüler Der rechthaberische Schüler Der unausgeglichene, häufig unruhige Schüler</p>	<p>Note 6 Bemerkungen</p> <p>Der häufig störende, hinterhältige Schüler</p>

Bewertung Mitarbeit

Note 1**Bemerkungen**

arbeitete im Unterricht mit großem Eifer mit.
 arbeitete im Unterricht sehr gut mit.
 arbeitete im Unterricht stets aufmerksam mit.
 arbeitete im Unterricht überdurchschnittlich gut mit.
 arbeitete im Unterricht vorbildlich mit.
 beteiligte sich mit großem Interesse am Unterricht.
 beteiligte sich stets aktiv am Unterricht.
 bereicherte den Unterricht durch seine fundierten Beiträge.
 Die Mitarbeit kennzeichnete sich durch Fleiß und Ausdauer, war aktiv und interessiert.
 erfreute durch stets aufmerksame und ausdauernde Mitarbeit im Unterricht.
 erfreute durch stillen Fleiß und sorgfältiges Arbeiten.
 überzeugte durch rege und konstruktive Mitarbeit im Unterricht.
 verfolgte stets aufmerksam den Unterricht.
 zeigte sehr lobenswerte Mitarbeit.
 zeigte überdurchschnittlich gute Mitarbeit.

Note 2**Bemerkungen**

arbeitete im Unterricht gut mit.
 arbeitete im Unterricht durchschnittlich gut mit.
 arbeitete im Unterricht im Allgemeinen gut mit.
 arbeitete im Unterricht meist gut mit.
 beteiligte sich aktiv am Unterricht.
 beteiligte sich meist aktiv am Unterricht.
 erfreute durch aufmerksame und beständige Mitarbeit.
 erfreute durch lobenswerte, aktive Mitarbeit im Unterricht.
 erfreute durch konstruktiv kritische Mitarbeit.
 erfreute durch seine aktive Mitarbeit.
 verfolgte meist aufmerksam den Unterricht.
 zeigte anerkennenswerte Mitarbeit.
 zeigte im Allgemeinen gute Mitarbeit.
 zeigte im Unterricht reges Interesse und gute Mitarbeit.
 zeigte lobenswerte Mitarbeit.
 zeigte oft erfreulich gute Mitarbeit.
 zeigte rege und konstruktive Mitarbeit.
 zeigte stets eine erfreuliche und gute Mitarbeit.
 zeigte vorbildliche Mitarbeit bei Anwesenheit.

Note 3**Bemerkungen**

arbeitete im Unterricht befriedigend mit.
 arbeitete im Unterricht im Allgemeinen befriedigend mit.
 arbeitete im Unterricht meist pflichtbewusst mit.
 Die Mitarbeit war teilweise aufmerksam.
 Fleiß und Anstrengungsbereitschaft waren erkennbar.
 hat sich bemüht, im Unterricht regelmäßig mitzuarbeiten.
 Mitarbeit und Verhalten entsprachen den Anforderungen.
 zeigte beständige Mitarbeit.
 zeigte im Allgemeinen befriedigende Mitarbeit.
 zeigte eine befriedigende Mitarbeit.

Note 4**Bemerkungen**

arbeitete gelegentlich mit.
 arbeitete im Unterricht noch zu wenig aktiv mit.
 arbeitete nur kurzzeitig konzentriert mit.
 arbeitete im Unterricht nicht immer zufrieden stellend mit.
 arbeitete im Unterricht nur nach Aufforderung mit.
 arbeitete im Unterricht nur selten mit.
 beteiligte sich noch zu wenig aktiv am Unterricht.
 beteiligte sich nur selten aktiv am Unterricht.
 Die Mitarbeit entsprach noch nicht den Erfordernissen.
 Die Mitarbeit erfolgte bedingt und wenig motiviert.
 sollte im Unterricht aktiver mitarbeiten.
 zeigte geringe Leistungsbereitschaft.
 zeigte geringe Konzentration und Aufmerksamkeit.
 zeigte mäßiges Interesse am Unterricht.
 zeigte oft nur mäßige Mitarbeit.
 zeigte schwankende Mitarbeit,
 zeigte wenig Interesse am Unterricht.

Note 5**Bemerkungen**

arbeitete im Unterricht auch nach Aufforderung nicht mit.
 arbeitete im Unterricht meist nur passiv mit.
 zeigte unzureichende Mitarbeit.

Note 6**Bemerkungen**

zeigte kein Interesse am Unterricht.

Bewertung Verhalten

Note 1**Bemerkungen**

Sein Verhalten war einwandfrei.
 Sein Verhalten war sehr gut.
 Sein Verhalten war sehr lobenswert.
 Sein Verhalten war stets einwandfrei.
 Sein Verhalten war stets tadellos.
 Sein Verhalten war tadellos.
 Sein Verhalten war (stets) vorbildlich.

Note 2**Bemerkungen**

Sein Verhalten war gut.
 Sein Verhalten war im Allgemeinen einwandfrei.
 Sein Verhalten war im Allgemeinen gut.
 Sein Verhalten war lobenswert.
 Sein Verhalten war kameradschaftlich.
 Sein Verhalten war meist einwandfrei.
 Sein Verhalten war meist gut.
 Sein Verhalten war meist tadellos.
 Sein Verhalten war sehr ordentlich.
 Sein Verhalten war vorbildlich bei Anwesenheit.
 Sein Verhalten war zuverlässig.

Note 3**Bemerkungen**

Der Schüler bemühte sich um ein gutes Verhalten.
 Sein Verhalten gab keinen Anlass zu Beanstandungen.
 Sein Verhalten war anständig.
 Sein Verhalten war befriedigend.
 Sein Verhalten war im Ganzen befriedigend.
 Sein Verhalten war (meist) angemessen.
 Sein Verhalten war (meist) befriedigend.
 Sein Verhalten war (meist) in Ordnung
 Sein Verhalten war (meist) zufrieden stellend.
 Sein Verhalten war nicht immer lobenswert.
 Sein Verhalten war nicht immer zuverlässig.

Note 4**Bemerkungen**

Sein Verhalten konnte nicht mehr zufrieden stellen.
 Sein Verhalten ließ gelegentlich zu wünschen übrig.
 Sein Verhalten war bisweilen angemessen.
 Sein Verhalten war (gelegentlich) impulsiv.
 Sein Verhalten war manchmal unbeherrscht.
 Sein Verhalten war nicht immer befriedigend.
 Sein Verhalten war nicht immer tadellos.
 Sein Verhalten war nicht immer zufrieden stellend.
 Sein Verhalten wirkte manchmal störend.

Note 5**Bemerkungen**

Der Schüler viel häufig negativ auf.
 Sein Verhalten gab mehrfach Anlass für Beanstandungen.
 Sein Verhalten musste wiederholt getadelt werden.
 Sein Verhalten musste wiederholt beanstandet werden.
 Sein Verhalten wirkte sich wiederholt störend auf den Unterricht aus.

Note 6**Bemerkungen**

Sein Verhalten gab häufig Anlass zu Beanstandungen.
 Sein Verhalten war oft flegelhaft.
 Sein Verhalten wirkte sich oft störend auf den Unterricht aus.

Übersicht 8-52 A: Transkription der narrativen Interviews an einem Le-sebeispiel

Das folgende Transkript des vertiefenden Interviews mit Thomas wird in literarischer Umschrift dargestellt. Wortlaut und Grammatik werden nicht - wie bei der Standardorthographie - schriftlich korrekt wiedergegeben. Auf diese Weise können die sprachlichen Besonderheiten des Befragten besser zum Vorschein gebracht werden.

Interview 10	Thomas
„Thomas, wie alt sind Sie jetzt?“	„Ja, ich bin 17.“
„Leben Sie bei Ihrer Familie? Aber ich hab ja bei Ihnen im Wohnheim angerufen...“	„Genau.“
„Wie wohnen Sie denn?“	„Also, ich wohn in einer WG mit eigentlich sechs Leuten... aber zur Zeit sind nur vier... weil die Plätze nicht belegt werden... Des is'...“
„Haben Sie dann einen Betreuer?“	„Drei.“
„Oder könnt ihr ganz eigenständig leben?“	„Nein, wir haben halt eine Betreuer und die sind halt Nachmittags bis Abends da... schauen, ob`s uns gut geht und keine Ahnung... was (<i>unverständlich</i>)... und den Rest müssen wir halt selber erledigen.“
„Wie kommt das, dass Sie in einer WG wohnen?“	„Des kommt weil ich da schon... keine Ahnung fünfe, sechs... fast schon sechs Jahre da wohn'.“
„Schon so lang... seit Sie zwölf sind?“	„Ja.“
„Warum nicht bei den Eltern?“	„Das ist schief gelaufen (<i>verdreht die Augen</i>)... weil halt... keine Ahnung... und dann hat ich kein Bock mehr auf Schule und dann bin ich ins BVJ gegangen... nach der achten Klasse bin da von der Schule... ja... und dann bin ich aufs BVJ gegangen hab da meinen Schulabschluss nachgeholt.“
„Haben Sie Geschwister?“	„Ja, zwei.“
„Sehen Sie die dann ab und zu mal?“	„Ja.“
„Guter Kontakt?“	„Ja, sehr guter Kontakt... also mein Bruder... der is' jetzt... 26 und meine Schwester ist 28... die sind schon...“
„... aus dem Haus?“	„Ja, schon... sehr lange.“
„Wie sieht Ihr Freundeskreis aus? Welche Leute sind da drin? Eher Deutsche denke ich mal...“	„Nein... nein... gemischt sagen wir mal.“
„Woher kennen Sie die dann? Eher aus dem Wohnheim?“	„Nein... man findet sich so... Man interessiert sich für Sachen und dann findet man sich halt.“
„Wo finden Sie die? Bei Hobbys? Welche?“	„Keine Ahnung... bei Fußball... Football... oder keine Ahnung... irgendwie so.“
„Mit der Schule – hatten Sie in der Hauptschule besondere Schwierigkeiten?“	„Nicht wirklich... Ich hätte auch die Möglichkeit bekommen, die Mittlere Reife zu bekommen oder aufs Gymnasium zu gehen... Aber dann bin ich ja... abgesackt und dann hatte ich keine Lust mehr auf Schule und dann bin ich auf die Hauptschule gekommen und dann... und jetzt bereu' ich`s... Jetzt bereu' ich`s wirklich... ist wirklich so... ist wirklich krass gewesen.“

- „Woran lag das, dass Sie nach der achten Klasse die Hauptschule verlassen haben?“
 „Ja, ich mein`... keine Ahnung ... immer wieder Probleme zuhause mit meinem Dad... hat sich nie gemeldet... keine Ahnung.“
- „Kennen Sie Ihren Vater dann gar nicht?“
 „Ja, doch kenn ich schon... ich hab weit (*unverständlich*).“
- „Haben Sie dann bei der Mama gewohnt?“
 „Ja, ich hab bei meiner Mama gewohnt... und dann bin ich da rein gekommen und war erst mal vier Wochen dauernd dort, damit ich mich eingewöhne... keine Ahnung... und dann haben sie mich langsam wieder nach Hause geschickt... und dann... hab ich gesagt ‚Ich will woanders hin!‘... und dann is`es irgendwie zu stressig geworden mit den ganzen Kleinen... und dann hab ich gesagt ‚Okay, ich will in eine Jugend-WG!‘... und dann haben sie mich nach Aschheim geschickt... Das ist ein Haus für sechs Jugendliche... das is`...“
- „Und da gefällt es Ihnen?“
 „Ja, auf jeden Fall.“
- „Hatten Sie das Gefühl, in der Schule ist sehr viel Leistung von Ihnen verlangt worden?“
 „Mhm... nicht wirklich... das war sonst nie das Problem, aber... das war einfach keine Lust mehr... einfach... ja...(zuckt mit den Schultern)“
- „Und mit der Disziplin?“
 „Hab`ich kein Problem gehabt... ich hab mich immer ordentlich aufgeführt, außer natürlich... das Gegenteil vom Lehrer... wenn der mies auf mich war, war ich auch mies zu ihm.“
- „Wie hat sich so was geäußert dann?“
 „Ähm... ein Lehrer hat mich mal angespuckt.“
- „Angespuckt!?“
 „Ja, der hat mich angespuckt... keine Ahnung... Das war während dem Unterricht... Da bin ich aus Feldkirchen aus der Schule geflogen... der hat mich angespuckt... und dann ist ein Kumpel von mir aufgestanden und hat ihm halt eins... ein bisschen... (*lacht*) Na ja, und dann hat er mich halt beschuldigt, dass ich das war und dann bin ich halt von der Schule geflogen.“
- „Wie ging es dann weiter?“
 „Ja, dann bin ich drei Monate einfach nur so zuhause gesessen oder so... und hab`auch nebenbei noch ein bisschen gejobbt... und dann... ist`s BVJ gekommen.“
- „Wie war das am Anfang des BVJ?“
 „Gewöhnungsbedürftig... weil am Anfang hat jeder gemacht, was er wollte... Die sind gekommen und gegangen, wann sie wollten... ja und dann...“
- „Wie haben die Lehrer das in den Griff gekriegt?“
 „Ja, rausgeworfen... die haben zu denen gesagt ‚Ja, wenn ihr nicht wollt‘, dass ihr da wieder ‚was erreichen wollt, dann könnt ihr gehen.‘... ja und... ein paar haben sich zusammengerissen und dann doch am Schluss aufgegeben... Also, es war schon heftig... krass in der Klasse... Die Lehrer hatten auch alles gut im Griff... Die hatten auch gesagt ‚Wenn du nicht parierst dann is`es nun mal so. Du bist hier freiwillig.‘... Haben sie gesagt ‚Zwingt dich ja keiner dazu‘.“
- „Wie sind Sie an den Bogenhauser Kirchplatz gekommen?“
 „Durchs Arbeitsamt bin ich da hin gekommen... Die haben mich darauf hingewiesen, dass ich da hin gehen könnte... wenn ich noch `nen Schulabschluss bräucht`... (*lacht verlegen*) den hab ich ja noch gebraucht... ja und dann...“
- „Und den konnten Sie da dann machen?“
 „Ja, genau.“
- „Hauptschulabschluss und Quali auch dazu?“
 „Quali nicht... der kommt erst... nächstes Jahr oder so... ich probier`s mal.“
- „Als Externer dann?“
 „Ja, als Externer.“
- „Am Bogenhauser Kirchplatz oder woanders?“
 „Nee, an `ner Hauptschule.“
- „Wissen Sie schon, was da auf Sie zukommt - vom Lernen her?“
 „Ja... ich hab ja... einer in der WG, der hat jetzt grad seinen Quali gemacht... des is eigentlich ... ja... mehr oder weniger schwer... je nachdem, welches Fach es ist... Dann is`es schon... (*unverständlich*)“

„Was würden Sie sagen: Was hat Ihnen denn das BVJ am Bogenhauser Kirchplatz gebracht?“

„Ja, das hat mir sehr viel gebracht (*nickt zustimmend*), weil das wirklich eine Vorbereitung ist für die Berufsschule, also das, was wir dort durch genommen haben für die Gastro-Leute und... das hat richtig was gebracht, weil das was ich jetzt im BVJ gelernt habe, das hab ich jetzt in der Berufsschule einsetzen können.“

„Waren Sie an der Produktionsschule beteiligt?“

„Genau.“

„...für die Gastronomie dann?“

„Genau... (*unverständlich*) war ich.“

„Wie war das da?“

„Ja, das war interessant, mitzukriegen die Büroarbeiten und Produktion wie`s beim Kunden ist und wie Aufträge geschrieben werden müssen... war schon interessant... aber das (*unverständlich*)... ist schon Alltag geworden.“

2 Sie lernen jetzt Koch. Wie sind Sie darauf gekommen?“

„Ja... (*kratzt sich nachdenklich am Kopf*)“

„Bestand der Berufswunsch bereits vor der Zeit am Bogenhauser Kirchplatz?“

„Ja, war schon vor dem BOKI gewesen.“

„Wie kam das zustande?“

„Ja... ähm... da ich ja selten nach Hause konnte bin ich ja oft zu meinem Onkel und mein Onkel hat ein Restaurant... da war ich halt die meiste Zeit und des hat mir halt getaugt... so bin ich da dazu gekommen.“

„Sie konnten damals schon etwas hineinschnuppern.“

„Ja.“

„Und mittlerweile sagen Sie, das ist die richtige Entscheidung für Sie?“

„Ja.“

„Würden Sie jemals etwas anderes machen wollen?“

„Pfft... früher... viel früher ja... da hab' ich mir gedacht... ja keine Ahnung... wie jeder andere halt... Elektriker, Kfz-Mechaniker oder so... ja ich hab' fest gestellt, ich hab' halt net das Talent dazu und hab' aber in der Küche das Talent...“

„Haben Sie da dann noch mal ein Praktikum gemacht? In einem anderen Bereich?“

„Nein... das hab ich in der Schule schon gemerkt, dass das nichts für mich ist und dann hab ich erst gar kein Praktikum mehr gemacht.“

„Wie ist denn das Verhältnis jetzt momentan in der Ausbildung? Im Betrieb. Wie schätzen Sie das ein? Wie fühlen Sie sich dort?“

„Ja... ist ein gutes Betriebsklima... und wir sind vier Lehrlinge... ein Küchenchef und eine Hauswirtschaftsmeisterin, die bildet dann halt Hauswirtschaftlerinnen aus... und des ist alles eigentlich sehr getrennt.“

„Ist das ein Restaurant, wo Sie arbeiten?“

„Nein, das ist eine Großküche.“

„Und von den Bereichen, die die da abdecken, ist das interessant für Sie?“

„Ja auf jeden Fall... ich mein... die lassen sich sehr viel einfallen, dafür dass es eine Großküche ist... vier Mann... haben jeden Tag über vierhundert Essen zu machen... und das ist schon aufwändig... und nebenbei noch so Projekte zu machen... keine Ahnung... Spargelzeit... Da haben wir Spargel gemacht, nur Spargelgerichte... aber nur für 20 Leute... für's Personal halt intern und so probiern... zu schau'n wie wir's machen.“

„Das stelle ich mir schon interessant vor...“

„Ja.“

„Wenn Sie an Ihre Zukunft denken: Wie stellen Sie sich diese vor?“

„Ja, ich werde jetzt schau'n, dass ich meine Lehre fertig krieg'... und dann weiß ich noch nicht... Vielleicht bleibe ich hier oder gehe ins Ausland... Ich weiß es noch nicht...“

„Schon eine konkrete Vorstellung?“

„Schweiz... Auf jeden Fall Schweiz, Österreich so was... weil das einfach eine ganz andere Küche ist als wie... Frankreich will ich nicht gehen, weil da die Küche wirklich viel zu krass ist... Das ist wie beim Militär... Du wirst nur gedrückt und gedrückt... ab (*unverständlich*) und bei denen musst dich halt übel zamreißen... Ich weiß nicht, ob ich das durchhalten würde... aber Österreich und Schweiz ist schon okay, weil da... ist einfach Saisonarbeit drei, vier Monate und dann hat man sei Geld bei`nander und kann schau'n was man macht.“

„Wollen Sie, wenn Sie Ihren Quali haben, dann irgendwie weiter machen?“

„Ja, aber ich weiß nicht.“

„Ist momentan noch nicht so...“

„Nein... vielleicht irgendwann mal... sich er... Wenn ich mal a`s Geld bei`nander hab, dann vielleicht mein eigenes Restaurant... weiß nicht... in zwanzig, dreißig Jahren... dann vielleicht... so weit denke ich noch gar nicht, ehrlich gesagt.“

„Na ja mit 17 ... wie schaut es mit Führerschein aus?“

„Na ja, mittendrin.“

„Wann haben Sie Prüfung?“

„Nächste Woche Freitag Theorie.“

„Oh!“

„Ja, des is' schon.“

„Und wie geht es Ihnen mit dem Lernen?“

„Ja, es ist halt... noch stressig am Abend nach der Arbeit zu lernen... Aber es ist eigentlich kein Problem, weil schon alles Alltag ist. Man achtet im Alltag schon ein bisschen drauf.“

„Wie lange müssen Sie dann immer arbeiten?“

„Na ja, das ist eigentlich immer verschieden... entweder von 6.30 bis 15 Uhr und dann... oder dann von 8 Uhr bis 16.30 oder länger je nachdem bis du halt fertig bist... oder dann Teilschicht die geht dann von 8.30 Uhr... nee... von 6.30 bis 11 Uhr und dann noch mal von 15 bis 18.30 Uhr.“

„Die Lernhilfe, die Sie hier in Anspruch nehmen, wie ist die zustande gekommen?“

„Durch meine Arbeitsstelle. Das war eine Grundvoraussetzung, dass ich die Lehrstelle gekriegt hab'.“

„Wie funktioniert das?“

„Wie?“

„Dass Sie eine Lehrstelle haben, die mit einer abH-Maßnahme verknüpft ist.“

„Das kommt daher, weil ich auf dem Haus bin und die haben sich mit der abH abgesprochen und mit der Sozialpädagogik.“

„Und finden Sie das in Ordnung, dass Sie hier noch Zusatzstunden machen müssen?“

„Ja, das ist schon okay... ich hab damit kein Problem... ob ich jetzt zuhause bin oder hier das ist mir eigentlich egal... wenn ich lerne, habe ich hier Leute um mich rum, die mit mir lernen und zuhause bin ich dann alleine... das ist doch...“

„Ja, im Team lernt sich es ein bisschen leichter...“

„Ja, da lernt sich`s leichter.“

„Welchen Stellenwert hat dann eigentlich Ihre Familie für Sie?“

„Die kommt als aller erstes... das ist schon... für mich auf alle Fälle als aller erstes... dann Arbeit und dann... der Rest.“

„Ihre eigene Familienplanung?“

„Da denk' ich noch gar nicht darüber nach... Erst mal Beruf, und dann wird erstmal gejobbt.“

„Abschließende Frage: Was machen Sie im Urlaub?“

„Ja, nächste Woche hab' ich Urlaub.“

„Fahren Sie irgendwo hin?“

„Ja... ins Allgäu... erstmal runter kommen von dem ganzen Stress und jetzt... und dann sehen wir weiter.“

„Allgäu – besuchen Sie Verwandtschaft oder einfach nur so?“

„Nein, einfach hin fahren.“

„Wo sind Sie ursprünglich her?“

„Aus Allach eigentlich.“

„Und Allgäu – fahren Sie allein hin oder mit Freunden?“

„Nein, ich fahr' mit der Wohngruppe hin...“

- Ende -