

Miriam Henke, Niels Niemeyer, Ricarda Rehr, Anna Rüpke,
Andreas Schmidtke, Tilmann Wahne

M.A.M.P.F. – Das Stadtteilrestaurant

Entwicklung eines berufsvorbereitenden Bildungsprojektes

Abstract

Vielfältige Ursachen wie beispielsweise die mangelnde Förderung benachteiligter Jugendlicher, die Selektivität sowie die fehlende soziale Durchlässigkeit des allgemeinbildenden Schulsystems führen dazu, dass junge Frauen und Männer zu so genannten „Bildungsverlierern“ werden. Tangiert von diesen mannigfaltigen Exklusionsfaktoren, münden gegenwärtig zahlreiche Jugendliche ohne Schulabschluss sowie ohne vollqualifizierende Ausbildung als „Chancenlose“ in den ersten Arbeitsmarkt. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, wird im Bereich des Berufsbildungssystems seit längerem die Einführung einer modularen Struktur in der Berufsausbildung diskutiert, die neben der viel erörterten zunehmenden Heterogenität wesentliche Bestandteile dieser Ausführungen darstellen. Auf der Grundlage dieser Entwicklungen und Herausforderungen wird der Konzeptentwurf M.A.M.P.F. - Das Stadtteilrestaurant skizziert. M.A.M.P.F. ist ein berufsvorbereitendes, im Übergangssystem verortetes Bildungsprojekt, welches die Intention verfolgt, Jugendliche mit fragilen Ausbildungsverläufen auf die Aufnahme einer Ausbildung oder einer Erwerbstätigkeit vorzubereiten. Im Anschluss an eine intensive Auseinandersetzung mit der Projektidee wirkte jedoch die Frage reflektierend, inwieweit das Projekt der formulierten Intention nachkommen kann. Insbesondere erscheint die Implementierung im Übergangssystem problematisch. Diesbezüglich folgt der Konzeptionsvorstellung eine ausführliche kritische Reflektion des gegenwärtigen Übergangssystems, um dessen Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen.

Inhalt

A Konzeption eines berufsvorbereitenden Bildungsprojektes – M.A.M.P.F.

1. Jugendarbeitslosigkeit und Stadtteilentwicklung
2. Aktuelle Herausforderungen
 - 2.1 Ausbildungsbausteine
 - 2.2 Heterogenität
 - 2.2.1 Pädagogische Ansätze
3. Projektidee: M.A.M.P.F. - Das Stadtteilrestaurant
 - 3.1 Intentionen des Projektes
 - 3.2 Sozialraumorientierung
 - 3.3 Realisierungsansätze
 - 3.4 Adressaten und Beteiligte
4. Umsetzung der Projektidee

B MAMPF im Übergang – Übergang wohin?

1. „Der Begriff des Übergangssystems ist irreführend“
 - 1.1 Das Übergangssystem: Teil der Lösung oder Teil des Problems?
2. „Wir sollten nicht auf den demografischen Wandel warten“
 - 2.1 Die gegenwärtige Situation der Jugendlichen
 - 2.2 Das Scheitern politischer Maßnahmen
3. „Wir sollten nicht auf ein besseres Schulsystem warten“
 - 3.1 Ausgewählte Problematiken des allgemeinbildenden Schulsystems

4. „In den Schulen muss Berufsorientierung fest verankert werden“
 - 4.1 Anforderungen an das Konzept und Erwartungen der Wirtschaft
 - 4.2 Realisierungsmöglichkeiten in der schulischen Praxis
5. „Jugendliche mit schlechten Startchancen besser fördern“
 - 5.1 Leistungsfähigkeit des Übergangssystems
 - 5.2 Maßnahmen zur qualitativen Verbesserung des Übergangssystems
6. „Modularisierung ist keine Hilfe für die Jugendlichen“
 - 6.1 Die Modularisierungsdebatte
 - 6.2 Das Hamburger „Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems“
7. Konklusionen im Kontext des fachlichen Diskurses
8. Ausblick

Keywords

Ausbildungsbausteine, benachteiligte Jugendliche, Berufsorientierung, Heterogenität, Modularisierung, Sozialraumorientierung, Übergangssystem

A Konzeption eines berufsvorbereitenden Bildungsprojektes – M.A.M.P.F.

Im Vorfeld der Publikation des Bildungsberichtes 2010 wurde der Öffentlichkeit die Entwurfsversion zur Verfügung gestellt, um einen ersten Einblick in die wesentlichen Befunde und Erkenntnisse zu erhalten. Nicht besonders verwunderlich, wurden die Vorinformationen insbesondere von den Boulevard-Medien aufgegriffen und provokant plakativ aufbereitet. Seinen Ausdruck fand diese Medieninszenierung beispielsweise in Schlagzeilen wie der folgenden: *„Sind unsere Azubis zu blöd? Jeder zweite Schulabgänger nicht reif für die Ausbildung - Wirtschaft klagt über mangelnde Qualifikation“* (Bild-Online 2010).

Mit dieser Behauptung werden viele junge Erwachsene hierzulande nicht nur diskriminiert, sondern auch diffamiert, denn bei genauerer Betrachtung der Ausführungen der Entwurfsversion des Berufsbildungsberichts zeigt sich vielmehr ein differenziertes Bild für die berufliche Lage der entsprechenden Bevölkerungsgruppe. Im Jahre 2008 haben 47,3 Prozent der jungen Frauen und Männer, die ihre Schullaufbahn beendeten, zunächst an einer auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahme (BAV) teilgenommen, bevor sie eine Berufsausbildung im dualen System aufnahmen. Aus diesem Befund lässt sich jedoch keineswegs ableiten, dass jeder zweite Schulabgänger eines Jahrgangs nicht ausbildungsreif sei, denn die Zahl derjenigen jungen Menschen, die sich um einen Ausbildungsplatz im dualen System bewerben, besteht nicht nur aus der Anzahl der Schulabgänger/-innen des vorangegangenen Schuljahres, sondern vielmehr aus mehreren Vorjahren zusammen. Darüber hinaus sei an dieser Stelle noch darauf verwiesen, dass der Anteil der Jugendlichen, die in eine der zahlreichen Maßnahmen im sogenannten Übergangssystem einmünden, seit 2005 sogar gesunken ist, von 55 Prozent auf die bereits aufgeführten 47,3 Prozent (vgl. Schmoll 2010).

Nichtsdestotrotz können diese Befunde nicht über die eklatanten Probleme hinwegtäuschen, die dem deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystem in seiner gegenwärtigen Ausprägung zu Eigen sind. Benachteiligte Jugendliche werden in Deutschland nur mangelhaft gefördert, die Problematik bei der Lehrstellenvergabe liegt nicht an den heranwachsenden jungen Menschen, es sind die gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen, die sie ausgrenzen und ihnen keine Chance geben. So hatten laut der Entwurfsversion des Berufsbildungsberichts im Jahre 2008 rund 15 Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren keinen Berufsabschluss (vgl. Schmoll 2010).

Noch dramatischer erscheint die Situation angesichts der Tatsache, dass allein im Jahre 2006 rund acht Prozent der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 17 Jahren, die Schule verließen, ohne zumindest über den Hauptschulabschluss zu verfügen (vgl. BMBF 2010, 90). Betroffen von den vielfältigen Exklusionsmechanismen, die innerhalb der Gesellschaft wirken, mündet eine Vielzahl junger Frauen und Männer somit ohne Schulabschluss und ohne eine vollqualifizierende Ausbildung als „Chancenlose“ in den ersten Arbeitsmarkt.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, ein berufsvorbereitendes Bildungsprojekt zu konzipieren, das junge Frauen und Männer mit fragilen Ausbildungsverläufen auf die Aufnahme einer Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit vorbereitet und diese bei ihrer möglichst nachhaltigen Integration in den ersten Arbeitsmarkt unterstützt.

Einleitend werden hierzu die Aspekte „Ausbildungsbausteine“ und „Heterogenität“ erläutert. In einem nächsten Schritt wird das Konzept M.A.M.P.F. – Das Stadtteilrestaurant skizziert. Zentrales Anliegen dabei ist, den sozialpädagogischen Anspruch des Projektes unter der Prämisse der Sozialraumorientierung zu verdeutlichen.

1. Jugendarbeitslosigkeit und Stadtteilentwicklung

Die Jugendarbeitslosenquote ist im Jahr 2008 auf 7,3 Prozent gesunken – noch im Jahr 2005 lag dieser Wert bei 14 Prozent. Auch wenn diese Entwicklungen erfreulich ist, darf sie nicht als Entwarnung fehlinterpretiert werden. Insbesondere die Gewerkschaften haben darauf hingewiesen, dass diese statistischen Werte „geschönt“ sind (vgl. DGB 2008). Denn viele junge Arbeitslose werden in diesen Statistiken nicht erfasst. So werden beispielsweise Altbewerber in den Warteschleifen nicht mitgezählt, daher liegt das wirkliche Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit deutlich höher und wird bei oberflächlicher Betrachtung unterschätzt.

Dennoch sind auch 33.454 offiziell erfasste jugendliche Arbeitslose in Niedersachsen, ganz zu Schweigen von den Nichterfassten, kein Grund von einer Erfolgsgeschichte zu sprechen.

Bei diesen Zahlen dürfen zudem die zukünftigen Perspektiven nicht außer Acht gelassen werden. Trotz einer gewissen konjunkturellen Erholung bleibt die Lage der Weltwirtschaft ungewiss. Es existieren weiterhin enorme Ungleichgewichte, z.B. in Form von Überkapazitäten oder Überschuldung. Die Exportorientierung der Wirtschaftsstrukturen im Konvergenzgebiet, ist für entsprechende Turbulenzen der Weltwirtschaft besonders anfällig. Dies gilt ebenfalls für die gesamtdeutsche Wirtschaft und insbesondere die „Drehscheibe“ Hamburg. Erste Insolvenzen und Entlassungen sind bereits eingetreten. Die Folgen dieser Entwicklungen auf den Arbeitsmarkt sind durch verschiedene Maßnahmen, unter anderem dem Kurzarbeitergeld und Sozialpläne, bislang abgefedert worden. Dennoch ist mit weiteren Entlassungswellen durch Rationalisierungen oder Insolvenzen zu rechnen. Es ist offenkundig, dass junge Arbeitnehmer/-innen als erste von diesen Maßnahmen betroffen sein werden. Laut DGB liegt das Risiko für junge Arbeitnehmer entlassen zu werden, doppelt so hoch (vgl. DGB 2008, 3 f.). Dieser Umstand hat der heranwachsenden Generation bereits den Namen „Generation Krise“ eingebracht. Selbst wenn diese Entlassungswellen ausbleiben, ist fraglich, ob bei diesen wirtschaftlichen Perspektiven ausreichend Auszubildende eingestellt bzw. übernommen werden. Bereits jetzt stagniert die Ausbildungsquote in der Region Lüneburg und die Ausbildungsplätze sind seit den 1980er Jahren in absoluten Zahlen permanent gesunken (vgl. NMFwAV 2006, 38 ff.). Aktuell haben zwei Drittel der Auszubildenden bundesweit keine feste Zusage. Und von den getätigten Zusagen sind viele nur bezüglich einer befristeten Beschäftigung (vgl. DGB 2009). Durch den „Doppelten Jahrgang“ in Niedersachsen und Hamburg wird diese Situation noch weiter verschärft. Genaue Zahlen lassen sich durch die Vielzahl der Variablen nur schwer prognostizieren. Dennoch lässt sich festhalten, dass 2009 bereits 50.000 Ausbildungsverträge bundesweit weniger abgeschlossen wurden. Daher können laut DGB rund 83.000 Ausbildungssuchende keine Ausbildung beginnen (vgl. DGB 2009).

Die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen junger Menschen in Niedersachsen erfordert einen Handlungsbedarf, um gegen zu steuern. Insbesondere bei Jugendlichen besteht die Gefahr, dass kein oder ein geringer Schulabschluss der Startschuss für eine Armutskarriere zwischen Dauerarbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigung ist. Denn die geringe Qualifikation erschwert den Einstieg in Ausbildung und Arbeit. Das Scheitern an dieser Schwelle und wiederholte erfolglose Bewerbungsversuche hinterlassen ihre Spuren. Es besteht die Gefahr von sozialer Isolation und Resignation.

An diesem Punkt setzt das an späterer Stelle näher skizzierte Projekt M.A.M.P.F. an. Qualifikation ist und bleibt ein wichtiger Hebel im Engagement für Vollbeschäftigung. In diesem Sinne sind Qualifizierungsmaßnahmen ein Teil des Programms, um Vollbeschäftigung zu fördern.

Neben der Förderung von Jugendlichen durch Qualifikationsmaßnahmen stellt die Stärkung des Sozialraums das zweite Standbein dieses Projektes dar. Die Gefahr von abgehängten Stadtteilen oder gar Regionen ist ein aktuelles Thema. Städte wie Detroit oder Sheffield sind zum Symbol von abgehängten Regionen geworden, die keinen Weg aus der kollektiven Abwärtsspirale finden. Dieses Problem lässt sich nicht von der Thematik Arbeitslosigkeit trennen. Fehlende ökonomische Perspektiven sind ein wichtiger Faktor für solche Abwärtsspiralen. Zugleich wirken sich schrumpfende soziale Netzwerke und eine Erosion der Infrastruktur in einer Region negativ auf die Möglichkeiten aus, eine Arbeit und Ausbildung zu finden. Hier spielen nicht nur objektive, sondern auch subjektive Gründe eine Rolle. Durch Etikettierungsprozesse kann allein die Herkunft aus „der falschen Nachbarschaft“ die Arbeitssuche für Jugendliche deutlich erschweren. Hier muss durch gezielte Maßnahmen gegen gesteuert werden, um aus diesem Abwärtssog auszubrechen.

2. Aktuelle Herausforderungen

2.1 Ausbildungsbausteine

Im Kontext der Debatte um die Reform des deutschen Berufsbildungssystems wird in Politik und Wissenschaft seit geraumer Zeit zunehmend die Forderung nach einer Modularisierung der Berufsausbildung lauter.

Der Wunsch nach einer Gliederung der Berufe des dualen Systems in einzelne Module, die Einführung standardisierter Ausbildungsbausteine, stellt sich jedoch keinesfalls als innovativer und neuartiger konzeptioneller Lösungsansatz für die gegebenen strukturellen Probleme des Systems dar, sondern tritt bereits seit mehr als drei Jahrzehnten immer wieder in Erscheinung (vgl. Erbe 2007, 1 ff.). Einen neuen Höhepunkt erreichte die Debatte im Jahre 2006 als die beiden Wissenschaftler Euler und Severing ihr Konzept für eine Reformierung des Berufsbildungssystems und für eine Neustrukturierung der Berufsausbildung in Ausbildungsbausteine vorstellten (vgl. Erbe 2007, 1ff.). Auch für die konzeptionelle Erarbeitung des vorliegenden Bildungsprojektes erweist sich diese Studie als relevant, thematisiert sie doch die Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV), die auf der Grundlage einer seit Beginn der 1990er Jahre von ca. 77 Prozent auf gegenwärtig etwa 58 Prozent gesunkenen Einmündungsquote der Schulabgänger in das duale System, zunehmend an Bedeutung gewinnen. Ersichtlich wird dieser Trend aus der Tatsache, dass allein im Jahre 2006 mit 76.000 Schülern, rund acht Prozent der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 17 Jahren, die Schule verließen, ohne zumindest über den Hauptschulabschluss zu verfügen. Als problematisch erweist sich in diesem Kontext, dass die Teilnahme an den meisten dieser Maßnahmen keinen systematischen Anschluss an eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen bietet. Zwar können die Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem von Schule zur Ausbildung zur Optimierung der individuellen Ausbildungseignung ihrer Teilnehmer und Teilnehmerinnen beitragen, zu einem qualifizierten und auf dem Arbeitsmarkt anerkannten beruflichen Abschluss führen sie jedoch nicht (vgl. Euler/ Severing 2006, 69 ff.). Euler und Severing schlagen zwei Modellvarianten für die Einführung eines Systems mit einer aus fünf bis acht Ausbildungsbausteinen strukturierten Ausbildung vor, mit denen die Verzahnung der BAV-Maßnahmen mit den regulären Ausbildungen durch eine verbesserte horizontale- und vertikale Integration ermöglicht werden könnte (vgl. Euler/ Severing 2006, 12 ff.).

Unter der Konzeption Ausbildungsbausteine fassen die Wissenschaftler „[...] *abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds*“ (Euler/ Severing 2006, 12).

Obwohl die zwei Modelle sich hinsichtlich ihrer Ausgestaltung als auch in ihren ordnungspolitischen Konsequenzen deutlich voneinander unterscheiden, bieten beide die Möglichkeit, nach der erfolgreichen Teilnahme aller Ausbildungsbausteine eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung zu absolvieren. Die Grundprinzipien des dualen Systems sollen jedoch weiterhin Bestand haben: Weder sehen die Modelle die Abschaffung des Berufskonzepts noch der gängigen Abschlussprüfung vor, letztere soll auch weiterhin einen wesentlichen Bestandteil für den erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung darstellen. Bezogen auf ihre inhaltliche Ausgestaltung sollen die kompetenzorientierten Ausbildungsbausteine aus den Ausbildungsordnungen der Ausbildungsberufe gemäß den Richtlinien des BBiG und der Handwerksordnung (HwO) entwickelt und bundesweit standardisiert werden, wobei sich der Fokus an den jeweiligen berufsspezifischen Themen auszurichten hat, die Gegenstand des Lehrplans innerhalb des ersten Ausbildungsjahres der dualen Berufsausbildung sind. Die Gesamtstruktur des Bausteinsystems ergäbe sich aus einer Kombination von Grundlagenbausteinen, vertiefenden Spezialbausteinen sowie darauf aufbauenden Wahlpflichtbausteinen. Die Bausteine an sich sollten zudem in der Art und Weise zertifizierbar und anrechenbar sein, dass die hierbei erbrachte Leistung den Teilnehmern und Teilnehmerinnen einen exakten Einstiegspunkt für die nachfolgende Absolvierung betrieblicher/ schulischer Ausbildungsgänge ermöglichen würde.

Die Implementierung einer derartigen Konzeption würde es denjenigen jungen Frauen und Männern, die nicht direkt in eine weitere Bildungsmaßnahme einmünden, also den sogenannten „Marktbenachteiligten“/ „Chancenlosen“ ermöglichen, einen anerkannten und für

Arbeitgeber nachvollziehbaren Nachweis der von ihnen erworbenen beruflichen Teilqualifikation zu erwerben. Auf diese Art und Weise könnte ihnen wenigstens der Einstieg in das Beschäftigungssystem erleichtert werden (vgl. Euler/ Severing 2006, 12 ff.).

Nicht überraschend, findet das Konzept der Ausbildungsbausteine jedoch nicht überall Zustimmung. Eine breite Front von Akteuren wehrt sich vehement gegen eine etwaige Implementierung und begründet diese Haltung mit dem Verweis auf eine Vielzahl von Einwänden, welche die Kontraproduktivität derartiger Umstrukturierungsmaßnahmen für das Berufsbildungssystem belegen würden, auf die im Abschnitt B dieser Arbeit näher eingegangen wird.

Generell ist jedoch zu konstatieren, dass es einer Neuausrichtung der allgemeinen wie auch beruflichen Bildung bedarf, um zu verhindern, dass Menschen von der ihnen zustehenden Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden. Unabdingbar hierfür erscheint ein Perspektivenwechsel bezüglich der Frage, welchen Beitrag Bildung zum Leben in der deutschen Gesellschaft eigentlich leisten soll. Bis zu der tatsächlichen Realisierung einer derartigen Umstrukturierung des Bildungssystems, könnte eine bausteinbezogene Strukturierung zumindest vorübergehend die sinnvollste Möglichkeit darstellen, damit auch die sogenannten „Chancenlosen“ eine gerechte und gleichwertige Chance für ein lebenswertes Leben in dieser Gesellschaft erhalten. Infolge einer Modularisierung der beruflichen Bildung würden sich die Chancen dieser jungen Menschen erhöhen, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. So verdeutlichen beispielsweise Forschungsergebnisse „[...] *dass eine modulare Prüfungsorganisation zu einer höheren Lernmotivation führt [...]. Darüber hinaus ermöglicht diese Prüfungsorganisation eine bessere Einschätzung des Ausbildungsfortschritts und erlaubt gezieltere ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen während der Ausbildung.*“ (Euler/ Severing 2006, 100 f.).

2.2 Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität meint laut dem Duden eine Ungleichartigkeit, eine Verschiedenartigkeit, eine Uneinheitlichkeit in der Struktur und in der Zusammensetzung (vgl. Duden). Um den Begriff der Heterogenität zu verdeutlichen, werden Kategorien wie beispielsweise Geschlecht, Alter, religiöse Einstellungen, soziale Herkunft und kulturelle Zugehörigkeit definiert (vgl. Fischer / Hahn 2009, 1).

Die Diskussion um Heterogenität hat in den letzten Jahren aufgrund der wachsenden Globalisierung, Einwanderungen, Technologisierung und Medialisierung an Bedeutung gewonnen. Als Teil der Gesellschaft sind die Bildungseinrichtungen von dieser Entwicklung ebenfalls betroffen (vgl. Dubois, 8). Für eine lange Zeit fand die Heterogenität im deutschen Bildungssystem keine besondere Aufmerksamkeit. Es wurde davon ausgegangen, dass beispielsweise die Klassen im deutschen dreigliedrigen Schulsystem so homogen sind, dass leistungsbezogene Differenzierungen nicht nötig seien (vgl. Dokumentation zum Symposium 2005, 2).

Gerade benachteiligte Jugendliche fallen oft durch das Netz des dreigliedrigen Schulsystems, da ihre Verschiedenartigkeit bezogen auf Herkunft, Sprache, familiäre Bedingungen und soziale Herkunft im bestehenden Schulsystem nicht berücksichtigt wird. Es lässt sich beobachten, dass die familiären Lebensbedingungen der Mädchen und Jungen auf ihren Erfolg oder Misserfolg in der Schule einen erheblichen Einfluss haben. Zudem werden Jugendliche aus bildungsfernen Schichten durch das selektive Schulsystem und seine ihm innewohnenden Strukturen erheblich benachteiligt (vgl. Schümer 2005, 3).

Auch die Jugendlichen, die an dem Projekt M.A.M.P.F. teilnehmen, bilden eine heterogene Gruppe. Sie haben aus den verschiedensten Gründen keinen Ausbildungsplatz bekommen, leben häufig in benachteiligten Lebenssituationen und stammen aus bildungsfernen Schichten. Zudem besteht bei den Jugendlichen, die an dem Projekt teilnehmen eine Altersheterogenität. Sie sind nicht wie in einem Klassenverband alle etwa gleich alt, sondern das Alter der Jugendlichen differiert von ca. 15-jährigen bis zu 27-jährigen Teilnehmern, da laut dem Jugendhilfegesetz die Jugendhilfemaßnahmen bis zum Alter von 27 Jahren gelten.

Es lässt sich darüber hinaus eine leistungsbedingte Heterogenität feststellen, da die teilnehmenden Jugendlichen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und ein sehr unterschiedliches Lerntempo mitbringen. Sie verfügen über mannigfaltige Lernerfahrungen. Zudem besitzen sie verschiedene Fähigkeiten, welche in dem Projekt herausgearbeitet werden und auf welche speziell eingegangen wird, auch um eine Berufswahl zu erleichtern. Die individuellen Ressourcen der Teilnehmer/-innen sollen in dem Projekt erkannt, weiterentwickelt und gefördert werden. Des Weiteren ist von einer kulturellen Heterogenität auszugehen, da nicht alle Teilnehmenden aus dem gleichen Kulturkreis stammen. So bestehen möglicherweise diverse Ansichten über die Lebensplanung und -führung. Die Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität, die sich im Wesentlichen auf Menschen mit Behinderungen bezieht, wird in das Projekt ebenfalls mit einbezogen. So sind beispielsweise die Räumlichkeiten auch für Menschen mit körperlichen Behinderungen zugänglich. Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der sich in der Konzeption des Projekts M.A.M.P.F. wiederfindet, ist die geschlechtsbezogene Heterogenität. Die Jugendlichen verfügen über verschiedene Rollenmuster und über die mit dem jeweiligen Geschlecht verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen und Bewertungen. Diese traditionellen Geschlechterrollen sollen den Jugendlichen nicht unreflektiert weiter gegeben werden, sondern die Jugendlichen sollen dabei unterstützt werden, unabhängig von gesellschaftlichen Rollenanforderungen eine Berufswahl zu treffen.

Es ist notwendig, dass die Jugendlichen in ihrer Individualität, mit ihren individuellen Emotionen, Problemen, Lebensumständen, Familien, Religionen etc. gesehen werden.

Im M.A.M.P.F. - Stadtteilrestaurant wird die Vielfalt beispielsweise durch das Zelebrieren verschiedener Feiertage der verschiedenen Kulturen und dem Essen aus verschiedenen Ländern hervorgehoben.

2.2.1 Pädagogische Ansätze

Ganzheitlichkeit und Lebensweltbezüge: Ganzheitlichkeit als pädagogischer Ansatz bedeutet, dass die Jugendlichen in ihrer Gesamtheit und ihrer speziellen Individualität wahrgenommen werden. Die jungen Frauen und Männer werden also ganzheitlich und nicht nur in Teilen, zum Beispiel als „Lernbeeinträchtigte“ wahrgenommen, sondern ihre gesamten Erwartungen, Erfahrungen, Einflüsse und Ziele werden mit in das Projekt einbezogen.

Es wird berücksichtigt, dass die Lebenswelt der Jugendlichen nicht nur aus Arbeiten und Schule besteht, sondern aus familiärer Situation, ihrer Freizeitgestaltung und ihrer Peer-group. Der ganzheitliche Ansatz berücksichtigt, dass Lernen nicht nur ein kognitiver Prozess, sondern auch ein psychosozialer Prozess ist, der demzufolge auch personales und soziales Lernen mit einbezieht. Die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit steht im Vordergrund. Die sozialen Erfahrungen, Meinungen und Vorstellungen sollen ebenfalls zum Gegenstand des Lernens werden (vgl. BMBF 2005, 85).

Die Jugendlichen sollen in diesem Projekt lernen in Gruppen zu arbeiten, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, sie sollen zudem die Fähigkeit zu kommunizieren verbessern und Voraussetzungen für das lebenslange Lernen entwickeln. Ganzheitliche und lebensweltbezogene Ansätze nehmen einen großen Teil der pädagogischen Arbeit ein.

Kompetenzansatz: Kompetenzen nehmen in der heutigen Gesellschaft einen stetig wachsenden Stellenwert ein. Dies gilt insbesondere für die Sphäre der sich verändernden Arbeitswelt, da abprüfbares Wissen sich immer schneller wandelt und veraltet. Das selbstorganisierte Lernen steht im Mittelpunkt, welches Alltagskompetenzen aus der Lebens- und Arbeitswelt mit einschließt (vgl. BMBF 2005, 88).

Zudem wird durch den Kompetenzansatz nicht mehr auf die Defizite der Jugendliche geschaut, sondern auf die Kompetenzen und Ressourcen. Auch in dem Projekt M.A.M.P.F. wird nicht defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert mit den Jugendlichen gearbeitet.

Den Jugendlichen werden ihre individuellen Stärken bewusst aufgezeigt, so dass ihr Selbstwertgefühl steigt und ihre Motivation erhöht wird. Die Jugendlichen entwickeln Fähigkeiten und Kompetenzen selbstorganisiert zu lernen und zu arbeiten, da sie selbst aktiv werden. Zudem erlangen sie eine Problemlösekompetenz, durch das Bewältigen unterschiedlicher

Problembereiche. Die berufliche Handlungskompetenz soll durch das Projekt herausgebildet werden, um ihnen die Teilhabe an dem gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Erkannte Kompetenzen werden als Ansatzpunkt individueller Förderung genutzt. Dies ist eine Motivationshilfe für die Jugendlichen.

Handlungsorientierung: Handlungsorientiertes Lernen ist ein methodisch-didaktisches Konzept, das das selbstgesteuerte Lernen in den Vordergrund stellt und kooperative Lernmethoden einsetzt. Der Begriff der Handlungsorientierung macht deutlich, dass es hauptsächlich um das Handeln der Lernenden geht. Hier steht besonders das Lösen von Problemen im Vordergrund. Der Begriff Handeln wird als eine zielgerichtete, bewusste und auswählende Tätigkeit beschrieben, die vollführt wird, um ein Ziel zu erreichen. Durch Handlungen können die Menschen ihre Umwelt aktiv verändern. Sie lernen aus Erfahrungen und aus Handlungen. Dies ist auch für den pädagogischen Ansatz der wichtige Punkt: Lernen durch Handeln (vgl. BMBF 2005, 91 f.).

Handlungsorientiertes Lernen findet auf zwei Ebenen statt, zum Einen auf der eben erwähnten Ebene der Lernhandlungen, sie lernen durch das Handeln im Lernprozess selbst und zum zweiten auf der Ebene der Bezugshandlungen. Hier stellen die Handlungen einen Bezug zwischen der Lernsituation und der beruflichen oder privaten Lebenswelt her (vgl. BMBF 2005, 94). Dieses Lernen auf zwei Ebenen und demzufolge die Handlungsorientierung findet in dem Bildungsprojekt Berücksichtigung.

Individualisierung: Lerngruppen sind niemals homogen. Die Jugendlichen unterscheiden sich sehr stark voneinander. Diese Tatsache macht es notwendig, einen pädagogischen Ansatz der Individualisierung in den Vordergrund zu stellen. Wie schon erwähnt, sind Jugendliche niemals gleich, sie unterscheiden sich bezüglich ihrer regionalen oder nationalen Herkunft, ihrer Lebenslagen und in ihren sozialen Hintergründen. Das bedeutet, dass sie unterschiedlich denken, handeln, arbeiten und lernen. Sie bringen unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen, Probleme, Begabungen, Interessen, Abneigungen und individuelle Lernblockaden mit. Dies muss Berücksichtigung in Form von einem pädagogischen Ansatz, der die Individuen in das Zentrum stellt, finden. Nur so kann die einzelne Person gezielt gefördert werden und seine individuellen Bedürfnisse Beachtung finden (vgl. BMBF 2005, 94).

Für die Jugendlichen, die an dem Bildungsprojekt teilnehmen, ist dieser Ansatz von großer Bedeutung. So können sie beispielsweise aus den verschiedenen Bausteinen wählen, welche sie von diesen absolvieren möchten und welche ihrer Persönlichkeit, ihrer beruflichen Zielorientierung und individuellen Förderung am besten dienlich sind. Zudem wird unter Berücksichtigung der Heterogenität der Gruppe auf alle Teilnehmer eingegangen.

Partizipation: Partizipation meint eine demokratische Beteiligung der Jugendlichen. Es wird nicht für die Jugendlichen gehandelt, sondern mit ihnen. Partizipation fördert selbstgesteuerte Lern-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse. Die eigenaktive Problemlösung und eine Verantwortungsübernahme werden gefördert aber auch gefordert. Die Jugendlichen erleben, dass ihre Wünsche, Forderungen und Kritik ernst genommen werden. Die Entscheidungen der Pädagogen werden transparent gemacht und nachvollziehbar begründet und somit auch angreifbar für die Kritik der Jugendlichen. Die Pädagogen müssen zudem die Entscheidungen der Jugendlichen respektieren, auch wenn sie selbst möglicherweise anders entschieden hätten und andere Erwartungen gestellt haben. Dies trägt dazu bei, dass das hierarchische Verhältnis zwischen den Beteiligten aufgelöst bzw. zumindest abgebaut werden kann (vgl. BMBF 2005, 102).

Auch für das M.A.M.P.F.-Projekt ist es essentiell, dass die Jugendlichen das Ziel des Projektes verstehen, von der Idee des Projekts begeistert sind, sich also dementsprechend mit dem Projekt identifizieren und dass sie einen persönlichen Nutzen für sich aus dem Projekt ziehen können.

3. Projektidee: M.A.M.P.F. – Das Stadtteilrestaurant

3.1 Intentionen des Projektes

Die grundsätzliche Zielsetzung des berufsvorbereitenden Bildungsprojektes „M.A.M.P.F.“ ist die Unterstützung von jungen Frauen und Männern bei der nachhaltigen Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Die Jugendlichen werden auf die Aufnahme einer Ausbildung oder eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt vorbereitet (vgl. SGB III 2010, § 61 Abs. 1 Nr. 1).

Als zentrale Aufgabe während des Projektes gilt es, den Jugendlichen die Zeit und den Raum zu geben ihre eigenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen bezüglich ihrer möglichen individuellen Berufswahl zu reflektieren, sie gegebenenfalls zu überprüfen und sich in dem Spektrum möglicher Berufe zu orientieren. Die Jugendlichen werden in ihrer individuellen Entwicklung begleitet und dabei unterstützt, ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen zu erkennen und diese weiter auszubauen. Dabei werden die Jugendlichen ganzheitlich wahrgenommen, somit auch ganzheitlich gefördert (vgl. Braun / Förster 2006, 238). Hierzu wird es ihnen innerhalb des Projektes ermöglicht, berufliche Handlungsqualifikationen als Vorbereitung für die Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu erlernen und auszuprobieren. Durch den Einblick in unterschiedliche Tätigkeitsfelder wird eine eventuelle berufliche Orientierung ermöglicht.

Die Unterstützung, Beratung und Begleitung der jungen Frauen und Männer zielt außerdem auf eine Verbesserung der Wahrnehmung ihrer Selbstkompetenz ab. Sie sollen ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen erkennen und ihre jeweiligen Interessen mit der Perspektive auf eine Berufswahl reflektieren. Auf diese Weise soll die Eigeninitiative und Motivation der Jugendlichen gestärkt werden. Sie müssen lernen, sich selbst etwas zu zutrauen, an sich selbst zu glauben und zu erkennen, dass durch ihre Bemühungen ihre individuellen Schwächen verbessert werden können. Vielen der Jugendlichen fehlen diese Erfahrungen gänzlich auf ihrem bisherigen Lebensweg. So wird auch die Belastungsfähigkeit der Jugendlichen erhöht (vgl. BMBF 2005, 91). Die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie für die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Arbeitsverhältnisses benötigen, werden ihnen während des Projektes als Lernangebote und Lernziele ermöglicht.

Des Weiteren soll eine möglichst nachhaltige Integration der Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt erfolgen. Die jungen Frauen und Männer sollen unterstützt und begleitet werden, eine betriebliche, schulische oder außerschulische Ausbildung aufzunehmen, die ihnen langfristig eine Berufsperspektive bietet. Die gestiegenen Anforderungen der Ausbildungen selbst, sowie die bereits beschriebene verhärtete Problematik generell für junge Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt, stellt eine besondere Herausforderung für die Arbeit in dem Projekt dar.

Die Jugendlichen erfahren durch die direkte Praxissituation und Praxisorientierung in der Job-Mensa selbst etwas zu produzieren, einzukaufen, im Servicebereich tätig zu sein etc. Alle Tätigkeiten, die in der Stadtteilmensa durchgeführt werden, sind handlungs- und zielorientiert. Die Jugendlichen lernen Verantwortung zu übernehmen und sich zuständig zu fühlen. Aufgrund des permanenten direkten Kontaktes mit den Kunden, den Kooperations- und Vertriebspartnern lernen sie, Vereinbarungen einzuhalten, auf andere zuzugehen und für das Gelingen des Projektes und somit der Durchführung der Stadtteilmensa verantwortlich zu sein. Durch den direkten Kontakt mit den Kunden und den Vertragspartnern können die Teilnehmer/-innen ihre Arbeitsleistung nach außen hin präsentieren und so eine größere Chance für eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle auf dem regionalen ersten Arbeitsmarkt erhalten. Mit der Arbeit in dem Projekt wird die Vorbereitung und Verbesserung einer zukünftigen beruflichen Handlungskompetenz angestrebt. Der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz umfasst die drei Bereiche der Fach-, der Personal- und der Sozialkompetenz (vgl. KMK 2007, 10). Im Bereich der Fachkompetenz lernen die Jugendlichen sowohl fachpraktische, wie auch allgemeine theoretische Inhalte. Die fachpraktische Qualifizierung enthält Ausbildungsinhalte der Hauswirtschaft, der Beiköchin/ des Beikochs, der Köchin/ des Kochs sowie Elemente aus dem Bereich des Einkaufs und der Kalkulation. Die Anleitung der fachpraktischen Qualifizierung erfolgt durch Fachpersonal der jeweiligen Arbeitsbereiche.

Als weiteres Training der Fachkompetenz werden die jungen Frauen und Männer auf die Inhalte des späteren Berufsschulunterrichts vorbereitet. Sie erhalten daher Lernangebote aus den Bereichen Deutsch, Mathematik, Politik, Ernährungs- und Hygienelehre sowie ein ausführliches und auf ein selbst gewähltes Ziel hin abgestimmtes Bewerbungstraining.

Die Qualifizierung während des gesamten Projektes umfasst also Schlüsselqualifikationen aus allen drei Kompetenzbereichen, der Fach-, der Personal- und der Sozialkompetenz. Neben der gezielten Schulung im Bereich der Fachkompetenz nehmen die Sozial- und die Personalkompetenz jedoch einen mindestens ebenso großen Raum ein. Die Unterstützung der Jugendlichen in ihrem Selbstvertrauen, der damit einhergehenden Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Wertschätzung stellen die zentralen Elemente dieses Projektes dar.

Intention des Projektes ist es, eine ganzheitliche berufliche wie auch persönliche Entwicklung der Jugendlichen anzuregen, um ihnen somit die Integration in Ausbildung oder Arbeit zu ermöglichen und zu erleichtern.

3.2 Sozialraumorientierung

Ein essentieller Bestandteil des Konzeptes von M.A.M.P.F. ist dessen sozialpädagogisches Fundament. Um jungen Frauen und Männern reale berufliche Chancen und damit stets auch einen höheren Grad an gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen zu können, muss ein Projekt mit berufsvorbereitendem Bildungscharakter gezielte sozialpädagogische Unterstützung anbieten. Ein aus den PISA-Erkenntnissen abgeleiteter wesentlicher Aspekt ist, dass die soziale Herkunft in hohem Maße die gesellschaftliche Teilhabe von Individuen mitbestimmt. Dieser Faktor wird in M.A.M.P.F. aufgegriffen und unter dem Gesichtspunkt Sozialraumorientierung näher beleuchtet, welches ein Konzept darstellt, „[...] *das analytisch den Blick auf grundlegende soziale und räumliche Verursachung und Entstehungsbedingungen von Hilfenotwendigkeit lenkt und das zugleich praktische Handlungsperspektiven anbietet, die an den Möglichkeiten und Ressourcen eines Quartiers ebenso wie der dort lebenden Menschen ansetzt*“ (Kalter/ Schrapper 2006, 11).

Die Sozialraumorientierung beinhaltet immer eine doppelte Perspektive auf das je spezifische Klientel. Einerseits kann der Sozialraum – und damit der sozialpädagogische Handlungsbereich – aus der Sicht der Sozialverwaltung definiert werden. Die Situation in einem Sozialraum wird dabei abgegrenzt durch Sozialstrukturdaten seiner Bewohner und Sozialdaten wie primär der Sozialhilfedichte, der Arbeitslosigkeit, der Straffälligkeit, der Heimeinweisungen, der Durchschnittseinkommen, des Wahlverhaltens, der PKW-Dichte oder der Ausländeranteile. Andererseits ist der Sozialraum aus der Bewohnerperspektive wahrzunehmen. Das bedeutet, dass Sozialraum als gemeinsamer „*Anker der Lebenswelt ihrer Bewohner*“ (Schönig 2008, 20) zu verstehen ist und für gemeinsame Aktionsräume der Menschen eines Quartiers steht. Der Sozialraum wird durch gemeinsame Handlungsvollzüge definiert. Zentral dabei ist, dass Menschen sich in einem mehr oder weniger geographisch definierbarem Bereich bewegen und beispielsweise beim Einkaufen in demselben Supermarkt, beim Besuch derselben Schule etc. in einem räumlichen Bezug zueinander stehen und somit eine sozialräumliche Gruppe bilden (vgl. Schönig 2008, 19 f.).

Im Fokus des M.A.M.P.F.-Projektes steht, dass junge Frauen und Männer zu der Erkenntnis kommen, durch ihr eigenes Handeln positive Effekte für ihr direktes und mittelbares soziales Umfeld – für ihren Sozialraum – erzielen zu können. Aus diesem Grund ist die Organisationsform der Stadtteilmensa einerseits dafür geeignet, jungen Erwachsenen eine qualifizierte Berufsvorbereitung in den erwähnten Bereichen zu ermöglichen und andererseits soll sie viele Menschen aus einem Stadtteil gleichzeitig an einen Tisch zu bringen.

Die Verfasser wollen Sozialraum nicht als eine sozialromantisch verklärte Nachbarschaftsgemeinschaft verstanden wissen, in der die soziale Gemeinschaft von gegenseitigem Verständnis geprägt ist, die ausschließlich positiv besetzt ist und in welcher die Menschen uneingeschränkt solidarisch nebeneinander stehen (vgl. Boomgaarden 2001, 22). Vielmehr werden die jungen Frauen und Männer in ihrer sozialen Umwelt betrachtet. ‚Lebenswelt‘ bedeutet für dieses Projekt, dass diese jungen Menschen, als Individuen in ihrer Lebensbe-

wältigung und subjektiver Weltsicht im Alltag begriffen werden (vgl. Schönig 2008, 27). Die Menschen werden in ihren übergreifenden sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Bezügen – in ihrem Sozialraum - gesehen (vgl. Boomgaarden 2001, 22 ff.).

M.A.M.P.F. stellt eine Anlaufstelle für alle Menschen eines sozial schwachen Stadtteils, eines übergeordneten Sozialraumes dar. Junge Frauen und Männer bereiten Essen zu, kümmern sich – adäquat begleitet – um Wareneinkäufe und ökonomische Kalkulationen und bieten ihr Essen, ihr Produkt, anderen Menschen an. Dabei erwerben sie persönlichkeits- und berufsbezogene Kompetenzen und in Kooperation mit verschiedenen Bildungsträgern bestimmte Ausbildungsbausteine, welche ihnen bei der Suche nach einer Ausbildung und/oder einer festen Einstellung bessere Chancen ermöglichen (ausführlich in Punkt 4.3.).

Mit ihrer Arbeit bei M.A.M.P.F. schaffen junge Frauen und Männer zudem positive Effekte für ihren Sozialraum. So haben Menschen aus dem direkten Wohnumfeld die Möglichkeit, zu günstigen Preisen qualitativ hochwertige Speisen zu beziehen. Anwesende Sozialpädagogen fungieren vor Ort als Ansprechpartner und bieten Unterstützung und Hilfe für unterschiedlichste Problemlagen an. In regelmäßig stattfindenden offenen Sprechstunden findet ein Austausch zwischen den Menschen des Stadtteils statt. Parallel werden fachliche Beratungen angeboten. Dieses geschieht in Zusammenarbeit mit dem städtischen Jugendamt und dem Jugendpfleger, damit lokalisierte soziale Krisenherde fachlich begleitet und rechtlich abgesichert bearbeitet werden können.

Mittelfristig ist eine Kooperation mit einem freien oder kirchlichen Träger der Jugendhilfe vorstellbar, damit M.A.M.P.F. zu einer vollwertigen Anlaufstelle für alle Menschen des Stadtteils werden kann. Ziel in diesem Kontext ist, dass sich Jugendgruppen zu regelmäßigen Angeboten in den Räumlichkeiten treffen und sich M.A.M.P.F. zu einer permanenten Anlaufstelle für junge Menschen entwickelt.

Langfristig richtet sich M.A.M.P.F. nicht ausschließlich an junge Menschen. Denn wird Sozialraumorientierung stringent realisiert, so rücken auch andere soziale Gruppen in den Fokus der sozialpädagogischen Aufmerksamkeit. So könnte M.A.M.P.F. als Anlaufstelle auch für ältere Menschen von Bedeutung sein. Hier können sie sich mit Menschen ihres Wohnumfeldes treffen, ins Gespräch kommen und sich austauschen. Zusätzlich können sie das Beratungsangebot in Anspruch nehmen, es können Projekte für den Stadtteil und seine Bewohner geplant werden und sie können sich mit ihren individuellen Fähigkeiten einbringen und jüngere Menschen beispielsweise in Arbeitsgruppen unterstützen. Mindestens aber stellt M.A.M.P.F. den Raum zur Verfügung, in welchem sich Menschen aller Altersgruppen und mit unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen begegnen und kennen lernen können.

3.3 Realisierungsansätze

Für eine adäquate Förderung der jungen Frauen und Männer sind mehrere Entwicklungsschritte notwendig. Diese sind aufgeteilt in die Bereiche „Berufliche Zielfindung“, „Berufsbezogenes Training“ und „Modulerwerb“. Diese Schritte werden chronologisch durchlaufen, wobei maximal eine Richtzeit vorgegeben wird, in welcher die Jugendlichen einen Bereich durchlaufen haben könnten.

Berufliche Zielfindung

Zunächst steht eine Perspektivklärung am Beginn des Projektes. Was will ich? Was kann ich? Und wo sehe ich Entwicklungspotentiale? Dieses sind die Leitfragen während der ersten Phase für die jungen Frauen und Männer. In Gesprächen mit den Mitarbeitern sollen die jungen Menschen für sich eine persönliche und berufliche Perspektive entwickeln und diese für sich mit ihrem aktuellen Entwicklungsstand vergleichen. Verbunden damit ist auch die Frage, in welchem Bereich von M.A.M.P.F. sie arbeiten können und wollen. Haben sie Interesse an Kalkulation und Planung, ist die Buchhaltung, der Einkaufsbereich etc. als Beschäftigungsfeld anzustreben.

Daraus ergeben sich Entwicklungsaufgaben für die jungen Frauen und Männer, die nicht aus einer berufsbezogenen Verwertungslogik abgeleitet, sondern reflektiert und fachlich begleitet selbst entwickelt werden. Dabei steht die Orientierung an konstruktivistisch geprägten Unter-

richtskonzepten im Mittelpunkt, innerhalb derer selbstreferentielles Lernen als subjektorientierte Unterrichtsmethode angewandt wird.

Die Entwicklungsaufgaben werden dokumentiert und in Form von Zielvereinbarungen überprüfbar. Sie dienen auch in den weiteren Bereichen als Grundlage des individualisierten Unterrichts. Damit haben die jungen Frauen und Männer stets die Möglichkeit an ihren Kompetenzen zu arbeiten, Entwicklungsschritte zu dokumentieren und persönliche Erfolgserlebnisse zu sammeln. Die Entwicklung von Zielvereinbarungen erfolgt stets unter dem Primat der Selbstbildung und des selbstreferentiellen Lernens (vgl. Zinnecker 2000, 286 f.).

Berufsbezogenes Training

Haben die jungen Frauen und Männer eine Vorstellung ihrer berufsbezogenen Stärken und Schwächen entwickelt und wurden Zielvereinbarungen schriftlich dokumentiert, können die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in das praktische und theoretische Training einsteigen. Für die inhaltlich standardisierten Modulabschlüsse müssen die Teilnehmenden über bestimmte theoretische Kenntnisse verfügen, die sie im Unterricht erlangen. Aufgrund der praktischen Ausrichtung ist es dabei von Vorteil, dass die jungen Frauen und Männer neue Wissensinhalte zeitnah in der Praxis ausprobieren und überprüfen können. Das Training in diesem Bereich orientiert sich einerseits an den Zielvereinbarungen der Teilnehmenden und zum anderen an den curricularen Vorgaben der berufsbezogenen Modulabschlüsse.

Modulerwerb

In diesem Bereich wird der Unterricht gezielt auf die Erfordernisse der Modulprüfungen und die individuellen Kompetenzen der jungen Frauen und Männer abgestimmt. Von zentraler Bedeutung sind auch in diesem Kontext die Zielvereinbarungen der Beteiligten. Da diese in einem ständigen Prozess weiterentwickelt werden, können daraus Förderungsbedarfe abgeleitet und mit den Teilnehmenden abgestimmt werden. Das Ziel des Projektes ist erreicht, wenn der jeweilige Jugendliche seine selbstformulierten Ziele und berufsbezogene Modulabschlüsse erreicht hat.

Entlohnung der Arbeit

Die Arbeit bei M.A.M.P.F. wird finanziell vergütet in Form des Arbeitslosengeldes II. Zusätzlich verdienen die jungen Frauen und Männer 1 Euro pro Stunde. Als Arbeit ist dabei jegliche Aktivität im Rahmen der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme M.A.M.P.F. zu bewerten. Dazu zählen die Erarbeitung der Zielvereinbarungen ebenso wie der konkrete Unterricht oder die praktische Ausbildung in einem der Praxisbereiche. Die Arbeitszeit beträgt in der Regel 38 Stunden wöchentlich. Besonders für junge Frauen mit Kind besteht jedoch die Möglichkeit, in angemessenem Umfang ihre Arbeitszeiten flexibel auf ihre Kinderbetreuung anzupassen. Das Projekt ist vorerst auf ein Jahr angelegt, kann in Abstimmung mit der zuständigen ARGE jedoch um weitere sechs Monate verlängert werden, wenn in Aussicht steht, dass mit dieser Verlängerung formale Ausbildungsbausteine erreicht werden können.

Es stehen insgesamt 15 Teilnehmerplätze zur Verfügung:

- Küche: 8 Plätze
- Service: 4 Plätze
- Einkauf / Kalkulation: 3

Ausbildungsbausteine in M.A.M.P.F.

Wie bereits zuvor dargelegt, ist es das Ziel der Ausbildungsbausteine, den jungen Frauen und Männern eine Ausbildung für den ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Im Rahmen des M.A.M.P.F.- Projektes soll es möglich sein, von der IHK anerkannte Ausbildungsbausteine zu absolvieren. Diese können später, bei der Aufnahme einer Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt, angerechnet werden. Das Bearbeiten und erfolgreiche Absolvieren der einzelnen Qualifizierungsbausteine soll zur Ausführung einer Tätigkeit befähigen. Die Bausteine sind zu Beginn des Projektes sehr kleinschrittig angelegt, damit es für die Teilnehmer/-innen möglich wird, positive Erfahrungen zu sammeln und so Selbstvertrauen zu entwickeln. Diese psychologische Stabilisierung wird aus pädagogischer Sicht als äußerst

wichtig erachtet und ist in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung der Selbstständigkeit unerlässlich.

Sämtliche in den Ausbildungsbausteinen erworbenen Kompetenzen gehören in den Gesamtzusammenhang einer Berufsausbildung. Die Qualifizierungsbausteine beziehen sich demnach immer auf Ausbildungsinhalte anerkannter Ausbildungsberufe. Insbesondere für derzeit chancenlose junge Frauen und Männer soll es dadurch möglich sein, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen gegenüber möglichen Arbeitgebern nachzuweisen. Die Teilnehmer/-innen können zeigen, dass sie engagiert sind und trotz relativ schlechter Voraussetzungen, die aus diversen Problemlagen resultieren, die Fähigkeit besitzen, sich neuen Aufgaben zu stellen, diese zu bewältigen und mit ihnen zu wachsen. Bei den angebotenen Bausteinen handelt es sich um Grundlagen, die nötige Voraussetzungen darstellen, um letztlich eine berufliche Handlungskompetenz auszubilden (vgl. BGBL 2003, 1472).

Bei M.A.M.P.F. wird eine individuelle Förderung mit den Qualifizierungsbausteinen verbunden. Ausgangspunkte sind dabei zum einen die Fähigkeiten und Fertigkeiten der jungen Männer und Frauen, sowie zum anderen die regionalen Gegebenheiten. Durch verschiedenste Kooperationspartner werden Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und die Betriebe der Region näher zusammen gebracht und es ist letztlich einfacher für benachteiligte Jugendliche einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle zu finden. Besondere Berücksichtigung finden weiterhin der regionale Arbeitsmarkt sowie die Ausbildungssituation, um die benachteiligten Jugendlichen nachhaltig qualifizieren zu können.

Insgesamt sind die Module, die bei M.A.M.P.F. bearbeitet werden, flexibel mit dem deutschen Ausbildungssystem vernetzt. Die Struktur der Ausbildungsbausteine folgt in dem Projekt den Empfehlungen von Euler/ Severing 2006, sowie der „Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO)“. Es geht darum, die Ganzheitlichkeit der Berufe zu erhalten. Die Bausteine sollen keinesfalls eine Berufsausbildung ersetzen.

Im M.A.M.P.F.- Projekt sind die die Ausbildungsbausteine dreigliedrig angelegt. Es werden Grundlagenbausteine, vertiefende Spezialbausteine sowie Wahlpflichtbausteine angeboten (vgl. Euler/ Severing 2006, 12 ff.). Entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist es den jungen Frauen und Männern möglich, die verschiedenen Bausteine zu bearbeiten. Dabei muss eine chronologische Reihenfolge nicht zwangsläufig eingehalten werden. Vorrangig wird den jungen Frauen und Männern das Absolvieren der Bausteine aus einer pädagogischen Logik resultierenden Reihenfolge, wie bereits oben vorgestellt, nahe gelegt. Die Grundbausteine beinhalten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die prinzipiell in allen Ausbildungsberufen erforderlich sind. In Kooperation mit verschiedenen Bildungsträgern bietet M.A.M.P.F. seinen Teilnehmern ein vielfältiges Angebot an. Dabei stellt die Methodenkompetenz einen essentiellen Bestandteil dar. Diesbezüglich werden Module zur Kommunikation, zu PC-Kenntnissen, zur Teamfähigkeit etc. angeboten.

Die zu Grunde liegenden Ausbildungsberufe sind im Fall des M.A.M.P.F. - Projektes der Beikoch/ die Beiköchin, der Koch/die Köchin und der Hauswirtschafter/die Hauswirtschafterin. Außerdem steht es den Beteiligten frei, während ihrer Zeit bei M.A.M.P.F. Praktika in anderen Berufszweigen zu absolvieren, um mögliche Berufswünsche zu bestätigen oder zu verwerfen. Es werden für die angebotenen Ausbildungsberufe jeweils das Qualifizierungsziel, welches mit den Bausteinen verfolgt wird und die zu vermittelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, sowie die Dauer der Vermittlung angegeben. Nach Bearbeitung der Bausteine wird eine Leistungsfeststellung vorgenommen. Die Prüfungen werden von externen Lehrkräften Berufsbildender Schulen der entsprechenden Fachrichtungen abgenommen. Zusammen mit den Fachkräften von M.A.M.P.F. entscheiden sie über den Erfolg der Prüfung (vgl. BGBL 2003, 1472).

3.4 Adressaten und Beteiligte

Adressaten

Die Zielgruppe des Projektes sind Jugendliche mit oder ohne Schulabschluss, die ihre Schulpflicht abgeleistet haben und die nicht älter als 27 Jahre sind. Die Jugendlichen werden im Rahmen dieses Projektes auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet und dabei sozialpädagogisch begleitet. Direkt angesprochen sind junge Frauen und Männer, die bei der Suche nach einem Ausbildungsberuf als benachteiligt gelten. Dabei spielen die individuelle Problemlage der Jugendlichen, wie auch die strukturellen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle (vgl. BMBF 2005, 14). Zu den Benachteiligungen, die sich aus den äußeren Rahmenbedingungen ergeben, zählen unter anderem die bestehende Struktur des Arbeits- bzw. Ausbildungsmarktes, wie auch das allgemeinbildende Schulsystem.

Die Strukturen des Ausbildungsmarktes sind häufig von einer Art „Verdrängungswettbewerb“ geprägt (vgl. BMBF 2005, 14). Hinzu kommt die Problematik der defizitären Situation im allgemeinbildenden Schulsystem, die unterschiedliche Studien (Pisa I und II, TIMSS etc.) belegt haben: *„Ergebnisse aus der PISA-Studie zeigen, dass Schule nicht dazu beiträgt, durch eine gezielte Förderung die Chancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen und die soziale Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern, sondern dass sie eher die Unterschiedlichkeiten festschreibt und eine Auslese fördert“* (BMBF 2005, 15). So wird die Selektionsfunktion des Schulsystems immer dominanter und die einseitige Orientierung an formaler Wissensvermittlung und bürokratischen Regeln sowie einem „starrer Verhaltenscodex“ rufen die Aussonderung derer hervor, die „aus der Rolle“ fallen (vgl. BMBF 2005, 15). Diesem Trend möchte das Projekt M.A.M.P.F. entgegen wirken.

Zusätzlich zu den beschriebenen Problemen innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen gibt es individuelle Risikofaktoren, die eine benachteiligte Lebenssituation begünstigen. Eine zentrale Risikovariablen ist die soziale Herkunft. Arbeitslose Jugendliche ohne Berufsausbildung stammen häufig aus Elternhäusern, in denen die Eltern selbst eine niedrige berufliche Stellung haben. Armut wird in unserer Gesellschaft häufig über Generationen weitergegeben, ein weiterer Beleg für die Verstärkung von Chancenungleichheit durch die Strukturen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens wie auch unseres Schulsystems (vgl. BMAS 2005, 89).

Die soziale Herkunft ist nur einer von unterschiedlichen möglichen Risikofaktoren, die zu individuellen Schwierigkeiten bei der Aufnahme einer Berufsausbildung führen können. Auch die schulische Vorbildung, die Nationalität/ Herkunft und das Geschlecht können einen negativen Effekt auf den Lern- und Verhaltensbereich haben und somit den möglichen Beginn einer Berufsausbildung direkt bzw. indirekt beeinflussen (vgl. BMBF 2005, 18).

Die gesetzliche Grundlage für die Arbeit in diesem Projekt ist im SGB VIII §13 Abs. 1 (sozialpädagogische Hilfen) und Abs. 2 (Ausbildungs- und Beschäftigungsangebote) festgehalten (vgl. SGB VIII 1990, 10). Das Projekt ist nach § 13 Absatz 2 als ein Beschäftigungsangebot für „individuell beeinträchtigte“ und „sozial benachteiligte“ junge Menschen einzuordnen. Die im Sozialgesetzbuch VIII festgehaltenen Begriffe „individuell beeinträchtigt“ und „sozial benachteiligt“ sind nicht konkret definierbar und umfassen daher einen weiten Bereich, der zumindest rechtlich, Flexibilität in der Adressatenorientierung ermöglicht.

„*Soziale Benachteiligungen*“ beschreiben die Lebenssituationen junger Männer und Frauen, die unterschiedliche individuelle Probleme in den Sozialisationsbereichen Familie, Schule, Peer groups, Ausbildung, Beruf oder anderen Umweltbedingungen erfahren haben.

Dabei wird die soziale Benachteiligung unter Einbeziehung des Vergleichs der Abweichung zu der, in der spezifischen Altersgruppe vorliegenden, gesellschaftlichen Integration betrachtet. Wenn aufgrund der Sozialisationserfahrungen eine geringere gesellschaftliche Integration vorliegt, wird von einer sozialen Benachteiligung gesprochen (vgl. Fülber 2009, 1). Diese sozialen Benachteiligungen sind meist durch strukturelle Rahmenbedingungen entstanden oder zumindest beeinflusst.

Bei der im SGB VIII festgehaltenen Bezeichnung der „*individuellen Beeinträchtigung*“ geht es um persönliche Einschränkungen, die es den Jugendlichen erschweren eine Ausbildung oder einen Beruf aufzunehmen. Die individuellen Einschränkungen umfassen dabei unter anderem physische bzw. psychische Störungen oder andere persönliche Beeinträchtigungen, wie etwa Lern-, Leistungs- oder Entwicklungsschwächen oder -verzögerungen, die die Jugendlichen in ihrer persönlichen Entwicklung einschränken.

Die soziale, berufliche und persönliche Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft ist daher meistens nur eingeschränkt vorhanden und ist von diesen selbst nur schwer zu verbessern (Münder et al. 1998, 13). Dabei geht es in der Ursache meist nicht um individuelle Defizite, sondern um strukturelle Exklusionsmechanismen, die den Jugendlichen die Integration in die Gesellschaft verwehren. Die bestehenden Strukturen schränken junge Menschen, aus zum Großteil selbst unverschuldeten Problemlagen, in ihrer Entwicklung und Entfaltung eines individuellen wie auch gesellschaftlichen Lebens ein.

Personal

Notwendige Personen für die Mitarbeit und Durchführung des Projektes sind:

- Sozialpädagogen
- Hauswirtschaftler
- Köche.

Während des gesamten Projektes erfolgt eine individuelle sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung sowie eine fachliche Anleitung durch geschultes Personal aus den spezifischen Arbeitsbereichen. Die Arbeit in diesem Projekt als Qualifizierungsmaßnahme stellt hohe Anforderungen an die fachlichen, persönlichen wie auch sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter. Sozialpädagogische Fachkräfte, Fachanleiter sowie Lehrer arbeiten direkt zusammen. In vielen Bereichen existieren Überschneidungen bezüglich der Zuständigkeit, die einen engen und kontinuierlichen Austausch voraussetzen. Auf der Basis der individuellen Förderplanung werden Vorgehensweisen abgestimmt und gemeinsam als Gruppe agiert. Die bestehenden Formalqualifikationen wie staatliche Abschlüsse, Meisterprüfungen etc. reichen jedoch als Qualifikation nicht aus. Die Arbeit in diesem Projekt erfordert hohes persönliches Engagement, die Identifikation mit der bestehenden Aufgabe, die Haltung gegenüber der Arbeit wie auch den Adressaten, die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung und die Fähigkeit die Jugendlichen ganzheitlich wahrzunehmen (vgl. BMBF 2005, 27).

Kooperationspartner

Als Kooperationspartner in diesem Konzept fungieren:

- die Volkshochschule für den Einkauf der „Qualifizierungsbausteine“ und die somit theoretische berufliche Qualifizierung,
- die ARGE, da die Jugendlichen in der Regel ALG II beziehen und es somit notwendig ist, die Anerkennung der Maßnahme zu erreichen, um eine Weiterzahlung der Sozialleistungen zu ermöglichen
- die Leuphana Universität Lüneburg, um die Stadtteilmensa als mögliches Praxisfeld für Studierende der Berufspädagogik zu öffnen.

Des Weiteren wird eine Zusammenarbeit mit regionalen Betrieben der ökologisch nachhaltigen Landwirtschaft angestrebt und eine Verbindung mit der Tafel e.V. fokussiert.

Die Mitarbeiter des Projektes haben dazu die Aufgabe, mit abgebenden Schulen, der Berufsschule, den Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, der Arbeitsagentur, den Kammern, dem Wohn- und Lebensumfeld der Jugendlichen und ggf. der Jugend- und Sozialhilfe eng zu kooperieren. Gute Kontakte mit den beschriebenen Partnern sichert eine möglichst hohe Einmündung der jungen Männer und Frauen in eine Berufsausbildung oder in den ersten Arbeitsmarkt (vgl. BMBF 2005, 27).

4. Umsetzung der Projektidee

Für die Realisierung der M.A.M.P.F.- Stadtteilmensa ist es erforderlich, das Anwendung findende, pädagogische Konzept genauer zu spezifizieren. Darüber hinaus ist grundlegend die Frage zu klären, an welchem Ort es sich am sinnvollsten darstellen würde, eine Stadtteilmensa zu eröffnen. Hierfür muss der „Ausschuss für Raumordnung, Wirtschaft, Touristik, Verkehrsplanung und ÖPNV“ der Stadt Lüneburg kontaktiert werden. Vorab sollten geeignete Gebäude besichtigt werden, damit letztlich nicht aus der „Verwaltungsperspektive“ entschieden wird, welches Objekt geeignet ist. Eine zentrale Lage wird als Voraussetzung betrachtet, um das Gelingen der Stadtteilmensa zu gewährleisten.

Für die mittelfristigen Ziele, die Stadtteilmensa als vollwertige Anlaufstelle für alle Bewohner des Stadtteils attraktiv zu gestalten, sollte sowohl Kontakt mit anderen freien Trägern als auch mit kirchlichen Trägern oder der Kirche selbst aufgenommen werden, um so beispielsweise ältere Menschen besser zu erreichen und deren Bedürfnisse einbeziehen zu können. Mittelfristig sollte ebenfalls der Jugendhilfeausschuss der Stadt Lüneburg kontaktiert werden, um als Anlaufstelle für Jugendliche Angebote einrichten zu können, die im Stadtteil gebraucht werden. So können durch die Kooperation mit dem Jugendhilfeausschuss Angebotsüberschneidungen mit anderen Trägern vermieden und neue Ressourcen aufgetan werden.

Der erste Schritt wäre jedoch die Finanzierungsmöglichkeiten zu analysieren, die für die Stadtteilmensa in Frage kämen. Eine Möglichkeit wäre, öffentliche Ausschreibungen zu sichten, um einen geeigneten Träger für das Projekt der Stadtteilmensa zu finden. Erster Ansprechpartner wäre in dem vorliegenden Fall die ARGE, die sowohl Teile der Finanzierung übernehmen könnte, als auch Kontakte zu potentiellen Teilnehmern herstellen kann.

Ein Projektantrag muss gemäß der inhaltlichen und formalen Aspekte zur Bewerbung um die Durchführung von anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten ausgearbeitet und eingereicht werden.

In Bezug auf die Realisierung der Ausbildungsbausteine muss die Frage geklärt werden, welche Bausteine direkt vor Ort in der Stadtteilmensa und vom dazugehörigen Personal angeboten werden und welche bei anderen Bildungsträgern bearbeitet werden können. Hierfür müssen geeignete Kooperationspartner gefunden werden.

Weiterhin muss die Anerkennung der Ausbildungsbausteine bei der Industrie- und Handelskammer beantragt werden, sodass es für die Teilnehmer/-innen möglich ist, die erfolgreich bestandenen Ausbildungsbausteine auf die Berufsausbildung im gewählten Beruf anrechnen zu lassen.

Ferner müssen Ansätze und Konzepte aufgegriffen werden, die allen Kindern in diesem Land eine faire Chance ermöglichen. Die Strukturen unseres Schulsystems, die die ohnehin sozial privilegierten Menschen bevorteilen, müssen in ihren Grundzügen in Frage gestellt werden. Einzelne dürfen nicht weiter die Gewinner dieses hoch selektiven, defizitär ausgerichteten Schulsystems sein. Es müssen grundlegende Veränderungen folgen, die allen Mädchen und Jungen ein gelingendes Aufwachsen ermöglichen.

M.A.M.P.F. als Projekt steht in diesem Kontext als Maßnahme, die eine nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung anstoßen will.

B MAMPF im Übergang – Übergang wohin?

Innerhalb der Möglichkeit, die Projektskizze zu konkretisieren und mögliche offene Aspekte zu erarbeiten, ergaben sich Zweifel, ob innerhalb des Übergangssystems die in Bezug auf das Projekt formulierte Zielsetzung überhaupt verwirklicht werden kann – insbesondere hinsichtlich der Verortung im Übergangssystem. Besteht darin eine wirkliche Chance zu einem Übergang in vollwertige Arbeit oder eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt? Werden gesellschaftliche Probleme nicht auf das angebliche individuelle Versagen der Jugendlichen (Stichwort Ausbildungsreife) abgewälzt? Erleichtert die Modularisierung der Beruflichen Bildung den Übergang oder dient diese Maßnahme nur als Hebel um „Schmalspur-Bildungsgänge“ zu etablieren? Diese Fragen können nicht einfach mit ja oder nein beantwortet werden. Dennoch bleibt der Eindruck bestehen, dass die „überflüssigen“ Jugendlichen in den Maßnahmen „zwischen geparkt“ werden und somit aus dem Blickfeld bzw. den Statistiken verschwinden. Ob beabsichtigt oder nicht, würden in diesem Fall die Übergangsmaßnahmen – im Gegensatz zu der Intention des M.A.M.P.F. - Konzepts, die Defizite im Berufsbildungssystem perpetuieren, da die ursächlichen Probleme hinter dem Dickicht von Maßnahmen verdeckt werden.

Resultierend daraus entstanden zwei Problemstellungen:

- Die allgemeinen Zweifel einer sachlich fundierten Analyse und Kritik zu unterziehen
- Das Projekt in Richtung der praktischen Realisierung weiter zu entwickeln.

Im Folgenden soll der Fokus auf der zweiten Fragestellung liegen, um die Möglichkeiten und Grenzen des Übergangssystems herauszukristallisieren. Es stellte sich die zentrale Frage, was die genauen Aspekte und Strukturen dieses Übergangssystems sind, die es häufig zu dem werden lassen, was es ist: Ein System ohne wirkliches System, das Jugendliche von Maßnahme zu Maßnahme in Warteschleifen festhält, ohne ihnen eine Berufsperspektive zu ermöglichen.

Grundlage für die folgenden Ausarbeitungen bildet der Text „Sieben Thesen zum Übergangssystem“ von Matthias Anbuhl. Die Darstellungsweise in dieser Arbeit orientiert sich an der Gliederung dieser Thesen, die in den nachfolgenden Kapiteln als Ausgangspunkte für die Analyse des Übergangssystems genutzt werden. Resultierend daraus, entstand eine Darstellung der vielschichtigen Widersprüche und Problemlagen in diesem Feld. Abschließend werden in diesem Bericht Rückschlüsse zum M.A.M.P.F. Projekt gezogen. Diesbezüglich werden die Diskussionsergebnisse der Tagung „Bewegung in die Berufliche Bildung“ einfließen. Auf der Grundlage dieser Diskussionsbeiträge wird zum Abschluss dieses Projektberichtes ein Ausblick skizziert.

1. „Der Begriff des Übergangssystems ist irreführend“

Nicht jeder Jugendliche findet nach der Schule einen Ausbildungs-, Arbeits- oder Studienplatz. Diese Jugendlichen können in ihrer Laufbahn nicht zurückgehen, um einen neuen Anlauf zu nehmen. Sie können die Laufbahn aber auch nicht fortsetzen, weil die Hürden, die der Ausbildungsmarkt an sie stellt, zu hoch liegen. Diese „Generation Warteschleife“ befindet sich in einem aufgezwungenen sozialen Moratorium. Seit dem Ende des Nachkriegsaufschwungs ist diese Zahl von „unversorgten Bewerbern“ stetig gestiegen, auch wenn es konjunkturelle Auf- und Abschwünge während dieser Entwicklung gegeben hat. In diesem Sinne ist die Jugendarbeitslosigkeit ein relativ getreues Abbild der wirtschaftlichen Entwicklung in der BRD.

Als Notbehelf für diese steigende Anzahl von Jugendlichen wurde das so genannte „Übergangssystem“ konstituiert, das folgendermaßen definiert werden kann: *„(Aus-) Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenz von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“* (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79).

Das Übergangssystem, welches zunächst als Notbehelf gedacht war, ist zur dritten Säule der beruflichen Bildung in der BRD geworden. Der Trend war in den letzten Jahren leicht rückläufig. Aus einer mittelfristigen Perspektive ist jedoch das Wachstum unbenommen (vgl. Baethge/ Solga/ Wieck 2007).

In der Fachliteratur werden zwei zentrale Ursachen für diese Entwicklung benannt:

- Die Schere zwischen ausbildungssuchenden Jugendlichen und Ausbildungsstellen geht weiterhin auseinander. Einerseits nimmt die Zahl der nachfragenden Jugendlichen zu, andererseits sinkt die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze. Der Rückstau an Altbewerbern verstärkt diesen Effekt.
- Zusätzlich wird eine Diskrepanz zwischen der sinkenden „Ausbildungsreife“ und den steigenden Ausbildungsanforderungen durch die Tendenz zur Wissensgesellschaft angeführt (vgl. z.B. Beicht/Friedrich/Ulrich 2007, 1).

Somit stellt sich die Frage, welchen Beitrag das Übergangssystem zur Gemengelage liefert.

1.1 Das Übergangssystem: Teil der Lösung oder Teil des Problems?

Eine eher funktionale Definition des Übergangssystems wurde von Ulrich formuliert:

„Das funktionale Definitionsmerkmal der Bildungsgänge des „Übergangssystems“ besteht offenbar darin, dass diese den Weg zwischen zwei Bereichen überbrücken soll: Gemeint ist auf der einen Seite das allgemeinbildende Schulsystem und auf der anderen Seite die beiden Systeme unterhalb des Hochschulsektors, welche zu einer beruflichen Qualifikation führen, also die duale Berufsausbildung und die Schulberufsbildung. [...] Einigendes Band der verschiedenen Bildungsangebote des Übergangssystems wäre demnach, dass sie selbst zu keinem Berufsabschluss führen und sich an die Gruppe der Jugendlichen mit maximal mittlerem Schulabschluss richten“ (Ulrich 2008).

Daran anknüpfend lässt sich fragen, ob die unter dem Begriff Übergangssystem subsumierten Bildungsangebote diese Brückenfunktion wirklich erfüllen. Ansonsten wäre der Begriff in der Tat irreführend. Einige Autoren sehen in dieser dritten Säule der beruflichen Bildung einen Teil der Lösung für das Problem der Jugendarbeitslosigkeit. So kommt bspw. Beicht in ihrer Erhebung zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Jugendlichen, welche eine Maßnahme im Übergangssystem besucht haben, diese im Rückblick eher positiv bewerten. Es ist erfreulich, dass die Jugendlichen aus der individuellen Perspektive diesen Maßnahmen eine positive Deutung geben. Entscheidend bleibt jedoch, ob diese Maßnahmen auch strukturell gesehen als positiv eingeschätzt werden können. In dieser Hinsicht kommt Beicht zu einer durchwachsenen Bilanz. Für Jugendliche, welche bereits die erforderlichen Qualifikationen für den anvisierten Beruf erworben haben, stellen die Maßnahmen eher eine, zumindest für ihre Berufsbiografie, sinnlose Warteschleife dar. Für Bewerber, welche hingegen keine oder geringe Qualifikationen durch die allgemeinbildende Schule erworben haben, kann eine Übergangsmassnahme durchaus nützlich sein, auch wenn die eigentliche Zielsetzung sein müsste, die allgemeine Bildung so zu verändern, dass kein Jugendlicher ohne einen Schulabschluss diese Schulform verlässt. Diese in manchen Fällen untersuchte „Nützlichkeit“ gilt vor allem für Maßnahmen, in denen ein Schulabschluss nachgeholt werden kann, somit greifbare Verbesserungen für die Position auf dem Arbeitsmarkt erreicht werden. In jedem Fall gilt laut Beicht, dass der Besuch einer Maßnahme für arbeitslose Jugendliche sinnvoller ist als die Wartezeit zu Hause zu verbringen. Das lässt sich als gesicherte positive Bilanz festhalten (vgl. Beicht 2009).

Andere Autoren sehen in dem Übergangssystem im Gegensatz zu der vorherigen Position vielmehr einen Teil des Problems. Unter den Kritikern wäre insbesondere der DGB zu nennen, aus dessen Sicht die Maßnahmen das wirkliche Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit verschleiern (vgl. z.B. DGB 2008). Zahlreiche Maßnahmen dienen sogar der Prekarisierung des Arbeitsmarktes. In diesem Sinne ist das Übergangssystem, trotz einzelner positiver Effekte, ein Teil des Problems, weil es zur Erosion vollwertiger Arbeits- und Ausbildungsplätze beiträgt und das Ausmaß der Arbeitslosigkeit verzerrt. Als Vertreter des DGB hat Anbuhl

diese Kritik in der These „Der Begriff des Übergangssystems ist irreführend“ auf den Punkt gebracht. Diese Kritik soll an dieser Stelle kurz erörtert werden.

1. Das so genannte „Übergangssystem“ ist gar keine durchdachte, organisierte bzw. strukturierte Ordnung, was der Begriff „System“ implizieren würde.
2. Es findet in vielen Fällen auch kein Übergang statt.

Bezugnehmend zum ersten Argument kann festgehalten werden, dass es sicherlich verschiedene Definitionen des Systembegriffes gibt. Aber auch ohne den Maßstab der Systemtheorie oder anderer wissenschaftlicher Definitionen anzulegen, lässt sich konstatieren, dass das so genannte Übergangssystem keine klar erkennbare Systematik aufweist. Vielmehr ist ein mannigfaltiges Nebeneinander an Trägern und Maßnahmen zu bilanzieren, welche ohne Koordination aneinander vorbei agieren. Dieser Wildwuchs an Maßnahmen wird an keiner Stelle zentral geplant oder koordiniert.

Diese Abwesenheit einer durchdachten Systematik gilt ebenso für den proklamierten Übergang in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt. In vielen Fällen enden die Maßnahmen ohne in Arbeit oder Ausbildung einzumünden. Ebenso ist in vielen Fällen, wie z.B. 1-Euro-Job-Maßnahmen, keine erkennbare Verbesserung für die Position der Teilnehmenden auf dem Arbeitsmarkt erkennbar. Auf diesen Zustand ist die Bezeichnung „Generation Warteschleife“ gemünzt. Es findet kein Übergang statt. Stattdessen hat das so genannte Übergangssystem die Tendenz sich zu verselbstständigen.

So resümieren beispielsweise Baethge et al., dass die *„Maßnahmen im Übergangssystem [...] häufig der Beginn von Maßnahmekarrieren [sind]“* (Baethge/ Solga/ Wieck 2007).

Auf diesem Weg werden wohl Arbeitsplätze geschaffen. Jedoch nicht für die Jugendlichen, sondern für Experten, welche die arbeitslosen Jugendlichen verwalten. Den Jugendlichen wird auf diese Weise keine verlässliche Perspektive auf Arbeit und Ausbildung eröffnet. Immerhin werden sie sozialpädagogisch begleitet, aber das ist wohl ein schwacher Trost. Aus volkswirtschaftlicher Perspektive stellt sich die Frage, ob Aufwand und Nutzen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Mit den aufgewendeten Mitteln könnten beispielsweise auch Ausbildungs- und Arbeitsplätze im öffentlichen Sektor geschaffen werden.

Insgesamt fällt die Bilanz der Bildungsgänge nach dem aktuellen Stand der Forschung durchwachsen aus. Für bestimmte Jugendliche sind diese Bildungsangebote sinnvoller als die Wartezeit zu Hause abzusitzen. Obwohl diese Aussage nicht mal für alle Bildungsangebote zu gelten scheint. Damit lässt sich zur Rettung dieser Maßnahmen immerhin sagen, besser als eine Lücke im Lebenslauf, aber von einer Brückenfunktion kann nicht wirklich die Rede sein.

2. „Wir sollten nicht auf den demografischen Wandel warten“

Mit dieser Aufforderung verweist Anbuhl auf die gravierenden Auswirkungen, die der demografische Wandel auf die Erwerbstätigenstruktur und damit auch auf das Übergangssystem hat. In Deutschland wird seit langem über die möglichen Konsequenzen und Folgen des demografischen Wandels diskutiert. Unstrittig ist dabei, dass die Bevölkerungszahlen insgesamt schrumpfen werden, wie es schon in den letzten Jahren zu erkennen ist. In Vorausberechnungen, die die Sterberate sowie die Geburtenrate berücksichtigen, werden diese Entwicklungen umso deutlicher:



Abb. 1: Entwicklung der Bevölkerungsstruktur (Hochschule Zittau/Görlitz)

Weiterhin wird aus diesem und ähnlichen Diagrammen eine Verschiebung in der Altersstruktur in Deutschland ersichtlich. Es wird immer mehr alte und ältere Menschen geben, die nicht mehr im Berufsleben stehen. Gleichzeitig wird es weniger junge und jüngere Menschen geben, die auf den Arbeitsmarkt strömen. Aus diesen Zahlen ließe sich folgern, dass sich die Lage auf dem Arbeitsmarkt in wenigen Jahren entspannt haben wird.

Einige Experten und Lobbyisten sowie Politiker ziehen genau diesen Schluss. Demnach kommt es zu einer Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt, denn die Zahlen der Bewerber werden zwangsläufig mit der Zeit sinken, in der auch die Geburtenraten zurück gehen. Dieser Prognose zufolge sollen auch in dem Übergang von Schule zu Beruf deutlich weniger Probleme auftreten. Die Betriebe seien auf die wenigen Bewerber für Ausbildungsstellen angewiesen, um ihren Bedarf an Fachkräften später immer noch decken zu können.

In der Forschungslandschaft lassen sich aber auch weniger positive Zukunftsszenarien finden. Andere Experten vermuten, dass sich die eben kurz skizzierte Entwicklung nicht bewahrheiten wird. Sie machen die derzeitige Problematik nicht ausschließlich am Überschuss von Bewerbern für Ausbildungsplätze fest, sondern sehen eine Qualifikationslücke, welche in den anschließenden Kapiteln zum Thema gemacht wird (vgl. Anbuhl 2009, 2).

2.1 Die gegenwärtige Situation der Jugendlichen

Seit 1992 verschob sich die Bedeutung der einzelnen Schulabschlussarten. Der Anteil der Absolventen mit mittlerem und höherem Bildungsabschluss hat kontinuierlich zugenommen, wogegen der Anteil der Absolventen der Hauptschule immer weiter abgenommen hat. Insbesondere gilt dies für Schüler/-innen mit dem Abschluss der Fachhochschulreife. Ihr Anteil hat sich von 1992 bis 2007 von 0,7 auf 1,5% mehr als verdoppelt. Auch wenn wesentlich mehr Absolventen eine Studienberechtigung erlangen, nimmt ein immer geringerer Anteil diese Berechtigung auch in Anspruch. Viele der Studienberechtigten beginnen trotz dieser hohen Qualifizierung eine Ausbildung. Hieran wird unter anderem die Problematik deutlich, dass die Schulabschlüsse an Wertigkeit verloren haben (vgl. BMBF 2009, 29).

Am dramatischsten ist diese Wertigkeitsverschiebung für Schüler/-innen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen. Ihre Chancen einen Ausbildungsplatz zu bekommen, haben sich mit den derzeitigen Entwicklungen erheblich verschlechtert. Nur noch die Hälfte der Absolventen des Hauptschulabschlusses bekommt nach Beendigung der Schule einen Ausbildungsplatz. Früher führte der Hauptschulabschluss direkt in eine Ausbildungssituation. Heute sind viele dieser Jugendlichen ohne Perspektive. Betriebe haben kein Interesse ihnen

eine Ausbildung zu ermöglichen (vgl. Gründinger 2009, 195). Dieses Dilemma hat Anbuhl in seinem Thesenpapier treffend formuliert. Denn auch die Generation der Jugendlichen, die derzeit ohne oder mit Schulabschluss in den Warteschleifen ausharren, hat ein Recht darauf ausgebildet zu werden, um somit überhaupt eine reale Chance auf dem ersten Arbeitsmarkt zu haben.

Problematisch ist weiterhin, dass schon heute viele Betriebe, trotz des Überschusses an Bewerbern für eine Berufsausbildung, viele Ausbildungsplätze nicht besetzen. Grund hierfür ist die angeblich fehlende Ausbildungsreife, die von Seiten der Betriebe bemängelt wird. Die Betriebe geben vielfach den allgemeinbildenden Schulen die Schuld dafür, dass Grundkenntnisse, die zu Beginn einer Ausbildung vorhanden sein müssen, nicht ausreichend bei den Jugendlichen vorzufinden sind, so dass eine Berufsausbildung unmöglich sei. Sie fordern eine stärkere Ausrichtung der Schule an den Berufen und eine gezieltere Förderung der Kompetenzen, die für die Ausbildung benötigt werden. Die Einschätzung der Prognosestudie, dass auch mit der sinkenden Zahl der Bewerber, nicht alle Ausbildungsplätze besetzt werden und sich das Ausbildungsmanagement der Betriebe nicht verändern wird, scheint demnach nicht unrealistisch. Auch sie müssten ein Umdenken vollziehen und in Jugendliche mit weniger günstigen Startchancen investieren und ihnen eine Berufsausbildung ermöglichen, so dass auch die heutige Generation von Jugendlichen eine faire Chance auf dem Arbeitsmarkt bekommt (vgl. Anbuhl 2009, 2; BMBF 2009, 7 f.).

Viele Jugendliche sind mit dem Entlassen aus der Schule – egal ob mit oder ohne Schulabschluss - zum Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche verurteilt. In Deutschland liegt die Lücke zwischen Bewerbern und den betrieblichen Ausbildungsplätzen noch immer bei rund 270.000 Stellen, wenn alternative Berechnungsmethoden herangezogen werden, die die Statistiken nicht schönen. Die Tatsache, dass derzeit nur noch drei von fünf Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bekommen, macht die problematische Situation nur allzu deutlich. Denn eine Maßnahme im Übergangssystem ist nicht mit einer Ausbildung in einem Lehrberuf zu vergleichen. Jugendlichen, denen eine Ausbildung von Seiten der Betriebe nicht ermöglicht wird, müssen ausharren oder befinden sich in einer Maßnahme des Übergangssystems (vgl. Gründinger 2009, 194 f.; vgl. Neß 2007, 71).

2.2 Das Scheitern politischer Maßnahmen

Der im Vorfeld viel bejubelte Ausbildungspakt zwischen der Bundesregierung und der Wirtschaft muss heute als gescheitert angesehen werden. Der Pakt verpflichtet die Betriebe jährlich ihre derzeitigen Ausbildungsplätze zu erhalten, besteht aber nicht darauf zusätzliche zu schaffen, so dass auch Bewerber, die sich derzeit im Übergangssystem befinden, aufgenommen werden könnten. Es ist festzuhalten, dass der Pakt zwar die Zusammenarbeit der Kammern und der Arbeitsagentur verbessern konnte. Dennoch ist durch den Ausbildungspakt kein entscheidender Umbruch hin zu mehr Beschäftigung und mehr Ausbildung eingetreten, wie es von einigen Experten gehofft wurde. Das Versprechen, jeder Jugendliche bekomme eine Ausbildungsstelle, wurde vielfach enttäuscht und auch gegenwärtig kann diese Zusicherung nicht erfüllt werden.

Mit diversen Neuregelungen wurde versucht die Betriebe zu mehr Investitionen in die Ausbildung zu motivieren. Es wurde beispielsweise die Probezeit für Auszubildende verlängert, die Vor- und Nachbereitung für den Berufsschulunterricht wurden gekürzt, dies gilt ebenso für die Erstattung von Unterkunftskosten für die Auszubildenden. Diese und ähnliche politische Maßnahmen hatten nicht den gewünschten Erfolg. Es ist eine Ausbildungskrise in Deutschland zu verzeichnen, bei der viele Jugendliche keine gute bzw. gar keine Berufsausbildung mehr erhalten (vgl. Gründinger 2009, 195 f.).

Deutschland investiert jährlich vier Milliarden Euro für beschäftigungspolitische Maßnahmen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Leider wird dieses Geld nicht nachhaltig eingesetzt. Die Maßnahmen, die die Jugendlichen absolvieren, werden von den Betrieben oft nicht anerkannt. Es ist zwar ein individueller Nutzen durch diese Maßnahmen zu verzeichnen und die Jugendlichen selber schätzen die Maßnahmen auch als positiv ein. Dennoch sind die Maßnahmen kritisch anzusehen. Denn die Chance einen Ausbildungsplatz nach dem Absol-

vieren einer Maßnahme des Übergangssystems steigt nicht wesentlich. Würde sich Deutschland im Sinne dieser Jugendlichen einsetzen, müsste jedes Qualifikationsprogramm mit bundesweit anerkannten Zertifikaten abgeschlossen werden (vgl. Gründinger 2009, 195 f. und Hans-Böckler-Stiftung 2009, 5 ff.).

Zusammenfassend kann konstatiert werden: Derzeit gibt es Jugendliche, die aufgrund von diversen Problemlagen nicht in der Lage sind, direkt nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen. Haben sie zusätzlich dazu keinen Abschluss an einer Schule erlangt, ist es nicht schwierig sich ihre weiteren Perspektiven vorzustellen. Auf dem Arbeitsmarkt haben sie kaum eine Chance und die Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung in einem Lehrberuf zu erlangen, ist verschwindend gering. Es zeigt sich hier eine Qualifikationslücke, die sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht von allein mit den demografischen Entwicklungen schließen lässt. Ein Teilbereich der Jugendlichen wird, trotz der geringeren Konkurrenz um einen Ausbildungsplatz, nicht in der Lage sein, direkt nach Beendigung der Schulpflicht eine Ausbildung zu beginnen. Auch für diese Jugendlichen muss Verantwortung übernommen werden. Sie müssen so gestärkt werden, dass sie Kompetenzen erlangen, die sie in die Lage versetzen eine Ausbildung zu absolvieren (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2009, 5). Folglich muss das Ziel sein, möglichst viele Jugendliche zu einem Schulabschluss zu führen und ihnen damit eine Lebensperspektive zu bieten.

Mit Blick auf die demografischen Entwicklungen wird es unumgänglich sein, dass Betriebe ihre aktive Personalbeschaffung sowie Personalentwicklung forcieren, um den Personalbedarf der Wirtschaft quantitativ sowie qualitativ zu decken. Dies wird sicherlich einer Teilmenge der Jugendlichen zu gute kommen und ihre Chancen das Übergangssystem zu umgehen, erhöhen (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2009, 5). Darüber dürfen allerdings die Jugendlichen heute nicht abgeschoben und vergessen werden. Ihnen muss ebenso eine Perspektive auf dem Arbeitsmarkt geboten werden.

3. „Wir sollten nicht auf ein besseres Schulsystem warten“

Wird die problematische Situation für Jugendliche auf dem ersten Ausbildungsmarkt betrachtet, so gilt häufig die geringe Qualifikation durch das Schulsystem als eine Ursache. Betriebe klagen über so genannte „nicht ausbildungsreife“ Jugendliche, es erfolgt eine Schulzuweisung an die defizitäre Situation des Schulsystems.

Es wird argumentiert, dass sich die Problematik entzerren würde, wenn Jugendliche mit einer höheren Qualifikation von den allgemeinbildenden Schulen entlassen werden würden (vgl. Anbuhl 2009, 2). Ein Modernisierungsbedarf im Bildungssystem ist in der Tat unter Bildungsexperten unstrittig. Strittig ist hingegen welche Maßnahmen geeignet sind. Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit kann jedoch nicht aufgeschoben werden bis diese bildungspolitischen Debatten ausgefochten sind. Ohnehin reicht es nicht, die Schuld zwischen den Zuständigkeiten hin und her zu schieben. Es muss Verantwortung übernommen werden - Verantwortung für eine Generation, die sich jetzt in dieser Situation befindet und für die es sich jetzt einzusetzen gilt.

3.1 Ausgewählte Problematiken des allgemeinbildenden Schulsystems

Im Jahr 2008 lag der Anteil von Jugendlichen, die die allgemeinbildenden Schulen ohne den Erwerb des Hauptschulabschlusses verlassen haben, im bundesweiten Durchschnitt bei 7,5%. Dabei variieren die Zahlen im Ländervergleich zwischen einem Tiefstwert in Baden Württemberg von 5,6% und einem Höchstwert in Mecklenburg Vorpommern von 16,8%. Der Durchschnitt der ostdeutschen Bundesländer liegt bei 12,3%, in den westdeutschen Bundesländern ist dieser deutlich niedriger, hier liegt der Durchschnittswert bei 6,8% (vgl. BMBF 2010, 91). Diese Situation ist äußerst problematisch: Jugendliche, die ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss die Schule verlassen, werden grundsätzliche Chancen bei der Erlangung eines Ausbildungsberufs genommen und damit einhergehend in der Entwicklung ihrer Erwerbsbiografie massiv eingeschränkt. Von den Angeboten, die auf dem allgemeinbildenden Schulsystem aufbauen, profitieren in der Regel höchstens Jugendliche, die zumindest einen Hauptschulabschluss erworben haben. Demzufolge ist es für die Absolventen der

allgemeinbildenden Schule von essentieller Bedeutung, diese zumindest mit einem Hauptschulabschluss zu verlassen, da dieser für den weiteren Werdegang eine wesentliche Bedingung darstellt (vgl. BMBF 2010, 89). Auch wenn es Möglichkeiten gibt, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht nachzuholen, stellt die enorme Zahl der Absolventen ohne Hauptschulabschluss das System der beruflichen Bildung vor immense Herausforderungen. Beachtet werden muss in diesem Kontext zusätzlich, dass es sich nicht allein um Hauptschüler ohne Abschluss handelt, etwa 55% dieser Schüler und Schülerinnen stammen aus Förderschulen, hauptsächlich mit dem Schwerpunkt „Lernen“, denen es in dieser Schulform nicht möglich ist, einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben (vgl. BMBF 2010, 91).

Die soeben dargestellten Zahlen werfen lediglich den Blickwinkel auf einen der defizitären Bereiche des Bildungssystems. Hinzu kommen weitere tiefer gehende Problemlagen, wie etwa die zu geringe Anzahl und die nicht ausreichende Qualität in Kindertagesstätten sowie die damit einhergehende Verbesserung der Ausbildung von Erziehern. Zusätzlich ist hervorzuheben, dass in Deutschland der starke Bedarf an Ganztagschulen nicht annähernd gedeckt ist. Weiter müsste die stärkere individuellere Ausrichtung des Unterrichts an allen Schulen forciert werden, um möglichst viele Lernende zu einem Schulabschluss zu führen. Die frühzeitige Auslese im Schulsystem muss abgeschafft und ein gemeinsames Lernen aller Kinder bis zur zehnten Klasse ermöglicht werden, wobei von Seiten der Schulen insbesondere die Lehrer Verantwortung für die Lernerfolge übernehmen müssen. Dieser Aspekt hängt direkt mit einer Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften zusammen, denn nur wenn das pädagogische Personal in Schulen ausreichend qualifiziert wird, kann es zu einer Verbesserung der Arbeit in Schulen kommen. Derzeit ist die Rate der funktionalen Analphabeten nach Beendigung der Schulpflicht im europäischen Vergleich sehr hoch, dies ist ein Zustand der nicht zu akzeptieren ist, es müssen gezielte Maßnahmen, Projekte und Ansätze geschaffen werden, um diesem Problem entgegen zu wirken. Auch müssen Migranten besser im Bildungssystem gefördert werden (vgl. Anbuhl 2010, 2).

Langfristig muss es das Ziel sein, die Berufsorientierung in Schulen weiter auszubauen und den Übergang von Schule in Berufsausbildung neu zu gestalten. Es muss ermöglicht werden, dass jeder Jugendliche einen berufsqualifizierenden Abschluss erhält und die Realisierung des Grundrechts auf Ausbildung umgesetzt wird.

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf muss dahingehend vollkommen neu ausgerichtet werden, nur wenn dieser neu strukturiert und effizienter gestaltet wird, kann jungen Menschen eine reale Lebensperspektive geboten werden:

„Jede Generation der Schulabgängerinnen und Schulabgänger hat aber ein Recht auf eine gute Ausbildung, die ihr Lebensperspektiven eröffnet. Wir sollten deshalb nicht auf ein „Schwarzer- Peter-Spiel“ verfallen und mit dem Finger auf die Schulen zeigen. Jedes Segment des Bildungswesens hat seine eigene Verantwortung für die Jugendlichen und muss dieser Verantwortung gerecht werden. Ziel muss es deshalb sein, jedem Jugendlichen zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen – und zwar unabhängig davon, wie zuvor seine Schulkarriere verlaufen ist.“ (Anbuhl 2009, 2)

4. „In den Schulen muss Berufsorientierung fest verankert werden“

Ziel dieses Abschnittes ist es, die Anforderungen an die Schulen bezüglich einer Verankerung der Berufsorientierung zu durchdenken. Dieses geschieht zum einen auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene, sowie auf der Ebene der Realisierung in der Praxis. Es muss ein Schulfach oder ein fächerübergreifendes didaktisches Prinzip der Berufsorientierung beschrieben, wie auch die Anforderungen an die, das Fach oder Prinzip gestaltenden Lehrer, durchdacht werden.

4.1 Anforderungen an das Konzept und Erwartungen der Wirtschaft

Eingangs soll hervorgehoben werden, dass eine umfassende Berufsorientierung nicht allein Aufgabe der Schulen sein kann. Vielmehr ist Berufsorientierung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu verstehen, welche ausschließlich in einer Kooperation zwischen Schule, Eltern-

haus und sozialem Umfeld der Schüler/-innen sowie der Wirtschaft ausgestaltet werden kann. Inwieweit staatlich getragene Institutionen in ein adäquates Konzept der Berufsorientierung eingebunden werden müssen, bleibt zu diskutieren. Klar ist jedoch, dass sich die Schulen nach außen öffnen müssen, wollen sie den individuellen Kompetenzansprüchen der Schüler/-innen und dem Ansprüchen eines sich stetig wandelnden Arbeitsmarktes mit seinen Anforderungen gerecht werden (vgl. Berlepsch et al. 2010, 5). Diesbezüglich formulieren die Industrie- und Handelskammern und die Handwerkskammern der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland (2002) einen Leitfaden, in welchem der Erwartungshorizont der Wirtschaft an die Schulabgänger festgestellt wird. Zusammengefasst beinhalten diese Erwartungen fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen – konkret werden genannt (vgl. IHK Pfalz, 2 ff.):

Fachliche Kompetenzen:

- Grundbeherrschung der deutschen Sprache
- Beherrschung einfacher Rechentechniken
- Grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse
- Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge
- Grundkenntnisse in Englisch
- Grundkenntnisse im IT-Bereich
- Kenntnisse und Verständnis über die Grundlagen unserer Kultur

Soziale Kompetenzen:

- Kooperationsbereitschaft – Teamfähigkeit
- Höflichkeit – Freundlichkeit
- Konfliktfähigkeit
- Toleranz

Persönliche Kompetenzen:

- Zuverlässigkeit
- Lern- und Leistungsbereitschaft
- Ausdauer – Durchhaltevermögen – Belastbarkeit
- Sorgfalt – Gewissenhaftigkeit
- Konzentrationsfähigkeit
- Verantwortungsbereitschaft – Selbstständigkeit
- Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik
- Kreativität und Flexibilität

Deutlich wird, dass eine Berufsorientierung mehr beinhalten muss, als ausschließlich berufsbezogene Bildungsaspekte. Vielmehr steht die Berufsorientierung vor der Herausforderung, Lernende individuell und ganzheitlich auf den Übergang in ihr Berufsleben vorzubereiten. So werden seitens der Wirtschaft soziale und persönliche Kompetenzen ebenso erwartet, wie fachliche Kompetenzen. Diese Erkenntnis spricht dafür, dass Berufsorientierung von einem stark allgemeinbildenden und fächerübergreifenden Charakter geprägt sein muss.

Darüber hinaus dürfen die Maßnahmen zur Berufsorientierung in der schulischen Praxis nicht zu einer reinen „Werbeveranstaltung“ der weiterführenden Bildungs- und Ausbildungsträger verkommen. Ein ausschließliches Anpreisen vermeintlich objektiver Vorteile des einen oder des anderen Angebotes und eine damit einhergehende Vernachlässigung der individuellen Ansprüche, Fähigkeiten, Fertigkeiten und persönlichen berufsbezogenen Affinitäten der Schülerinnen und Schüler schafft im Zweifelsfall eher Unsicherheiten als Orientierungen (vgl. Zeit Online 2008).

4.2 Realisierungsmöglichkeiten in der schulischen Praxis

Es reicht demnach nicht aus in Forderungen verhaftet zu bleiben und festzustellen, dass Jugendliche besser auf die Berufswahl vorbereitet werden müssen. Dass diese Tatsache in Fachkreisen als Konsens zu betrachten ist, verdeutlichen vielfältige Veröffentlichungen, Stellungnahmen und Diskussionsbeiträge (vgl. DGB 2009, 2).

Auch konkrete Vorschläge für die Realisierung in der schulischen Praxis wurden bereits erarbeitet. Oberliesen und Zöllner (2003) schlagen beispielsweise ein *Kerncurriculum Arbeits-*

lehre vor, welches die Bereiche Wirtschaft, Arbeit und Technik im Rahmen einer *modernen Allgemeinbildung* integriert (vgl. Oberliesen/Zöllner 2003).

Das von den Autoren vorgeschlagene Kerncurriculum beschreibt für die Berufsorientierung relevante Kompetenzen auf zwei Ebenen:

- (A) die übergeordnete Ebene – der Lernbereichskompetenzen
- (B) die Ebene der fachspezifischen Anforderungen – der anwendungsbezogenen Kompetenzen.

Die Leitidee dabei ist, allen Schülern bis zum Abschluss der Sekundarstufe I folgende Entwicklungen zu ermöglichen (vgl. Oberliesen/Zöllner 2003, 6):

- Technische und ökonomische Grundbildung
- Berufs- und Studierwahlmöglichkeit sowie die Fähigkeit zur Daseinsfürsorge
- Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit.

Um diese Ziele realisieren zu können, konkretisieren die Kompetenzbeschreibungen auf den genannten Ebenen die Verbindung von Inhalten und Lernaktivitäten. Damit können sie als Leitfaden für die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Lernfeldes Arbeitslehre betrachtet werden (vgl. Oberliesen/Zöllner 2003, 7). Für die Kompetenzebene der Lernbereichskompetenzen (A) werden dabei unter anderem die folgenden Kompetenzen genannt:

1. Sachkompetenz

- Fähigkeiten, sich mit grundlegenden ökonomischen und technischen Sachverhalten auseinanderzusetzen
- Fähigkeiten, sich mit grundlegenden technischen Sachverhalten auseinanderzusetzen
- Fähigkeiten zur Berufsorientierung sowie zur Daseinsvorsorge

2. Methodenkompetenz

- Fähigkeiten zum Entwickeln, Herstellen, Experimentieren, Gebrauchen
- Fähigkeiten zur Kontrolle, Bewertung und Entscheidung
- Fähigkeiten zur Auswertung, Systematisierung, Präsentation von Informationen

3. Sozialkompetenz

- Fähigkeiten zum aufgaben- und produktbezogenen Arbeiten und Lernen in Gruppen
- Fähigkeiten zum Erkennen und Vertreten von Interessen sowie zur Konfliktbearbeitung
- Fähigkeiten zur Kommunikation in innerschulischen und außerschulischen Lern- und Arbeitssituationen

4. Personale Kompetenz

- Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung in ökonomischen, technischen und arbeitsbezogenen Lern- und Handlungssituationen
- Fähigkeiten zur Entwicklung eigener Werte und Einstellungen sowie zu deren Reflexion in sämtlichen Lern- und Handlungssituationen.

Weiterführend konkretisieren die anwendungsbezogenen Kompetenzen (B) die aufgeführten Beschreibungen der Ebene A. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Beschreibung *Fähigkeiten, sich mit grundlegenden technischen Sachverhalten auseinanderzusetzen* aus dem Bereich der Sachkompetenz genannt (vgl. Oberliesen/Zöllner 2003, 5):

- die Akteure des sozio-technischen Handlungssystems kennen
- grundlegende Konzepte zum Nutzen, Gestalten und Bewerten von Technik kennen
- grundlegende technische Denk- und Arbeitsweisen kennen

Die hinter dem hier beschriebenen zweistufigen Kompetenzmodell stehende Logik ist es, Abstufungen und Entwicklungsverläufe der Aneignung zentraler Konzepte sowie Denk- und Arbeitsweisen zu entwickeln und in der Praxis zu reflektieren (vgl. Oberliesen/Zöllner 2003, 6 ff.). Als positiv an dem hier knapp skizzierten Kerncurriculum zu bewerten ist, dass mit den zur Diskussion gestellten Kompetenzbeschreibungen eine klare Fokussierung der Output-Dimensionen von Schule im Allgemeinen und des Lernfeldes Arbeitslehre im Speziellen stattfindet. Während die Gestaltungsdimensionen eines Kerncurriculums im Allgemeinen den Input von Unterricht beschreiben, bietet das vorgestellte Kerncurriculum Arbeitslehre durch die Verbindung von Bildungsstandards (outputorientiert) und einem ausgearbeiteten Kern-

curriculum (inputorientiert) sowie den bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzbeschreibungen im Schnittbereich der beiden genannten Felder, die Möglichkeit, die Aneignung von Wissen der Schüler/-innen besser planen und arrangieren zu können und zudem individuelleren Unterricht zu ermöglichen (vgl. Oberliesen/Zöllner 2003, 3 f.).

Das Kerncurriculum Arbeitslehre bleibt jedoch schwach, geht es um die praktische Realisierung innerhalb der Schulen. Allein die Arbeit mit den Lernenden an ihren fachbezogenen Kompetenzen erfordert viel Raum. Diesen Raum gilt es bereitzustellen, womit der Unterricht an den Schulen in seiner zeitlichen Ausgestaltung neu zu strukturieren ist.

Steller (2007) beschreibt diesbezüglich ein Modell, welches den Status der Berufsorientierung an Hauptschulen zu erhöhen versucht und welches konkrete Methoden für die Schule vorschlägt. Zwar bleibt das Modell eine detaillierte Kompetenzbeschreibung und eine Erläuterung von Bildungsstandards schuldig, jedoch erscheinen die vorgestellten Methoden aussagekräftig, wenn es darum geht, die konkrete strukturelle Planung von Unterricht für eine Berufsorientierung zu durchdenken.

Steller konstatiert, dass der Berufsorientierung in Schulen eine gewichtige Rolle zukommen muss – diese Aussage ist zwar primär auf die Hauptschule bezogen, jedoch kann der Argumentation zufolge, dieser Aspekt auch für andere allgemeinbildende Schulformen angenommen werden. So stehen Gymnasiasten zum Ende ihrer Schulzeit ebenso wie Hauptschüler vor der Entscheidung bezüglich ihrer weiteren beruflichen Laufbahn. Demnach besteht dringender Handlungsbedarf vor allem in den folgenden Bereichen (Steller 2007, 5):

- „Herstellung der Ausbildungsreife
- Qualifizierung für das Arbeitsleben
- Handlungskompetenz in aktivem Bewerben.“

Als Voraussetzungen zum Erreichen dieser Ziele nennt der Autor die persönlichen Kompetenzen der (Steller 2007, 5):

- „Kommunikationsfähigkeit,
- Selbstdarstellungsfähigkeit und
- Selbstorganisationsfähigkeit.“

Die Beschreibung der Kompetenzen ist nicht annähernd so umfassend, wie die des Kerncurriculums Arbeitslehre jedoch soll an dieser Stelle ohnehin die praktische Seite der Berufsorientierung – bzw. eine Möglichkeit zur Ausgestaltung dieser – fokussiert werden.

Die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen wurden in einem Modellprojekt erprobt und in einem Bericht dokumentiert. Unter anderem nennt Steller dazu folgende Methoden (Steller 2007, 12):

- „Telefontraining
- Unterstützung bei der schriftlichen Bewerbung
- Ganztagschul-AG zum Thema Eignungstests
- Aktive Erkundung von Ausbildungsmöglichkeiten
- Auswertung des Verbleibs nach Beendigung der Schule
- Praktikumspräsentation
- Berufswahlordner [...]
- Praxistage in Lehrwerkstätten.“

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Realisierung einer umfassenden Berufsorientierung in Schulen eines breit gefächerten Angebotes und vielfältigen Maßnahmen bedarf. Vor diesem Hintergrund sind zudem die Möglichkeiten von Ganztagschulen zu durchdenken, da diese mehr Raum bieten können, so dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer künftigen Berufsrolle auseinandersetzen und berufsvorbereitende Kompetenzen entwickeln können.

Es kann auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen zusammenfassend konstatiert werden, dass eine Verbesserung der Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen ein weit

reichendes Umdenken seitens der Schulen und den für Inhalte von Unterricht verantwortlichen schulpolitischen Institutionen benötigt.

Zum einen müssen adäquate Konzepte auf der theoretischen Ebene entwickelt, diskutiert und implementiert werden, zum anderen muss der Raum innerhalb des schulischen Unterrichtes bereitgestellt werden. Darüber hinaus müssen die Schulen – und nicht zuletzt Lehrer – den notwendigen Handlungsbedarf erkennen. Einen höheren Stellenwert der Berufsorientierung zu erreichen, muss dennoch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe bleiben und liegt nicht bei den Schulen allein. Die Wirtschaft darf diesbezüglich nicht in bloßen Forderungen nach „Ausbildungsreife“ verhaftet bleiben, sondern muss aktiv den Prozess mitgestalten. Berufsorientierung muss, den obigen Ausführungen folgend, ein eigenständiges Fach werden, welches jedoch im Rahmen seines allgemeinbildenden Charakters durch ein fächerübergreifendes didaktisches Prinzip zu ergänzen ist.

5. „Jugendliche mit schlechten Startchancen besser fördern“

Unter dem unzureichenden Angebot an Ausbildungsplätzen leiden besonders diejenigen Jugendlichen mit schlechten Startchancen. Diese Jugendlichen münden sehr häufig in das Übergangssystem ein, da sie meist aufgrund mangelnder schulischer Leistungen nicht direkt einen Ausbildungsplatz erhalten (vgl. Niemeyer 2003). Es ist aber auch bereits für Personen mit einem Realschulabschluss schwierig, direkt nach der allgemeinbildenden Schule eine Berufsausbildung zu absolvieren. Bei den Jugendlichen, die in das Übergangssystem einmünden, fällt auf, dass sie oftmals einen „ungünstigen“ familiären Hintergrund haben und in der allgemeinbildenden Schule nicht erfolgreich waren (vgl. Beicht 2009, 3 ff.). Besonders schlechte Startchancen haben diejenigen Jugendlichen, die aus bildungsfernen Familien kommen, die einen Migrationshintergrund haben und bezogen auf das duale Ausbildungssystem Jungen mit Hauptschulabschluss (vgl. Baethge, Solga, Wieck 2007, 8 f.).

Es lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss mit sehr schlechten Noten haben, sehr häufig aus bildungsschwächeren Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status kommen. Die Eltern der Schüler/-innen haben sehr häufig selbst keine Ausbildung und teilweise auch keinen Schulabschluss. Auffällig ist auch, dass viele der Väter keine qualifizierende Ausbildung abgeschlossen haben (vgl. Beicht 2009, 5).

Die Startchancen sind allerdings nicht nur abhängig von den Familienverhältnissen, sondern auch strukturell durch das Schulsystem angelegt, welches mitbestimmt, wie erfolgreich Jugendliche die Schule bewältigen. Schon eine lange Zeit bevor sich Jugendliche für einen Ausbildungsplatz entscheiden können, haben sie institutionelle, ideologische und soziale Selektions- und Normierungsprozesse erlebt, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt prägen. Eine zentrale Bedeutung für die erfolgreiche oder aber auch weniger erfolgreiche Bildungsbiografie von Jugendlichen nimmt die Schule ein. Die Selektionsmechanismen von Schulen entscheiden über die künftige Chancenverteilung (vgl. Niemeyer 2003).

5.1 Leistungsfähigkeit des Übergangssystems

Das Übergangssystem, wie es derzeit besteht, kann, wenn es darum geht einen Schulabschluss nachzuholen, hilfreich sein für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Aufgrund dessen, dass aber viele Jugendliche, auch trotz des derzeitigen Übergangssystems, keine Berufsausbildung absolvieren können, stellt sich die Frage, ob das momentane Übergangssystem in der Lage dazu ist, Jugendlichen mit schlechten Startchancen die Möglichkeit zu einer Berufsausbildung zu geben. Jugendliche, die eine Maßnahme des Übergangssystems besucht haben, haben oft auch nach drei Jahren keine Berufsausbildung begonnen. Es bleibt also zu klären, wie effektiv dieses System an sich ist (vgl. Beicht 2009, 9 f.).

Gerade den Jugendlichen mit schlechten Startchancen wird der Einstieg ins Berufsleben nahezu unmöglich gemacht. Die Lebenszeit wird durch das Übergangssystem in Anspruch genommen, ohne dass dieses System wirklich zielführend ist. Die Jugendlichen resignieren oftmals angesichts der Ausbildungssituation. Hier gilt es diesen Jugendlichen Perspektiven zu eröffnen.

Möglichkeiten, die der DGB hierfür anbietet, wären beispielsweise Ausbildungsbegleitende Hilfen. Die Idee ist, dass Ausbilder und Lehrer für jeden einzelnen Jugendlichen den Bedarf ermitteln. Die Betriebe, die überbetrieblichen Lehrwerkstätten und die Träger sollen Fördermaßnahmen für benachteiligte Jugendliche anbieten. Diese Fördermaßnahmen sollen dann von den Ländern und den Bundesagenturen für Arbeit finanziert werden. Ziel dieser Ausbildungsbegleitenden Hilfen ist es, die Abschlusschancen für die Jugendlichen zu erhöhen und gleichzeitig die Betriebe zu entlasten (vgl. Anbuhl 2009, 3).

5.2 Maßnahmen zur qualitativen Verbesserung des Übergangssystems

Da oftmals Jugendliche mit Migrationshintergrund in das Übergangssystem einmünden und schlechtere Startchancen als andere Jugendliche haben, hat der DGB speziell für Jugendliche mit Migrationshintergrund verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der Startchancen in die Ausbildung entwickelt. Der Vorschlag des DGBs ist es, lokale Bündnisse, bestehend aus Gewerkschaften, Wirtschaft, Schulen, Migrationsverbänden und der Bundesagentur für Arbeit zu gründen. Diese Bündnisse sollen dann Maßnahmen zur Verbesserung der Startchancen für junge Migranten realisieren. Als Beispiele für diese Maßnahmen schlägt der DGB vor, mehr Mitarbeiter mit Migrationshintergrund bei der Bundesagentur für Arbeit anzustellen und das Beratungspersonal hinsichtlich interkultureller Kompetenzen fort- und weiterbilden zu lassen. Eine andere Möglichkeit sind umfangreiche Qualifizierungsangebote für das betriebliche Ausbildungspersonal zur Förderung der Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Weitere Vorschläge sind zudem die Sprachförderung für Auszubildende und das Einwerben von Ausbildungsplätzen für Migranten. Zudem werden Ausbildungspatenschaften angedacht, bei denen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund eine individuelle Übergangsbegleitung und eine Berufseinstiegsbegleitung erhalten (vgl. Anbuhl 2009, 3). Das Ziel der Berufseinstiegsbegleitung ist es, Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, einen Abschluss in der allgemeinbildenden Schulen zu erlangen und/oder den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu bewältigen, frühzeitig und gezielt zu unterstützen.

Die Bundesagentur für Arbeit, Bund und Länder wenden enorme Mittel für das Übergangssystem und die Förderung benachteiligter Jugendliche auf. Wie effektiv diese Maßnahmen aber sind, ist nicht übergreifend evaluiert. Dies wirkt sich erschwerend auf strukturelle Neugestaltungen des Übergangssystems zur Erhöhung der Transparenz und der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen aus. Erforderlich ist demzufolge eine umfangreiche Evaluation und Auswertung der Förderansätze und Förderprogramme des Bundes und der Bundesagentur für Arbeit in den Bereichen der Ausbildungs-, Berufsvorbereitungs- und Benachteiligtenförderung (vgl. Anbuhl 2009, 3)

6. „Modularisierung ist keine Hilfe für die Jugendlichen“

Diese These konkretisiert die insbesondere seitens der Gewerkschaften vertretene negative Kritik an den Modularisierungstendenzen, die sich innerhalb des deutschen und der europäischen Berufsbildungssysteme seit nunmehr 20 Jahren immer mehr abzeichnen (vgl. Anbuhl 2009, 4). Im Folgenden wird diese Kritik als wesentlicher Bestandteil der Modularisierungsdebatte herausgestellt.

6.1 Die Modularisierungsdebatte

Neuen Auftrieb erreichte die Debatte um eine Reformierung des Dualen Systems auf Basis einer „Modularisierung“ 2006 als das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den so genannten „Innovationskreis Berufliche Bildung“ (IKBB) einrichtete, der konkrete Handlungsoptionen für eine mögliche Modularisierung erarbeiten sollte. In den Fokus der Diskussion rückte infolgedessen die Studie „Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“, in der die Wissenschaftler Euler und Severing ein Konzept für eine Reformierung des Berufsbildungssystems und für eine Neustrukturierung der Berufsausbildung in ein, sich aus Ausbildungsbausteinen zusammensetzendes, Ausbildungssystem erarbeitet hatten (vgl. Erbe 2007, 1 ff.). Infolge der Vorschläge von Euler und Severing kam es nicht nur in der Wissenschaft zu vielfältigen Reaktionen und kontroversen Diskussionen, sondern die Modul-

arisierungsvorschläge führten dazu, dass die Wirtschaftsverbände eigene Entwürfe für eine Neustrukturierung der Beruflichen Bildung vorlegten. Obwohl sich diese Vorschläge zum Teil inhaltlich deutlich voneinander unterscheiden, haben sie im Kern jedoch ein gemeinsames Ziel, eine stärkere Flexibilisierung der Berufsausbildung durch die Implementierung von Modulen bzw. Ausbildungsbausteinen (vgl. Euler/Severing 2006; BDA 2007, 1).

Ziel des nachstehenden Abschnitts ist es, Vor- und Nachteile der Modularisierung anhand einiger Aspekte exemplarisch zu diskutieren.

Pro Modularisierung

„Flexibilisierung der Wege zum Ausbildungserfolg für Benachteiligte“

Erstens böte eine Modularisierung jungen Menschen mit fragilen Ausbildungsverläufen während des Einstiegs beziehungsweise des Verlaufes einer Ausbildung bessere Möglichkeiten, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Die Absolvierung einzelner Ausbildungsbausteine könnte diejenigen Lernenden, die nicht direkt in eine weitere Bildungsmaßnahme einmünden, also die sogenannten „Marktbenachteiligten“/ „Chancenlosen“ in die Lage versetzen, einen anerkannten und für Arbeitgeber nachvollziehbaren Nachweis der von ihnen erworbenen beruflichen Teilqualifikation zu erwerben. Bei einer entsprechenden Zertifizierung und Anrechenbarkeit der Bausteine erhielten die Teilnehmenden somit einen exakten Einstiegspunkt für die Absolvierung nachfolgender betrieblicher oder schulischer Ausbildungsgänge (vgl. Euler/ Severing 2006, 100 f.). Für die so genannten „Heranführbaren“ wiederum könnten die Maßnahmen der BAV so aufgebaut werden *„dass sie [...] auch auf die Vermittlung von ausbildungs- bzw. berufsbezogenen Kompetenzen bezogen werden können. Sofern der Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen den Umfang eines Bausteins erreicht hat und mit einer Prüfung erfolgreich abgeschlossen wird, entsteht wiederum eine transparente Grundlage für eine Anrechnung.“* (Euler/Severing 2006, 94).

„Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege“

Eine Flexibilisierung der (betrieblichen) Ausbildungswege in Form von optimierten Wechselmöglichkeiten zwischen äquivalenten Formen der Berufsausbildung könnte zweitens dazu führen, die Zahl der Altbewerber nachhaltig zu reduzieren, den Einsatz spezifischer Ausbildungsressourcen der einzelnen Lernorte zu verbessern und die Qualität der beruflichen Ausbildungen insgesamt zu erhöhen: *„Ein Beitrag besteht darin, dass die bereits punktuell existierenden ordnungspolitischen Flexibilisierungsinstrumente – Wahlpflicht und Zusatzqualifikationen – in einen systematischen Rahmen gestellt und auf diese Weise aufgewertet werden. [...] Eine weitere Veränderung besteht darin, dass für die Betriebe mit dem Bausteinkonzept neue, flexiblere Rekrutierungsoptionen entstehen. Sie ergeben sich daraus, dass Jugendliche mit einer bereits absolvierten und über entsprechende Prüfungsleistungen dokumentierten Grundqualifizierung zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt ihrer Entwicklung in die Ausbildung einsteigen können [...]“* (Euler/ Severing 2006, 99).

„Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen“

Die Einführung eines Ausbildungssystems mit Bausteincharakter könnte drittens dazu beitragen, die Verzahnung zwischen den Bereichen der Berufsausbildung und den nachfolgenden Bildungsstufen der Weiter- und Hochschulbildung zu optimieren und somit eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Systemtypen zu ermöglichen. Mit Hilfe einer Modularisierung könnten neue Wege gefunden werden, um das derzeitige, zwischen den verschiedenen Bildungsstufen bestehende Problem, die Anrechnung von bisher erbrachten Ausbildungsleistungen aufgrund einer scheinbaren Intransparenz der in der jeweiligen Vorphase erbrachten Bildungsleistungen zu verweigern, zu lösen. Trotz der eingeschränkten Möglichkeiten, Einrichtungen des Weiterbildungssektors und der Hochschulen die Pflicht aufzuerlegen, absolvierte Ausbildungsleistungen anzuerkennen, führt eine Modularisierung zu einer Erhöhung der Transparenz und schafft so erst Bedingungen, die eine Anrechnung ermöglichen (vgl. Euler/Severing 2006, 97 f.).

„Höhere Kompatibilität mit europäischen Standards in der Berufsbildung“

Angesichts der gesamteuropäischen Entwicklung im Bereich der Bildungspolitik sehen Euler und Severing in der Einführung eines modulbasierten Ausbildungssystems mit einzeln prüf- und zertifizierbaren Ausbildungsbausteinen die Chance, die Einpassung des deutschen Berufsbildungssystems in den neu gesetzten europäischen Rahmen maßgeblich zu erleichtern und somit eine Aufwertung und daher Status-, Reputations- und Attraktivitätssteigerung des deutschen dualen Systems insgesamt zu erreichen. Gleichzeitig kann mit der Anerkennung und Zertifizierung von Ausbildungsteilleistungen die Mobilität der Auszubildenden unterstützt werden. Dies meint einerseits die Möglichkeit, die Anrechnung von Leistungen deutscher Auszubildender im Ausland, andererseits führt dies zur Steigerung des Ansehens der deutschen Berufsausbildung bei ausländischen Jugendlichen (vgl. Euler/ Severing 2006, 101 f.) *„Ferner könnte die horizontale Integration von Ausbildungsformen, die in beruflichen Schulen, über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten absolviert werden, zu einer Aufwertung des deutschen Systems in der europäischen Diskussion beitragen. Denn während in der deutschen Berufsbildungsdiskussion in der Regel die Ausbildung in beruflichen Schulen im Vergleich zur betrieblich-dualen Ausbildung als nachrangig beurteilt wird, ist dies im europäischen Kontext zumeist umgekehrt.“* (Euler/ Severing 2006, 102)

Contra Modularisierung

„Beruflichkeit ist mehr als die Summe von Ausbildungsbausteinen“

Als zentrales Argument verweisen die Gewerkschaften zumeist auf die Bedeutsamkeit des Berufsprinzips, dass infolge einer Modularisierung verloren ginge. Auch wenn Euler und Severing die Module als Teile eines Ganzen betrachten und die Modularisierung insgesamt im Rahmen des Berufskonzepts auffassen möchten, ändert das nach Ehrke und Nehls nichts daran, dass auch dieser Ansatz dem geltenden Berufsbildungsgesetz (§ 4) entgegensteht und derartige Modelle wenn überhaupt nur im Rahmen von Erprobungsverordnungen nach § 6 BBIG unter der Beteiligung der Sozialpartner realisiert werden dürften. Des Weiteren ist die hierbei vorherrschende Vorstellung, bei einer Segmentierung der Berufsausbildung in Teilmodule könne prinzipiell die jeweilige Beruflichkeit erhalten bleiben, mehr als fraglich: Denn letztere setzt sich aus mehr als aus der eigentlichen Summe von Ausbildungsabschnitten, sprich modular organisierten Ausbildungsbausteinen, zusammen. Der Erwerb der jeweils spezifischen beruflichen Handlungskompetenz in den einzelnen Ausbildungsberufen des dualen Systems sei mit einer „zerstückelten“, abstrakten und jeweils nur bestimmte Ausbildungskomponenten vermittelnden Struktur von den jungen Menschen nicht zu erreichen (vgl. Ehrke/ Nehls 2007, 38 ff.).

„Berufliche Handlungsfähigkeit basiert auf im Arbeitsprozess integrierten Lernen. [...] Berufliche Identität entwickelt sich im Prozess des Hineinwachsens in die jeweilige berufliche Praxisgemeinschaft“ (Ehrke/ Nehls 2007, 40).

„Modularisierung = Dequalifizierung“

Seitens der Gewerkschaften wird als weiteres Argument immer wieder die so genannte „Dequalifizierungsthese“ herangezogen. Im Kern liegt dieser Behauptung die Befürchtung zugrunde, eine Modularisierung könnte von den Unternehmen für ihre eigenen profitorientierten Renditeziele ausgenutzt werden, indem sie nur diejenigen Ausbildungsbausteine anbieten, die ihrem aktuellen wirtschaftlichen Bedarf entsprechen.

Bei einer Einführung einer modularen Struktur mitsamt eigenständig zertifizierbarer Teilqualifikationen drohe somit die Gefahr, dass sich das deutsche Berufsbildungssystem mehr und mehr zu einem System aus Teil- und Kurzausbildungen entwickeln könnte.

Eine derartige „Fragmentierung“ abschlussbezogener Berufsausbildungen würde möglicherweise die Auflösung von Ausbildungsgängen und somit die Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus wie auch des Ausbildungs- und Lohnniveaus insgesamt implizieren (vgl. Ehrke 2003, 13; Euler/ Severing 2006, 103 ff.).

„Eine Modularisierung führt nicht zur Integration der Benachteiligten“

Ein wesentlicher Argumentationsstrang auf dem sich Euler und Severings Plädoyer für ein modularisiertes Bildungssystem stützt, thematisiert die hieraus sich ergebenden Potentiale für eine nachhaltige Integration der benachteiligten jungen Menschen in das Berufsbildungssystem und den ersten Arbeitsmarkt. Für einen durchgreifenden Fortschritt in der Anrechnungsfrage bereits erbrachter Ausbildungsabschnitte im Bereich des Übergangssystems sehen die Autoren die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen als den entscheidenden Faktor an; das Festhalten am Status Quo zementiere die Chancen- und Perspektivenlosigkeit der Betroffenen.

Als Vertreter der Gewerkschaftsposition hegt die IG Metall deutliche Zweifel daran, ob die Implementierung eines Modulsystems den Übergang von den „Rändern“ in die Berufsausbildung für die jungen Erwachsenen in meist multiplen Problemlagen erleichtern würde. Es erscheint ihrer Meinung nach eher unrealistisch, dass eine derartige Neuausrichtung der Beruflichen Bildung auch zum Ausbau der betrieblichen Ausbildungslandschaft führen würde (vgl. IG Metall 2007, 12): *„Die bereits heute vielfach angebotenen betrieblichen Einstiegsqualifikationen haben zumindest das Angebot nicht wesentlich ausgeweitet. Absolventen nach den Standards des Europäischen Qualifikationsrahmens kommen zum Teil erst gar nicht in die Betriebe, und da wo dies geschieht, kommen sie nicht on top dazu. Sie erhöhen die Ausbildungszahlen nicht.“* (IG Metall 2007, 12)

Ehrke und Nehls bezweifeln, dass die Motive des Gutachtens von Euler und Severing tatsächlich darauf abzielen, die Bildungs- und damit auch Lebenschancen der Jugendlichen aus dem Übergangssystem zu verbessern und vermuten, dass es vielmehr darum gehen könnte, eine Neuorganisation der gesamten Berufsausbildung in Form einer Neustrukturierung der Ausbildungsgänge in fragmentierte Teilqualifikationen anzustreben (vgl. Ehrke/ Nehls 2007, 40)

„Eine Modularisierung führt nicht zu mehr Flexibilität und Passgenauigkeit“

Euler und Severing verweisen weiterhin auf den Reformbedarf des Berufsbildungssystems, der sich ihrer Meinung nach auch aus der Starrheit und Unflexibilität der Ausbildungsberufe des dualen Systems ergeben würde, die Einführung eines Baukastensystem könnte diese Problematik langfristig lösen.

Seitens der IG Metall wird auch diese These vehement zurückgewiesen. Von starren und unflexiblen Ausbildungsberufen kann ihrer Meinung nach nicht gesprochen werden, da die neugeordneten Berufe sich unter anderem bereits als hochflexibel darstellen würden.

Zudem könnten Lernende sich die Schlüsselqualifikationen, wie sie sich in den Ausbildungsordnungen jener Berufe wieder finden, in einem auf Ausbildungsbausteinen basierenden System nicht aneignen: *„In den neuen Berufen wurden in erheblichem Umfang Schlüsselqualifikationen verankert, die ein Modulsystem gar nicht vermitteln kann, da diese Kompetenzen erst in längeren Lernprozessen erworben werden. Die Module vermitteln Halbwissen, das nicht für das ganze Berufsleben Bestand hat.“* (IG Metall 2007, 12)

„Eine Modularisierung führt nicht zur einem Mehr an Durchlässigkeit“

Die Einführung eines Ausbildungssystems mit Bausteincharakter beinhalte nach Ansicht von Euler und Severing die Chance, die Verzahnung zwischen den Bereichen der Berufsausbildung und den nachfolgenden Bildungsstufen der Weiter- und Hochschulbildung zu optimieren und somit eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Systemtypen zu erreichen.

Laut der IG Metall führt auch dieses Argument der Modulbefürworter ins Leere. Grundsätzlich teilen sie das Anliegen, eine höhere Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu erreichen, verweisen in diesem Zusammenhang jedoch auf entsprechende Vorschläge, die seitens der Gewerkschaften eingebracht aber bis dato in der Praxis nie umgesetzt worden sind (vgl. IG Metall 2007, 13).

Auch die zweite Forderung von Euler und Severing, den Hochschulzugang mit einem qualifizierten Berufsabschluss bzw. der Anrechnung von Ausbildungsinhalten auf das Studium zu ermöglichen, begrüßt die IG Metall, führt zugleich aber auf, dass derartige Bestrebungen bisher immer wieder am „Standesdünkel“ der Hochschulen gescheitert seien: *„Dass die Mo-*

dularisierung der Ausbildungsinhalte diese Schwierigkeiten beseitigen könnte, ist eine Illusion: Wenn schon hochwertige und umfassende Bildungsgänge keine Chance an den Hochschulen haben, wie soll das dann erst bei einer zerstückelten Ausbildung möglich sein? Insbesondere das Hemmnis der formalen Studienberechtigung, wie das Abitur und vergleichbare Formen, wird durch die Modularisierung erst gar nicht berührt.“ (IG Metall 2007, 13)

„Europa verlangt keine Modularisierung der Bildung“

Die Einführung eines modulbasierten Ausbildungssystems mit einzeln prüfbar und zertifizierbaren Ausbildungsbausteinen böte nach Euler und Severing die Chance, die Einpassung des deutschen Berufsbildungssystems in den neu gesetzten europäischen Rahmen maßgeblich zu erleichtern.

Sowohl die IG Metall als auch Ehrke und Nehls führen auf, dass die europäische Entwicklung nicht zwangsläufig eine äquivalente nationale Entwicklung erfordere. Der verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen verlangt nicht die Einführung von modularstrukturierten Berufen auf der Ebene der Nationalstaaten. Derartige Verweise auf eine etwaige Sachnotwendigkeit jener Strukturen werden ausschließlich zum Zwecke aufgeführt, Druck zu erzeugen, die Bestrebungen einer bestimmten Interessengruppierung, durchzusetzen: *„Eine direkte Zuordnung von nationalen Bildungsgängen zum EQF gibt es nicht. Sie erfolgt immer über einen Nationalen Qualifikationsrahmen, der auf nationaler Ebene entwickelt wird – falls das in unserem provinziellen Bildungsföderalismus überhaupt zu schaffen ist!“ (Ehrke 2007, 41 f.; vgl. IG Metall 2007, 13)*

Zusammenfassend soll festgehalten werden: Ein Bildungssystem, das aus einzelnen Ausbildungsbausteinen besteht, kann trotz aller aufgeführter möglicher positiver Aspekte nicht die Lösung des Problems des Übergangssystems sein. Die Contra-Argumente, sollten diese Behauptung belegt haben; zumal es generell sehr fraglich erscheint, ob es bei den Bestrebungen der entsprechenden Modul-AktivistInnen tatsächlich um die nachhaltige berufliche und damit auch gesellschaftliche Integration jener jungen Menschen geht, die im Übergangssystem „verweilen“.

Angesichts dieser Erkenntnisse gilt es somit andere Wege als den der Modularisierung zu gehen, um allen jungen Menschen unabhängig ihrer jeweiligen sozialen und kulturellen Herkunft soweit wie eben möglich die gleichen Lebens-, Berufs- und Selbstverwirklichungschancen bieten zu können. Anbuhl verweist in diesem Kontext, auf der Suche nach alternativen Lösungsoptionen, auf das so genannte „Hamburger Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf“.

6.2 Das Hamburger „Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems“

Im Fokus der fachlichen wie öffentlichen Diskussionen wie die Ineffizienz des Übergangssystems in seiner jetzigen Form effizient und sinnvoll beseitigt werden könnte, steht gegenwärtig insbesondere das „Hamburger Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf“, in dem die Grundlagen für ein neu zu entwickelndes Übergangssystem zwischen den zwei Sphären Schule und Beruf festgelegt werden.

Ziel dieses Modells ist es, eine anrechenbare anschluss- und abschlussfähige berufliche Qualifizierung von Schulabgängern zu generieren, um somit die Einmündung der Betroffenen in weiterführende Institutionen von Bildung, Ausbildung, Studium und Beschäftigung dauerhaft optimaler gewährleisten zu können. Unabhängig von Aspekten wie sozialer und ethnischer Herkunft wird angestrebt, die Bildungsbeteiligung, die Lernerfolge und die Ausbildungsreife aller Jugendlichen - unter der Berücksichtigung, dass letztere ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie aktiv gestalten können - zu verbessern (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2009, 1 ff.)

Denjenigen jungen Erwachsenen, die angeblich noch nicht über die notwendige Betriebs- oder Ausbildungsreife verfügen und die demzufolge von Seiten des Systems als „nicht ausbildungsreif“ erklärt worden sind, soll im Rahmen des Hamburger Modells ein Angebot in schulischer Vollzeitform und in den Bereichen von Produktionsschule und berufsvorbereiten-

den Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gemacht werden. Konkretisiert wird dieses Angebot im Rahmenkonzept durch sieben verschiedene Ausbildungsvorbereitungsmöglichkeiten. Die eigentliche Ausbildung an sich ist im Hamburger Modell dual organisiert: Im ersten Ausbildungsjahr absolvieren die Lernenden ein Berufsqualifizierungsjahr (BQJ) in einer Berufsfachschule. Hieran schließt sich eine zweijährige Praxis-Ausbildung in Betrieben oder in einer „trägergestützten“ Ausbildung an (vgl. ebd., 9 ff.).

Grundsätzlich begrüßt die GEW, dass die politischen Verantwortlichen in Hamburg das beschriebene Rahmenkonzept erarbeitet haben. Nichtsdestotrotz gibt es von Seiten der Gewerkschaften aber auch einige Kritikpunkte an dem Modell in seiner jetzigen Form:

Weder ist in diesem aufgeführt, wer die eigentliche Finanzierung tragen wird oder wie sich die Kriterien der generellen Teilnahme gestalten, noch wie die Einteilung in die verschiedenen Ausbildungsvorbereitungen erfolgen soll und welche Akteure diesbezüglich über die Entscheidungshoheit verfügen (vgl. Strauss 2010, 24)

Als problematisch sieht die GEW zudem die Verlagerung der Ausbildung in träägergestützte Ausbildungsformen an und sieht hierin „[...] einen weiteren Schritt der Privatisierung von Bildung – raus aus der staatlichen Verantwortung, sie abzugeben an solche, die zu geringeren Löhnen arbeiten.“ (Strauss 2010, 25)

Nicht zu Letzt sieht die Gewerkschaft die Gefahr, dass die neuen Anforderungen an Lehrer, die sich aus der im Konzept geforderten Intensivierung der Berufsorientierung spätestens ab der 8. Klasse ergeben werden, in der Realität nicht angemessen aufgefangen und kompensiert werden (vgl. Strauss 2010, 25)

Zumindest in seiner jetzigen Form bietet also auch das Hamburger Modell nicht die Ideallösung für das Problem des Übergangssystems.

7. Konklusionen im Kontext des fachlichen Diskurses

Im Oktober 2010 veranstaltete das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg eine Tagung mit dem Thema „Bewegung in die Berufliche Bildung“. Im Kontext dieser Tagung bekamen die Autoren die Möglichkeit sich selbst in die Fachdiskussion einzubringen und das von ihnen entwickelte M.A.M.P.F.-Konzept in einem Workshop „MAMPF – Wir bringen Menschen an einen Tisch“ vorzustellen und Aspekte des Übergangssystems zu diskutieren. Im Folgenden werden zentrale Diskussionsbeiträge des Workshops dargelegt und mit den Ausführungen dieser Ausarbeitung in Zusammenhang gestellt.

Aus Sicht eines teilnehmenden Schulleiters sind Jugendliche mit diversen und vielfältigen Problemlagen oft nicht in der Lage direkt nach der Schule eine Ausbildung aufzunehmen. Die Bewältigung dieser Probleme fordert ihre gesamte Aufmerksamkeit, so dass wenige Ressourcen für die Ausbildungsplatzsuche oder Bewerbung für eine Ausbildung bereit stehen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Maßnahmen, welche das Übergangssystem bietet, in den Schulen oftmals nicht bekannt sind. Dies erschwert eine Vernetzung, um den Schülern eine klare Orientierung über ihre Möglichkeiten bieten zu können.

In diesem Kontext wurde die besondere Arbeit einer Schule in Lüneburg hervorgehoben, die unter anderem so genannte Übergabegespräche von der allgemeinbildenden Schule zu den Klassen des Berufsvorbereitungsjahres führt. Die Informationen und Hintergründe der Lernenden müssen so nicht immer wieder neu erschlossen werden. Diese Kooperation verdeutlicht, dass die Schule Verantwortung für ihre Schülerinnen und Schüler übernimmt und ist gleichzeitig ein Beispiel dafür, wie die berufliche Orientierung der Schulen (vgl. Kap. 5) verbessert werden kann. Dies kann ein Weg sein, dass Warteschleifen für Jugendliche vermieden werden können, weil bereits in der allgemeinbildenden Schule bessere Bedingungen für einen gelingenden Übergang in Ausbildung und Arbeit geschaffen werden.

Des Weiteren wurde im Rahmen des Workshops konstatiert, dass das Übergangssystem allgemein kein System im eigentlichen Sinne darstellt. Die Maßnahmen, die in Deutschland zu finden sind, sind nicht systematisch aufgebaut. Sie knüpfen an keine Stelle an und führen

die teilnehmenden Jugendlichen in den wenigsten Fällen zur Aufnahme einer Ausbildung. Es werden im Übergangssystem keine nachhaltigen Projekte entwickelt, da sie nur für zwei bis drei Jahre finanziert werden. Dies wird von den betroffenen Jugendlichen als frustrierend erlebt. Diese Aussage bestätigt die theoretisch gewonnenen Ergebnisse aus der Fachdiskussion, welche in dieser Ausarbeitung dargestellt wurden (vgl. Kap. 2).

Thematisiert wurde in der Diskussion weiterhin die Ausbildungsreife. Es wurde deutlich, dass ein Schulabschluss nicht mit der Ausbildungsreife gleich zu setzen ist. Der Schulabschluss beziehungsweise die Noten besitzen keine Aussagekraft, wenn es darum geht, über welche Voraussetzungen oder Kompetenzen ein Auszubildender verfügt. Im Fokus muss der Aufbau von Schlüsselkompetenzen bei den Schülern stehen. An diesem Punkt der Diskussion schimmerten die bestehenden Problemlagen in den allgemeinbildenden Schulen hinsichtlich des Übergangs in Ausbildung und Arbeit auf (vgl. Kap. 4). Die Diskussion um die Ausbildungsreife in dem Workshop fokussierte sich jedoch auf einen anderen Aspekt des Übergangssystems. In diesem Kontext wurde die Meinung vertreten, dass die „Ausbildungsreife“ ein ideologisch gefärbter Begriff ist. Dieser Begriff täusche darüber hinweg, dass Betriebe nur Willens sind ganz bestimmten Schülern eine Ausbildung zu ermöglichen. Dahinter verbirgt sich das Interesse, möglichst wenig in die Ausbildung junger Menschen zu investieren. Es wäre beispielsweise denkbar, dass in der heutigen Ausbildung andere Kompetenzen verlangt werden, auf die das Schulsystem derzeit nicht vorbereitet. Einen Ausweg daraus könnten ausbildungsbegleitende Hilfen bieten (vgl. Kap. 6), bei denen die Auszubildenden die geforderten Kompetenzen in einem gesonderten Teil der Ausbildung mit Unterstützung von Sozialpädagogen und Lehrern erlernen, ohne dass der Betrieb mit dieser Aufgabe zusätzlich belastet wird. Hierfür könnten möglicherweise die derzeit Beschäftigten des Übergangssystems eingesetzt werden.

Zusätzlich wurde in der Diskussion um die Ausbildungsreife hervorgehoben, dass den Jugendlichen teilweise grundlegende Kompetenzen fehlen, die in der Familie oder in der Schule schon zu viel früheren Zeitpunkten gefördert werden müssten. Schwierig ist bei einigen Jugendlichen schon die Einhaltung einer Tagesstruktur. Eine Planung über mehrere Wochen stellt für viele Jugendliche im Übergangssystem bereits eine Überforderung dar. An eine Lebensplanung ist in der Situation, in der sich die Jugendlichen befinden, gar nicht zu denken. Sie haben keine Vorstellung darüber, was sie wirklich machen möchten oder haben falsche Vorstellungen von einem Beruf. Hier gilt es Klarheit zu verschaffen und gegebenenfalls auch Praktika zu ermöglichen, die die Aufgabenbereiche des Wunschberufes verdeutlichen. Gleichzeitig können in diesem Zusammenhang die Vorstellungen über einen bestimmten Beruf mit der Realität abgeglichen werden. Das ist leider nur in wenigen Maßnahmen des Übergangssystems möglich. An diesen Aussagen wurde deutlich, dass es in der Tat für Jugendliche mit schlechten Startchancen notwendig ist, besondere Fördermaßnahmen aufzulegen (vgl. Kap. 6). Zugleich wurde aber auch deutlich, dass das bestehende Übergangssystem diese Aufgabe bisher nur unzureichend leisten kann. Hier wären die vorab skizzierten Vorschläge eine viel versprechende Möglichkeit.

In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls konstatiert, dass in fünf Jahren die Diskussion um die Ausbildungsreife an Bedeutung verloren haben wird. Denn die demografische Entwicklung wird es notwendig machen, dass Betriebe sich auch auf Auszubildende einlassen, die die geforderten Kompetenzen nicht besitzen. Sie müssen also mehr in die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler investieren. Ansonsten würden die Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben. Nichtsdestotrotz darf die heutige Generation von Jugendlichen im Übergangssystem nicht „übergangen“ werden. Damit wurde die zuvor formulierte Argumentation unterstrichen, dass der demografische Wandel das Feld der beruflichen Bildung zwar transformiert, jedoch nicht die gezielten Bemühungen hinfällig werden lassen, die systematische Vermittlung von Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit zu begleiten (vgl. Kap. 3). Berufsorientierung wird auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels nicht obsolet. Menschen muss auch in Zukunft ermöglicht werden, sich frühzeitig mit ihren individuellen berufsbezogenen Präferenzen auseinander zu setzen. Unter dieser Prämisse wird deutlich, dass die Berufsorientierung nicht nur als Instrumentarium als Reaktion auf ein defizitäres Übergangssystem aufgefasst werden kann, sondern dass dieser eine besondere Relevanz

auch in einer künftigen Gesellschaft mit, durch den demographischen Wandel begründeter, veränderter Sozialstruktur zukommt.

8. Ausblick

In der Addition der hier ausgeführten Argumentationsstränge wird deutlich, dass M.A.M.P.F. als Projekt viele gute Ansätze verfolgen kann, Jugendlichen mit schlechten Startchancen eine qualitativ bessere und individuellere Förderung zuteil kommen zu lassen, als es das aktuelle Übergangssystem zu leisten im Stande ist. Diese Chancen liegen vor allem in der Sozialraumorientierung des Projektes begründet, welches die sozialen Netzwerke vor Ort für die Jugendlichen eröffnen kann. Dies stellt eine Innovation im Vergleich zu herkömmlichen Maßnahmen dar, welche eher isoliert im Sozialraum agieren und somit leichter Gefahr laufen, nur Warteschleifen zu sein.

Die Zweifel an dem Nutzen des Übergangssystems in seiner aktuellen Form sowohl durch diese Ausarbeitung wie auch die Fachdiskussion auf der Tagung wurden erhärtet. Dass in bestimmten Fällen diese Bildungsangebote besser sind, als zu Hause abzuwarten, ist sicherlich tröstlich. Aber dieser Aspekt darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass das so genannte Übergangssystem nicht die Funktion erfüllt, die es erfüllen sollte. Das gegenwärtige Übergangssystem ähnelt eben nicht einer systematisch erbauten Brücke welche einen verlässlichen Übergang von der Schule in vollwertige Arbeit und Ausbildung bietet. Somit dienen diese Übergangsmaßnahmen – gegensätzlich zu der Intention des M.A.M.P.F.-Konzepts – überwiegend dem Zweck, die Defizite in der beruflichen Bildung zu verschleiern und sind folglich Teil des Problems. Eine langfristige Verbesserung der Integration junger Erwachsener auf dem ersten Arbeitsmarkt kann bei diesem Status Quo nicht realisiert werden.

Für die Autoren ist daher offenkundig, dass M.A.M.P.F. – zumindest im Kontext eines defizitären Übergangssystems – als oberstes Ziel haben muss, sich selbst überflüssig zu machen. Dieses würde geschehen, wenn den Jugendlichen eine differenziertere und individuellere Unterstützung bei dem Übergang zwischen Schule und Beruf bereitgestellt würde. Zudem müssen die Unternehmen stärker in die Pflicht genommen werden, ihrer sozialen Verantwortung zur Ausbildung der nachfolgenden Generationen zu leisten. Die Diskussion um die „Ausbildungsreife“ verweist auf tatsächliche Probleme an den allgemeinbildenden Schulen. Diese dürfen jedoch nicht als Entschuldigung missbraucht werden, sich aus der Verantwortung zu stehlen.

Würden die in dieser Arbeit formulierten Forderungen zeitnah implementiert, wären Maßnahmen wie M.A.M.P.F. und ähnliche Projekte nicht mehr nötig, da der Übergang zwischen Schule und Beruf so gestaltet wäre, dass Jugendlichen eine wirkliche Berufsperspektive ermöglicht werden würde. Diesen Übergang zu gestalten, ist die zentrale Herausforderung für die Zukunft. Bis diese Vision Realität geworden ist, ist es jedoch die Verpflichtung von Projekten wie M.A.M.P.F., zusätzlich zu dem Kampf um grundsätzlich andere Bedingungen, die Jugendlichen in der derzeitigen Situation aufzufangen. Denn jede Generation hat ein Recht darauf, in der Ausgestaltung ihrer Lebensentwürfe unterstützt zu werden.

Literaturverzeichnis

Anbuhl, Mathias. 2009. Sieben Thesen zur Zukunft des Übergangssystems. In:

http://www.bmbf.de/pubRD/Statement_Anbuhl.pdf. Stand: 10.03.2011.

Anbuhl, Mathias. 2010. 3. Nationaler Bildungsbericht: Soziale Spaltung ist das zentrale Problem. Berlin. In : www.dgb.de/themen/++co++a9a8a766-7a03-11df-6571-00188b4dc422, Stand: 18.03.2011.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. 2008. Eckpunkte für die Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens Ergebnis des 4. Arbeitskreises „Deutscher Qualifikationsrahmen“ am 15.4.2008. In:

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238068645886>. Stand: 15.03.2011.

Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus. 2007. Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BDA - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. 2007. Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Berlin.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. 2009. (Hrsg.): Eine kluge Stadt braucht alle Talente. Hamburger Bildungsoffensive. Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule-Beruf.

In: <http://www.hamburg.de/contentblob/1131284/data/rahmenkonzept.pdf>. Stand: 17.10.2010.

Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd. 2007. Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In: BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 02/2007. Bonn.

Beicht, Ursula. 2009. Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? In: BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 11/2009. Bonn.

Berlepsch, Petra v.; Lexis, Ulrike; Wieland, Clemens. 2010. Berufsorientierung in Schulen.

In: www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/uploads/tx_jpdownloadbox/Berufsorientierung.pdf. Stand: 15.03.2011.

BGBL – Bundesgesetzblatt. 2003. Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO). Jahrgang 2003 Teil I Nr. 36. Bonn, 1472- 1476. In:

http://www.hannover.ihk.de/fileadmin/pdf/ihk/themen/aus_weiterbildung/ausbildung/041018_20_verordnung_20qualifizierungsbausteine_.pdf Stand: 29.03.2011.

BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung. 2010. JOBSTARTER CONNECT - Ausbildungsbau- steine in der Praxis. Bonn.

Bild-Online. 2010. „Sind unsere Azubis zu blöd? Jeder zweite Schulabgänger nicht reif für die Ausbildung - Wirtschaft klagt über mangelnde Qualifikation“. In:

<http://www.bild.de/BILD/politik/2010/03/03/berufsbildungsbericht/jeder-zweite-schulabgaenger-ist-nicht-ausbildungsreif.html>. Stand: 15.03.2011.

BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales. 2005. Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin. In:

http://www.bmas.de/portal/892/property=pdf/lebenslagen__in__deutschland__de__821.pdf. Stand: 12.03.2011.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2005. Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn. In:

http://www.bmbf.de/pub/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf. Stand: 12.03.2011.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2009. Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Eine Studie der Prognos AG. Bonn, Berlin.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2010. Bildungsbericht 2010. Bildung in Deutschland 2010 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.

Boomgaarden, Theo. 2001. Flexible Erziehung im Sozialraum. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen. Münster.

Braun, Frank; **Förster**, Heike. 2006. Das FSTJ: Schlussfolgerungen für die Förderung von Jugendlichen mit besonderen Benachteiligungen. In: Förster, Heike; Kuhnke, Ralf; Skrobaneck, Jan (Hrsg.): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. München.

DGB - Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand. 2008. Arbeitsmarkt Aktuell – Jugendarbeitslosigkeit wird unterschätzt. Berlin.

DGB - Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand. 2009. Schutzschirm für Ausbildung. In: http://www.dgb-jugend.de/dgb_jugend/newsletter_soli/artikel_suchen/soli-artikel_2009/soli-artikel_4_09/schutzschirm_fuer_ausbildung. Stand: 21.03.2011.

Dokumentation zum Symposium „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ im Rahmen der didacta - die Bildungsmesse. 2005. Einleitung. Stuttgart. In: www.vds-bildungsmedien.de/..2005/dokumentation-symposion-2005.pdf, Stand: 12.03.2011, 2.

Dubois, Bianka. 2009. Heterogenität - Vielfalt als Chance in der Unterrichtsgestaltung. In: Berufsbildungswissenschaftliche Schriften - Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung.

http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/dubois_Band1_09.pdf. Stand: 12.03.2010, 5-20.

Duden. 2009. Heterogenität.

In: <http://www.duden.de/definition/heterogenität>. Stand: 16.03.2011.

Ehrke, Michael; **Nehls**, Hermann. 2007. „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: BWP 36(1), 38–42. www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1199. Stand: 14.03.2011.

Ehrke, Michael. 2003. Modularisierung contra Beruflichkeit. BBIG-Kongress 10/2003.

In: bildungspolitik.verdi.de/berufsbildung/modularisierung/data/modularisierung_eh.doc. Stand: 17.03.2011.

Erbe, **Jessica**. 2007. Modularisierung der Berufsausbildung. Eine Synopse der Debatte. Berufsinstitut für Berufsbildung.

In: www.kibb.de/cps/rde/xbcr/kibb/427_Modularisierung_Antwort1r2.pdf. Stand: 14.03.2011.

Euler, Dieter; **Severing**, Eckart. 2006. Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg/St. Gallen. In:

www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf. Stand: 17.03.2011.

Fischer, Andreas; **Hahn**, Gabriela. 2009. Editorial - Heterogenität in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildungswissenschaftliche Schriften - Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung.

In: http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/fischer_hahn_Band1_09.htm. Stand: 12.03.2010.

Frank, Irmgard; Grunwald, Jorg-Günther. 2008. Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung. 2008. Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung vorantreiben. 37(4). Bonn, 13-17.

Fülbier, Paul. o.J. Fachtagung: Europa ist weit – Jugendpolitik in der Europäischen Union. Forum 3: Benachteiligte Jugendliche: Zielgruppenbestimmung, Programme und politische Lobbyarbeit.

Gründinger, Wolfgang. 2009. Aufstand der Jungen: Wie wir einen Krieg der Generationen vermeiden können. München.

Hans-Böckler-Stiftung. 2009. Qualifizierungschancen für Jugendliche mit praktischer Begabung. Abschlussbericht 2009. hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft der Engeren Mitarbeiter der Arbeitsdirektoren Stahl. Düsseldorf. In: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_183.pdf. Stand: 15.03.2011.

Hochschule Zittau/Görlitz. Fakultät Wirtschafts- und Sprachwissenschaften. Deutsch zur Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung. Lehrmaterial für den Deutschunterricht im 2. Kollegsemester. Einheit 16. Schaubildinterpretation. In: www.hs-zigr.de/~bgriebel/alterspyramide.JPG. Stand: 21.03.2011.

IHK Pfalz. 2002. Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern?

In: www.hwk-trier.de/101/klimax3.0/html/hwktrier/download/ausbildung_was_wird_erwartet.pdf?oid=3. Stand: 15.03.2011.

IG Metall. 2007. Plädoyer für unsere Berufe: Berufskonzept statt Modularisierung - Berufsbildungsreform ist, wenn's besser wird! Frankfurt am Main.

In: www.igmetall-wap.de/publicdownload/Berufskonzept_statt_Modularisierung.pdf. Stand: 15.03.2011.

Kalter, Birgit; Schrapper, Christian. 2006. Die Leistungsfähigkeit von Sozialraumorientierung bewerten. Das Modell- und Forschungsprojekt EOSP. In: Kalter, Birgit; Schrapper, Christian (Hrsg.): Was leistet Sozialraumorientierung? Konzepte und Effekte wirksamer Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, 11-17.

Kloas, Peter-Werner. 1997. Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Hrsg: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 208. Berlin, Bonn.

Kloas, Peter-Werner. 2001. Modulare Berufsausbildung: Eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülbier, Paul; Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster, 956-969.

Kloas, Peter-Werner. 2007. Ausbildungsbausteine, Module und anderes "Teufelszeug". Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung. 2007. Förderung in der beruflichen Bildung. 36(2). Bonn, 45-49.

KMK – Kultusministerkonferenz. 2007. Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. In: <http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo.html>. Stand: 21.03.2011.

Konsortium Bildungsberichterstattung. 2006. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. In: www.bmbf.de/pubRD/bildung_in_deutschland_2006.pdf, Stand: 18.03.2011.

Münder, Johannes et al. 1998. Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar KJHG/SGB III. Münster.

Niemeyer, Beatrix. 2003. Begrenzte Auswahl - Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen.

In: www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/niemeyer.htm#kap1. Stand: 05.12.2010.

NMfWAV - Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr. 2006. SWOT-Analyse für das Operationelle Programm für den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) im Ziel „Konvergenz“ Förderperiode 2007 – 2013. Eigendruck.

NMfWAV - Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr. 2009. Arbeitsmarkt in Niedersachsen im Jahr 2009. Eigendruck.

Oberliesen, Rolf; **Zöllner**, Hermann. 2003. Kerncurriculum Arbeitslehre (Wirtschaft – Arbeit – Technik) – Perspektiven der Zukunft des Lernbereichs Arbeitslehre in einer modernen Allgemeinbildung. In: www.s-hb.de/ftp/Kerncurriculum-AL.pdf. Stand: 15.03.2011.

Schmoll, Heike. 2010. Berufsbildung - Jeder fünfte Ausbildungsvertrag wird aufgelöst. In: Frankfurter Allgemeine FAZ.net.

<http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~EE0C40DFC1C8B4DEA91B85493F544DD49~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, Stand: 12.03.2011.

Schönig, Werner. 2008. Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. Schwalbach.

Schümer, Gundel. 2005. Schulleistung und soziale Ungleichheit. Diskussion von Ergebnissen der Studie „PISA 2000“. In: Dokumentation zum Symposium „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ im Rahmen der didacta - die Bildungsmesse. Stuttgart. www.vds-bildungsmedien.de/..2005/dokumentation-symposion-2005.pdf, Stand: 12.03.2011, 3-13.

SGB III – Sozialgesetzbuch. Drittes Buch. Arbeitsförderung. 2010. § 61 SGB III - Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme. In: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbiii/61.html>. Stand: 21.03.2011.

SGB VIII – Sozialgesetzbuch. Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe. 1190. § 13 SGB VIII – Jugendsozialarbeit. In: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/. Stand: 21.03.2011.

Steller, Erhard. 2007. Berufsorientierung in der Praxis. Handreichung zur Berufsorientierung an Hauptschulen. Germersheim. In:

www.equal-start.de/deutsch/media/Dokumente/projektschulen/handreichung_gssneu.pdf. Stand: 15.03.2011.

Strauss, Sigrid. 2009. Anschluss unter dieser Nummer? Reform des Übergangssystems Schule – Beruf erblickt das Licht der Öffentlichkeit. In: Zeitschrift der GEW Hamburg 6-7/09, 24-25.

Ulrich, Joachim Gerd. 2004. Wer ist schuld an der Ausbildungsmisere? Diskussion der Lehrstellenprobleme aus attributionstheoretischer Sicht. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung. 2004. Jugendliche in Ausbildung. 33 (3). Bonn, 15-19.

Ulrich, Joachim Gerd. 2006. Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung. 2006. Jugendliche in Ausbildung. 35(3). Bonn, 12-16.

Zeit Online. 2008. Orientierung? Wenn die Berufsvorbereitung an Schulen zur Werbeveranstaltung wird, bleiben die Schüler nur ratlos zurück. In: www.zeit.de/2008/12/C-Berufsvorbereitung. Stand: 18.03.2011.

Zinnecker, Jürgen. 2000. Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). Heft 2, 272-290.