
Betriebliche Praktika in der Berufsvorbereitung – Empirische Befunde zum Hamburger Modell QuAS

Vorbemerkungen

Betriebliche Praktika bzw. der Einbezug von Betrieben gelten mittlerweile als unabdingbarer Bestandteil von Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und mitunter geradezu als „Königsweg“, um Jugendlichen den Weg in Ausbildung und Beruf zu ebnen. In dem in Hamburg entwickelten Förderkonzept QuAS (**Q**ualifizierung und **A**rbeit für **S**chulabgänger) haben betriebliche Praktika mit einem zeitlichen Anteil von 50 Prozent ein besonders hohes Gewicht. Sie werden konzeptionell als Element einer dual organisierten Berufsvorbereitung gefasst, die betriebliche und schulische Lernphasen miteinander kombiniert. Mit dem hohen Praktikumsanteil soll den besonderen Voraussetzungen von benachteiligten Jugendlichen – u.a. negative Schulkarrieren, große Distanz zu schulförmigem Lernen – besser als bislang entsprochen werden. Zugleich wird erwartet, dass ein dualer Ansatz generell zu einer Verbesserung der Übergangschancen beitragen kann, weil Betriebe die konkreten Fähigkeiten von Jugendlichen – jenseits der formalen Schulleistungen – kennenlernen können, und auf der Seite der Jugendlichen der Kontakt mit der Arbeitsrealität motivierende und sozialisierende Wirkung hat.¹

Mit dem folgenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse eines zweijährigen Evaluationsprojektes des IAJ vorgestellt, dessen Aufgabe es war, die Leistungsfähigkeit des Hamburger QuAS-Modells – als duale Maßnahmekonzeption – im Verhältnis zu einer rein schulischen Form der Berufsvorbereitung (Berufsvorbereitungsjahr) vergleichend zu untersuchen (GOLTZ 2003). Bevor auf einzelne Ergebnisse eingegangen wird, sollen vorab einige Rahmeninformationen zur Evaluation angesprochen werden.

Gegenstand der zwischen November 2000 und November 2002 durchgeführten Evaluation waren

- QuAS als Angebot des Hamburger Arbeitsamtes (jetzt Agentur für Arbeit), durchgeführt von beauftragten Bildungsträgern (QuAS-A),
- QuAS als Angebot des öffentlichen beruflichen Schulwesens, angesiedelt bei Hamburger beruflichen Schulen (QuAS-B) bzw. der „Berufsvorbereitungsschule“ (BVS),
- das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Vollzeitform als Angebot der beruflichen Schulen,

¹ Das QuAS-Konzept wurde im Rahmen eines dreijährigen Modellprojekts im März 1997 als neue Form der Berufsvorbereitung in Hamburg eingeführt.

- das Berufspraktikantenmodell der Handelskammer, das sich an eine spezielle Zielgruppe wendet und eine duale Variante mit einem besonders hohen Betriebsanteil ist (vier Tage Betrieb, ein Tag Schule).²

Im Zentrum der qualitativ angelegten Evaluation stand die Frage nach den maßgeblichen Einfluss- und Bedingungsfaktoren (auf konzeptioneller, personaler und institutioneller Ebene), die einen Übergang in ein Ausbildungsverhältnis (als primäres Ziel der Maßnahmen) oder in ein Beschäftigungsverhältnis (als zweitbeste Lösung gemäß definiertem Maßnahmeziel) besonders gut oder weniger gut unterstützen. Die Datenbasis bezog sich zum einen auf Berichte und Dokumente zum Verlauf des QuAS-Modellversuchs sowie zu laufenden Reformplanungen zum BVJ und auf quantitative Daten zum Verbleib der Jugendlichen nach Maßnahmeaustritt, die dem IAJ von den beteiligten Behörden zur Verfügung gestellt worden sind. Zentrale empirische Basisdaten waren des Weiteren Informationen aus der Maßnahmepraxis, die nach dem Prinzip der theoretisch angeleiteten Fallauswahl („theoretical sampling“) bei unterschiedlichen Akteuren (Mehrperspektivenansatz) mit Hilfe von Einzel- und Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen erhoben worden sind (Maßnahmeleitung, Lehrkräfte, Berufsberatung, Eingangsberatung des Schulinformationszentrums, sozialpädagogische Begleitung, Betriebe, Jugendliche).

Bezugspunkt der Bewertung der empirischen Befunde zur Maßnahmepraxis waren zum einen die primären Maßnahmeziele (Übergang in Ausbildung oder ersatzweise Beschäftigung) und zum anderen die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen (soziale und qualifikatorische Merkmale) bzw. die Charakteristika der individuellen Ausgangslagen, mit denen die Akteure in der Förderpraxis umzugehen haben. Aus dieser Perspektive war die Qualität bzw. die Leistungsfähigkeit einer Förderkonzeption daran zu messen, wie gut oder weniger gut sie sich - im Lichte der aus den Interviews und Gruppendiskussionen gewonnenen Informationen - als geeignet erwies, die gegebenen Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen in der Förderpraxis so aufzunehmen, dass der anvisierte positive Förderverlauf und die Erreichung der primären Ziele möglichst gut unterstützt werden. Innerhalb dieses allgemeinen Analyse- und Bewertungsrahmens waren - im Sinne einer Breitenanalyse (REISCHMANN 2003) - prinzipiell alle identifizierbaren Merkmale und Effekte der Maßnahmepraxis von Interesse, denen auf der Grundlage der erhobenen Informationen eine besondere Relevanz im Hinblick auf den Maßnahmeerfolg beizumessen war (z.B. auch unerwartete oder unerwünschte Aspekte, wie etwa Abbrüche und die Ursachen hierfür) und die sich aufgrund der Analyse der erhobenen Informationen sowie gestützt durch eine Ergebnis-Rückkoppelung mit einer Auswahl von Lehrkräften als „erfolgsrelevante Bedingungsfaktoren“ herauskristallisierten.³

² Als Zielgruppe werden Jugendliche mit „ausgleichsfähigen“ Defiziten bei den allgemeinen Basiskompetenzen und ohne soziale Beeinträchtigungen definiert (HANDELSKAMMER 1998). Die Untersuchung dieses Ansatzes hatte in der Evaluation jedoch wegen der extrem geringen Teilnehmerzahlen und der Spezifik der Zielgruppenausrichtung nur eine randständige Bedeutung.

³ Die quantitativen Daten zum Maßnahmeerfolg (Verbleibsdaten im Sinne von eingeleiteten oder geplanten Übergangsperspektiven bei Maßnahmeaustritt) waren für die Bewertung der Leistungsqualität der Maßnahmen eher von untergeordneter Bedeutung. Hintergrund ist, dass es an notwendigen und vergleichbaren Daten mangelte und sich zudem herausstellte, dass es ein erhebliches Gefälle bei den Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen in den QuAS-Maßnahmen und den BVJ-Kursen gab (deutlich niedrigeres Niveau und

Im Folgenden werden zunächst konzeptionelle Merkmale des QuAS-Modells⁴ sowie konzeptionelle Modifikationen skizziert, die für eine bessere Anpassung an die qualifikatorischen und sozialen Ausgangslagen der Jugendlichen in der Förderpraxis vollzogen worden sind. Anschließend wird auf Erfahrungen mit Praktikumsbetrieben aus der Perspektive von Lehrkräften und sozialpädagogischer Begleitung sowie aus der Perspektive von Jugendlichen eingegangen und in der Zusammenschau mit weiteren erfolgsrelevanten Bedingungsfaktoren die Relevanz des Praktikums für den Übergang in Ausbildung aufgezeigt.

1 QuAS als betriebsnahe Alternative für Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen

Die Entwicklung von QuAS als betriebsnahen Ansatz der Berufsvorbereitung hat ihren Hintergrund einerseits in den im letzten Jahrzehnt sukzessive gewachsenen Zugangsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt, von denen besonders stark Jugendliche mit geringeren schulischen Vorqualifikationen betroffen sind (Jugendliche ohne oder mit schwachem Hauptschulabschluss). Sehr oft sind bei diesen Jugendlichen auch soziale Beeinträchtigungen vorhanden (z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern, eingeschränkte Wohnverhältnisse, Alkoholprobleme im Elternhaus, ungünstiges soziales Umfeld), wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese Lebensumstände wesentlich zu der ungünstigen Schulentwicklung beigetragen haben. Nach Verlassen der allgemein bildenden Schule gehört für Jugendliche dieser Gruppe der Übergang in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme mittlerweile vielfach zur berufsbiographischen Normalität.⁵ Zum anderen gab es zunehmend Zweifel an der Wirksamkeit von herkömmlichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Vorliegende Erfahrungen machten zunehmend deutlich, dass „Lehrgänge der Berufsberatung sowie berufsschulische Vollzeitmaßnahmen der Hansestadt [...] in Zeiten eines sehr angespannten Ausbildungsmarktes immer seltener zu dem angestrebten Ziel“ führten (BRÖKER 1999, 195). So zeigten etwa die Daten der Agentur für Arbeit (derzeit Arbeitsamt) zum Übergang in eine betriebliche Ausbildung bei den F1/BBE-Lehrgängen (berufsbildende Grundbildungs- und Eingliederungslehrgänge) zwischen 1990 und 1996 eine rückläufige Entwicklung von 38 auf 25 Prozent (ebd.).

Diese Problemlage bildete in Hamburg den Anlass, nach neuen Ansatzpunkten für eine wirkungsvollere Förderpraxis zu suchen. Dabei sollte den vorhandenen Erfahrungen mit Absentismus, Lernverweigerung und Lernschwächen bei den betreffenden Jugendlichen besser Rechnung getragen und die betriebliche Arbeitsrealität stärker in die Förderpraxis einbezogen werden. Statt der starken Konzentration auf die Bearbeitung von qualifikatorischen und verhaltensbezogenen Defiziten im Rahmen einer rein schulförmigen Lernorganisation, gegen die

Kumulation von sozialen Problemen im BVJ). Hinzu kam, dass in den beruflichen Schulen QuAS- und BVJ-Förderphasen vielfach miteinander kombiniert wurden, so dass die Verbleibsdaten auch nicht eindeutig den jeweiligen Maßnahmenteilen zuzuordnen waren.

⁴ Die nach Ablauf der Evaluation eingetretenen Veränderungen in der Arbeitsmarktpolitik der Bundesagentur für Arbeit und ihre Folgen für die QuAS-Konzeption können hier nicht berücksichtigt werden.

⁵ Mit der Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz (BBiG, § 1 und §§ 50-52) und der damit erfolgten Wertung als Teil der Berufsbildung wurde diesem Umstand auch rechtlich entsprochen.

ja gerade diese Jugendlichen häufig vielfältige Verweigerungshaltungen zeigten, sollten praktische Tätigkeiten und realitätsgerechte, betriebliche Anforderungssituationen ein stärkeres Gewicht bekommen und Ausgangspunkt der Förderpraxis werden. Hierfür sprachen nicht zuletzt auch vorliegende Modellversuchsergebnisse, die nachweisen konnten, dass Jugendliche mit schwachen schulischen Leistungen bei praktischen Aufgabenstellungen durchaus gute Fertigkeiten und Fähigkeiten vorweisen können und auch Lern- und Leistungsfähigkeit zeigen (ZIELKE 1995, CHRISTE/JANKOFISKY/LAMBRECHT 1988).

Vor diesem Hintergrund wurde schließlich das QuAS-Modell als neue Form der Berufsvorbereitung eingeführt, das einen hohen betrieblichen Praktikumsanteil und damit eine duale Förderkonzeption vorsieht. Sie beinhaltet einen alternierenden Wechsel zwischen den Lernorten Betrieb und Schule (bzw. Betrieb und Bildungsträger bei QuAS-A), der entsprechend den betrieblichen Gegebenheiten flexibel gestaltet werden kann. Insgesamt soll das zeitliche Volumen des betrieblichen Anteils nicht unter 50 Prozent betragen, so dass – rechnerisch – in etwa eine hälftige Aufteilung von betrieblichen und schulischen Förderphasen gegeben ist.⁶ Organisatorisch ist die Einbindung von Betrieben über einen sechsmonatigen „Berufspraktikantenvertrag“ geregelt, der zwischen Betrieb und Jugendlichen abgeschlossen wird. In diesem Vertrag sind die vom Jugendlichen abzuleistende Arbeitszeit, eine dreimonatige Probezeit sowie die vom Betrieb zu übernehmenden Qualifizierungsleistungen (Vermittlung von Grundkenntnissen und -fertigkeiten in dem festgelegten Berufsfeld) verbindlich geregelt. Nach Ablauf des Vertrages kann ein Folgevertrag abgeschlossen werden. Angestrebt ist, dass das Praktikum – ggf. mit Verlängerung(en) – zu einen Übergang in ein Ausbildungsverhältnis (ggf. auch in einem anderen Betrieb in diesem Berufsfeld) führt.

Wichtige konzeptionelle Merkmale sind ferner eine maximale Förderdauer von drei Jahren, die damit deutlich über den üblichen Rahmen von einem Jahr hinausgeht, sowie eine ausbildungsähnliche, sozialversicherungspflichtige Vergütung (von derzeit 256,- Euro netto), durch die die Jugendlichen Versicherungsansprüche erwerben.⁷ Des Weiteren ist ein flexibler Maßeintritt und -austritt möglich. Bei Austritt erhalten die Jugendlichen eine Bescheinigung, in der die erworbenen Kompetenzen in dem betreffenden Berufsfeld bestätigt werden. Schließlich besteht bei einer QuAS-Teilnahme (wie beim BVJ auch) die Möglichkeit, an einem Ergänzungsunterricht teilzunehmen, der auf einen Abschluss der Berufsvorbereitungsschule (BVS) vorbereitet, der in seinen Berechtigungen dem Hauptschulabschluss entspricht.

2 Konzeptionelle Modifikationen – betriebliche Praktika müssen auf individuelle Ausgangslagen abgestimmt sein

Sehr bald nach Einführung des Modells stellte sich heraus, dass die Jugendlichen zumeist nicht nur Unterstützung und Begleitung bei der Bewerbung um einen Praktikumsplatz benötigten, sondern dass vielfach auch eine dem QuAS-Praktikum vorgeschaltete Vorbereitungs-

⁶ In der Förderpraxis erfolgte zumeist eine Aufteilung im Wochenrhythmus, die sich in drei Tage Betrieb und zwei Tage Schule bzw. Bildungsträger gliederte.

⁷ Der Betrag wird den Betrieben erstattet.

phase erforderlich war.⁸ Im Falle von QuAS-A wurden die Jugendlichen mehrheitlich zunächst in eine dreimonatige TIP-Phase vermittelt, von der aus dann der Übergang in ein QuAS-Praktikum vorbereitet und eingeleitet wurde. Diese Vorbereitungsphase, die bei Bedarf bei bestimmten Jugendlichen noch zeitlich erweitert werden konnte⁹, erwies sich in mehrfacher Hinsicht als wichtige konzeptionelle Ergänzung:

- sie ermöglichte eine präzisere und weitaus zuverlässigere *Klärung der individuellen Voraussetzungen* als es im Rahmen der üblichen Eingangsberatung möglich war sowie die gezielte Auswahl eines *passenden* Praktikumsbetriebs;
- sie ermöglichte die Durchführung von kurzen, *unverbindlichen* „Schnupperpraktika“ (z.B. zwei oder drei Wochen, ggf. auch nur ein paar Tage) was die *Akquisition* von QuAS-Praktikumsbetrieben erleichterte und gleichzeitig die *Berufsorientierung* und den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen unterstützte;
- sie ermöglichte mit Hilfe der Schnupperpraktika eine *schrittweise* Hinführung der Jugendlichen an die betriebliche Arbeitsrealität und das *Auffangen von Frustrations- oder Überforderungserfahrungen*, was Abbrüche vermeiden half und einem positiven Förderverlauf zugute kam;
- nicht zuletzt boten die ergänzenden Maßnahmen für all jene Jugendliche die – aus welchen Gründen auch immer – ein QuAS-Praktikum vorzeitig abgebrochen hatten, einen organisatorischen Rahmen, über den sie aufgefangen und in dem Maßnahmen zur Einleitung eines neuen Betriebszugang angebahnt werden konnten.

Mit dieser Modifikation der QuAS-Ursprungskonzeption wurde den gegebenen Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen deutlich besser entsprochen und gleichzeitig die Grundlage für eine stufenförmige Eingliederungsstrategie gelegt, die sich in der Förderpraxis quasi „naturwüchsig“ herausgebildet hatte. Diese Stufenstruktur gliedert sich in die genannte Vorbereitungsphase (als erste Förderstufe), die der Heranführung an die betriebliche Arbeitsrealität (Förderung von „Betriebsfähigkeit“ und Berufsorientierung), der Abklärung eines geeigneten Berufsfeldes und der Anbahnung des 6-monatigen Praktikums in einem geeigneten Betrieb dient. Die zweite Förderstufe bildet das eigentlich QuAS-Praktikum, das die Funktion einer Ausbildungsvorbereitung und einer „Schleuse“ in die anvisierte Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses übernimmt.

Interessanterweise ließ sich auch in der Förderpraxis der beruflichen Schulen (QuAS-B) eine in der Grundstruktur gleichgerichtete konzeptionelle Modifizierung feststellen: Auch hier wurde dem Eintritt in ein QuAS-Praktikum zumeist eine Vorbereitungsphase vorangestellt, die – wie bei QuAS-A – der Hinführung der Jugendlichen auf die besonderen Anforderungen des QuAS-Praktikums, der Herstellung des Zugangs zu einem passenden Praktikumsbetrieb und dem Auffangen bei einem Praktikumsabbruch diente. Zur Realisierung griffen die Lehrkräfte auf die vorhandene BVJ-Infrastruktur der beruflichen Schulen zurück (BVJ-Lerngrup-

⁸ Probleme waren vor allem, dass Jugendliche nach Vertragsabschluss die Maßnahme oder einen Teil davon nicht antraten (entweder im Betrieb oder in der Schule bzw. beim Bildungsträger nicht erschienen) oder dass das Praktikum nach kurzer Zeit abgebrochen wurde, weil die Jugendlichen wegblieben oder der Betrieb den Vertrag wegen unzureichender Verlässlichkeit oder aufgetretenen Konflikten kündigte.

⁹ TIP steht für „Testen-Informieren-Probieren“ und ist ein spezielles Angebot für Jugendliche, die noch der Orientierung bedürfen. Eine eventuelle Verlängerung erfolgt im Rahmen einer BBE-Maßnahme.

pen/-Projekte, BVJ-Schülerstatus). Dabei wurden – teils pragmatisch, teils strategisch-gezielt – BVJ- und QuAS-Förderphasen in unterschiedlichen Varianten miteinander kombiniert, was zum Teil zur Entstehung von sehr ausgefeilten Konzepten mit individuellem Förderprinzip führte.¹⁰ Grundelemente eines solchen Konzepts waren im Fall einer Handelsschule zum Beispiel:

- Sechswöchige Eingangsstufe (im BVJ-Status) zur Vorbereitung auf ein QuAS-Praktikum:
 - a) dreiwöchiges Schnupperpraktikum (Berufsorientierung, Anbahnung QuAS-Praktikum),
 - b) dreiwöchige Auswertungsphase und Klärung/Einleitung des weiteren Förderverlaufs (Unterstützung bei der Bewerbung um ein QuAS-Praktikum, Abklärung von individuellem Förderbedarf, Abstimmung weiterer Schritte mit den Jugendlichen);
- Eintritt in ein QuAS-Praktikum (im Rhythmus drei Tage Betrieb, zwei Tage Schule): intensive Begleitung des Förderverlaufs und enge Zusammenarbeit mit Betrieben (Lehrkräfte im Team mit sozialpädagogischer Begleitung); zusätzlicher (über die formelle Vorbereitungszeit hinausgehender) Stützunterricht zur Vorbereitung auf den „Hauptschulabschluss“ für Jugendliche mit ausgeprägten Defiziten in Verbindung mit der Einleitung eines zweiten Förderjahres.

3 Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen - ausgeprägte Heterogenität und Vielfalt sozialer Probleme

Die Befunde zur Modifikation der Maßnahmekonzeptionen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den qualifikatorischen und sozialen Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen, die nach den Schilderungen der befragten Akteure durch eine ausgeprägte Heterogenität gekennzeichnet sind. Bei den qualifikatorischen Voraussetzungen reichen die Unterschiede von eher durchschnittlichen Fähigkeiten auf dem einen Pol bis zum Fehlen elementarer Kompetenzen auf dem anderen Pol:

„[...] also diese Bandbreite dessen (was die Jugendlichen mitbringen, d.V.) also von Jahrgang zu Jahrgang und innerhalb eines Kurses, ist riesig. Also ich hab jetzt innerhalb meines Kurses, meiner Gruppe, Leute, das sind verkrachte Realschüler und dann sind Leute dabei, da machen wir Alphabetisierung! (jede Silbe betonend). Also das ist dann jemand, dem kann ich gar keinen Text in die Hand drücken, weil der den gar nicht lesen kann“ (Int. 31/4, QuAS-A, BT-2, Lehrkraft).

Dabei können sich qualifikatorische Voraussetzungen (allgemeine Basiskompetenzen, wie Rechnen/Mathematik, Rechtschreibung), intellektuelle Leistungsfähigkeit, verhaltensbezogene Voraussetzungen (soziale und kommunikative Kompetenzen) und soziale Probleme (soziale Herkunft und Einbindung) zu ganz unterschiedlichen individuellen Konstellationen bündeln. Für die Förderpraxis geht dies mit der Schwierigkeit einher, dass es von einem Jahr zum anderen erhebliche Schwankungen bei den Voraussetzungen in den Lerngruppen gibt. Bei der Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements ist deshalb ein hohes Maß an Handlungsflexibilität

¹⁰ QuAS-B und das BVJ bildeten in der Förderpraxis also keine getrennten Systeme, sondern einen gemeinsamen Förderzusammenhang, in dem die BVJ-Infrastruktur im Sinne einer Gelegenheitsstruktur im Interesse eines positiven Förderlaufs der Jugendlichen genutzt worden ist. Eine getrennte Betrachtung der beiden Maßnahmekonzeptionen erwies sich vor diesem Hintergrund als weder möglich noch sinnvoll.

gefordert, die sich jedoch im Rahmen der gegebenen institutionellen Handlungsbedingungen (verbindliche Richtlinien, personelle Ressourcen u.ä.m.) oft nur schwer realisieren lässt.

Ein erhebliches Problem ist nach den Schilderungen der Lehrkräfte ferner, dass sehr viele Jugendliche Schwierigkeiten haben, sich über eine längere Zeit auf eine Aufgabenstellung konzentrieren zu können. Die geringe Konzentrationsfähigkeit erweise sich dabei oftmals auch für diejenigen als zentrales Lernhindernis, die aufgrund ihres intellektuellen Leistungspotentials eigentlich in der Lage wären, die theoretischen Anforderungen auch anspruchsvollerer Berufe (wie etwa Elektrotechnik) bewältigen zu können. Die geringe Konzentrationsfähigkeit geht dabei zumeist Hand in Hand mit einem gering entwickelten Durchhaltevermögen bzw. geringer Belastbarkeit und einer geringer Frustrationstoleranz, wenn es um die Bewältigung auftretender Probleme und schwieriger werdender Anforderungen geht. Zugenommen hätten ferner gesundheitliche Probleme und hier insbesondere psychische Erkrankungen.

Darüber hinaus scheint die an den allgemein bildenden Schulen angesiedelte Berufsorientierung bei den in den Fördermaßnahmen befindlichen Jugendlichen kaum eine nennenswerte Wirkung erzielt zu haben. So ist eine typische Erfahrung, dass die Jugendlichen zumeist über sehr diffuse Vorstellungen darüber verfügen, in welche Richtung ihre berufliche Entwicklung gehen könnte und vielfach berufliche Zielvorstellungen verfolgen, die in großer Diskrepanz zu ihren persönlichen Voraussetzungen stehen.¹¹ In der Förderpraxis müssen die meisten Jugendlichen deshalb zunächst im Prozess der Berufsorientierung und Berufsfindung unterstützt werden, bevor eine auf ein konkretes Berufsfeld bezogene Förderung stattfinden kann.¹²

Daneben sind es aber in hohem Maße Probleme im Verhaltensbereich (Sozialverhalten, Umgangsformen, Disziplin) und die Vielfalt sozialer Probleme, die eine besondere Herausforderung für die Förderpraxis bilden. Diese Probleme scheinen einzelne Lehrkräfte (insbesondere der beruflichen Schulen) mitunter an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit zu führen und *auch für die Jugendlichen selbst* ein zentrales Hemmnis bei der Erzielung von Entwicklungsschritten zu sein (wenn sie z.B. aus diesen Gründen im Unterricht oder im Betrieb nicht erscheinen). Vor hohe Anforderungen sehen sich hier vor allem die Lehrkräfte des BVJ gestellt, da sich in dieser Maßnahmeform Leistungsbeeinträchtigungen und soziale Probleme besonders stark bündeln.¹³ Dabei wird eine sukzessive Verschlechterung der Leistungsvoraussetzungen in der zweiten Hälfte der 90er Jahre konstatiert, die neben dem schulischen Entwicklungsverlauf der Jugendlichen auch auf die Einführung der QuAS-Maßnahmen und den damit einhergehenden Abzug von leistungsstärkeren Jugendlichen aus dem BVJ zurückzuführen ist. Dieser Abzug von leistungsstärkeren Jugendlichen wird von den Lehrkräften des

¹¹ Zu berücksichtigen ist dabei, dass unter den Jugendlichen nicht wenige sein dürften, die sich der Teilnahme am Schulunterricht mehr oder weniger intensiv entzogen haben. Zum Thema Schulverweigerung vgl. auch CHRISTE/FÜLBIER 2001, CHRISTE/HÜSKEN 2001, SCHREIBER-KITTL/SCHRÖPFER 2000.

¹² Diese Anforderung steht in Widerspruch zu der Festlegung auf ein bestimmtes Berufsfeld, wie sie beim Eintritt in eine QuAS-Maßnahme und auch in das BVJ abgefordert wird.

¹³ Im Gegensatz zu den QuAS-Maßnahmen, für die eine Mischung typisch ist, befinden sich im BVJ fast ausschließlich Jugendliche ohne Hauptschulabschluss (rd. 90 Prozent) und ebenso ein hoher Anteil von Absolventen aus Förderschulen (fast 30 Prozent), die in den QuAS-Maßnahmen in deutlich geringerem Maße vertreten sind (QuAS-A: rd. 8 Prozent, QuAS-B: rd. 11 Prozent). Zudem werden in das BVJ bevorzugt Jugendliche vermittelt, die bei der Eingangsberatung als nicht „betriebsreif“ eingestuft werden.

BVJ als starker negativer Einschnitt in die generellen Förderbedingungen erfahren, da die *Entmischung* von Leistungsniveaus sich negativ auf Abbrüche und Lernklima niederschlägt und damit eine Verschlechterung der Fördersituation für *alle* Jugendlichen im BVJ impliziert.¹⁴

Die Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen machen deutlich, dass eine systematische Vorbereitung und schrittweise Hinführung der Jugendlichen auf ein anspruchsvolles Praktikum – wie es das QuAS-Praktikum repräsentiert – sowie eine intensive Begleitung während des Praktikums (von Jugendlichen *und* Betrieben) bei dieser Jugendlichenklientel unverzichtbar sind. Unverzichtbar ist deshalb auch die Stützung der Förderpraxis durch eine sozialpädagogische Begleitung (die institutionell abgesichert nur bei QuAS-A gegeben war), die im Team mit den Lehrkräften einen engen und verlässlichen Kontakt zu den Betrieben unterhält und die Jugendlichen im Umgang mit ihren diversen sozialen Problemlagen unterstützt.

Die vorgenommenen konzeptionellen Modifikationen sind vor dem Hintergrund der Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen als außerordentlich wichtige Elemente der Förderpraxis und eine positive Weiterentwicklung der Förderkonzeptionen zu werten. Dabei kann gerade die Verknüpfung von kurzen, unverbindlichen Praktika (wie sie auch für das BVJ typisch sind), mit dem anspruchsvolleren, verbindlichen QuAS-Praktikum als eine wichtige konzeptionelle Erweiterung angesehen werden. Denn zum einen wird hiermit eine – den Voraussetzungen angepasste – dosierte und planvolle Heranführung der Jugendlichen an die betriebliche Arbeitsrealität ermöglicht sowie die gezielte Auswahl eines passenden Praktikumsbetriebs unterstützt. Zum anderen wird eine konzeptionelle Brücke zu einem potenziellen Ausbildungsbetrieb hergestellt, die für diese Jugendlichen ohne Frage besonders wichtig ist. Selbstverständlich kann eine – wie auch immer geartete – Maßnahmekonzeption – für sich genommen – immer nur eine notwendige, niemals eine hinreichende Bedingung dafür sein, dass ein Übergang in ein Ausbildungsverhältnis tatsächlich gelingt. Hierfür sind weitere Bedingungsfaktoren relevant, wie insbesondere die gegebene Angebots- und Konkurrenzsituation auf Ausbildungs- und Arbeitsmärkten sowie die wirtschaftliche Situation von Betrieben und deren Einstellungskriterien und Personalbeschaffungsstrategien. Gleichwohl können Förderkonzepte diese Bedingungsfaktoren bzw. die betrieblicherseits gegebenen Voraussetzungen antizipieren und müssen darauf ausgelegt sein, dass sie – im Interesse der anvisierten Integration der Jugendlichen in Ausbildung oder Arbeit – mit ihnen möglichst gut „harmonieren“. Förderkonzeptionen müssen insofern nicht nur den Ausgangslagen der Jugendlichen, sondern auch den Ausgangslagen von Betrieben angepasst sein.

¹⁴ In einigen Schulen sieht man die Gefahr, dass die Konzentration von leistungsschwächeren Jugendlichen die produktionsorientierte Ausrichtung von BVJ-Projekten, bei der die Jugendlichen in „Realprojekten“ arbeiten und lernen, bedroht, weil Realprojekte auf ein bestimmtes Maß an Zuverlässigkeit nicht verzichten können. In einer der befragten Schulen war deshalb die Produktionsorientierung zu Gunsten einer BVJ-QuAS-Kombination aufgegeben worden.

4 Erfahrungen mit Praktikumsbetrieben

In Bezug auf das Förderverhalten stellt sich die Situation bei Betrieben nach den Schilderungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sehr unterschiedlich dar. Auf dem einen Pol gibt es jene Betriebe, die kaum ein besonderes Interesse an der Förderung der Jugendlichen erkennen lassen und für die die Jugendlichen primär willkommene Hilfskräfte sind. Auf dem anderen Pol gibt es Betriebe, die sich aus sozialer Verantwortung heraus sehr um eine Förderung bemühen und die Jugendlichen nach dem QuAS-Praktikum wenn irgend möglich in ein Ausbildungsverhältnis übernehmen. Dazwischen liegen Betriebe, bei denen sich Ausbildungsbereitschaft, Ausbildungsmöglichkeit (wirtschaftliche Situation, Ausbildungsberechtigung) und die gegebenen Voraussetzungen der Jugendlichen (mit/ohne Hauptschulabschluss, Förderschüler, verhaltensbezogene Aspekte) zu spezifischen Konstellationen verbinden, bei denen der Förderverlauf im Vorfeld schwer abschätzbar ist.

Im Zeitablauf hat sich bei den Lehrkräften und der sozialpädagogischen Begleitung ein gewisser Erfahrungspool aus der Zusammenarbeit mit Betrieben aufgebaut, aus dem für eine gezieltere Betriebsauswahl geschöpft werden kann. Manche Betriebe werden zum Beispiel nicht mehr angesprochen, andere sind ausschließlich für Schnupperpraktika relevant (weil sie keine Ausbildungsberechtigung haben) und wieder andere sind für jene Jugendlichen von besonderem Interesse, für die in erster Linie der Übergang in ein ungelerntes Beschäftigungsverhältnis eine realistische Zielperspektive und möglich Grundlage für nachfolgende Entwicklungsschritte ist (zum Beispiel aufgrund von Alkoholproblemen und/oder einer massiven Ablehnung von schulischen Lernsituationen).

Die Fachkräfte der sozialpädagogischen Begleitung übernehmen in der dualen Konstruktion eine wichtige *Mittlerposition*. Aufgrund ihrer speziellen Rolle im Förderprozess verfügen sie über einen anderen, in den persönlichen Bereich erweiterten Zugang zu den Jugendlichen, der den Lehrkräften in dieser Form aufgrund ihrer anderen Funktion – aber auch aus Zeitmangel – in der Regel nicht möglich ist. Zur Seite der Betriebe sind sie eine wichtige Instanz, über die die Erfahrungen der Jugendlichen mit der betrieblichen Arbeit und den sonstigen betrieblichen Gegebenheiten aufgegriffen und bearbeitet werden. Ferner ist die sozialpädagogische Begleitung auch unter Ressourcengesichtspunkten bedeutsam, weil der sehr wichtige enge Kontakt zu Betrieben und die Abstimmungserfordernisse zwischen Schule/Träger und Betrieb sehr aufwändig sind (Klärung von Ursachen bei Fehlzeiten in Schule/Bildungsträger oder Betrieb, Klärung der Hintergründe bei Konflikten im Betrieb und Suche nach Lösungen u.a.m).

Die hohe Bedeutung einer engen Abstimmung und vertrauensvollen Zusammenarbeit bestätigten insbesondere auch die Interviews, die mit einer kleinen Auswahl von Betrieben geführt worden sind. So fiel auf, dass jene Betriebe, die eine positive Einstellung gegenüber QuAS zeigten und bereits mehrfach Jugendliche als Praktikanten aufgenommen hatten, explizit die gute Zusammenarbeit und Unterstützung durch die sozialpädagogische Begleitung herausstellten und Bereitschaft zeigten, auch weiterhin QuAS-Jugendliche aufzunehmen (HiFi-Kfz-

Ausstatter, Frisörbetrieb, Altenheim 1).¹⁵ Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in zwei Fällen, bei denen keine Ausbildungsberechtigung vorhanden war, die gut funktionierende Zusammenarbeit dazu beitrug, dass die Praktikumsbetriebe sich als Vermittler betätigten und sich in ihrem Umfeld um einen Ausbildungsplatz für „ihren“ Praktikanten bemühten. In anderen Fällen (Altenheim 2, Lebensmittelsupermarkt) stand deutlich stärker das Interesse im Vordergrund, dass die Praktikanten zuverlässig funktionieren, wobei zugleich kein nennenswerter Kontakt zum schulischen Partner erkennbar war.

Auch die Schilderungen der Jugendlichen über ihre Praktikumserfahrungen unterstreichen das hohe Gewicht einer Einbettung von Praktika in eine flankierende Stützung und Begleitung. Die befragten Jugendlichen bestätigten zunächst noch einmal die großen Unterschiede im Förderverhalten der Betriebe, wie sie oben angesprochen worden sind. Manche Jugendliche beklagten, dass sie überwiegend zum Putzen und Aufräumen eingesetzt würden und im Betrieb kaum Lernmöglichkeiten erhielten (Tankstelle, Einzelhandelsbetrieb), worüber sie sich deutlich frustriert oder verärgert zeigten und sich als „billige Arbeitskraft“ ausgenutzt fühlten. Andere waren außerordentlich zufrieden, weil sie „ganz normal“ zusammen mit den Gesellen zu den Arbeitseinsätzen fahren, dort – entsprechend ihren Möglichkeiten – „richtig“ mitarbeiten durften und dabei auch Unterweisungen erhielten (Handwerksbetrieb). Ein anderer Schüler wiederum, der ebenfalls sehr weitgehend in die Arbeit einbezogen worden war, zeigte sich damit jedoch deutlich überfordert und fühlte sich durch die Übertragung von anspruchsvollen Arbeiten gerade nicht adäquat behandelt, weshalb es schließlich zu einem Abbruch des Praktikums kam.

5 Der Hauptschulabschluss – hohe Barriere und primäres Ziel

In der Gesamtschau lassen die Schilderungen der Jugendlichen erkennen, dass eine wichtige Anforderung der Begleitung im Praktikum darin besteht, enttäuschte Erwartungen (in Bezug auf Ausbildungsberuf, betrieblichen Arbeitsalltag und/oder Verhaltensweisen von bestimmten Personen im Betrieb) aufzufangen, zumal auch bei den positiven Praktikumserfahrungen – wie die Schilderungen der Jugendlichen ebenfalls zeigten – sich am Ende herausstellen kann, dass keine Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis erfolgt. Ein Grund hierfür kann sein, dass der Betrieb die Einstellung von Auszubildenden von einem Einstellungstest abhängig macht, wie es für größere Unternehmen typisch ist. Häufiger jedoch scheint es vorzukommen, dass der Betrieb die Voraussetzungen im Bereich der *allgemeinen Basiskompetenzen* nicht für ausreichend hält, um den Anforderungen der Ausbildung genügen zu können. Für die Betriebe macht sich dies vor allem am Vorhandensein des Hauptschulabschlusses fest, so dass von dieser Problematik (kein Übergang trotz eines guten Praktikumsverlaufs) vor allem Jugendliche betroffen sind, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Eine typische Erfahrung in der Förderpraxis – sowohl im Falle von QuAS-A wie auch QuAS-B – ist

¹⁵ Im Falle des Altenheims wurde allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Betreuung von QuAS-Jugendlichen sehr aufwändig und anstrengend sei. In besonderer Schärfe zeige sich dies, wenn die Jugendlichen in Ausbildung übernommen worden sind. Hier stoße man wegen der theoretischen Ausbildungsanforderungen an deutliche Grenzen.

jedenfalls, dass diese Jugendlichen am Ende eher selten den Sprung in ein Ausbildungsverhältnis schaffen:

„Es heißt zwar, kein Berufsfeld sieht zwingend einen Hauptschulabschluss vor. Die Praxis sieht aber anders aus, und das wissen die Jugendlichen. Die können sich wunderbar bewerben mit ihren Praxiserfahrungen, aber sie kriegen trotzdem keinen Ausbildungsplatz – man braucht dieses Ding, um überhaupt irgendwie weiter zu kommen. [...] In den zweieinhalb Jahren, in denen ich das mache, hat ein einziger Schüler – und zwar weil vor der Prüfung noch ein Vertrag unterschrieben wurde – ohne Hauptschulabschluss eine Ausbildung bekommen. [...] Die Betriebe sagen: Klasse, wir wollen dich, du arbeitest gut, das höre ich ganz oft [Bestätigung aus der Runde] aber mach erst mal deinen Hauptschulabschluss“ (Int.17/15f, QuAS-B, Gruppendiskussion, Sozialpädagogin).

Auch wenn der Hauptschulabschluss keine formelle Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung ist, ist er in der Praxis gleichwohl zumeist ein Mindestkriterium, das Betriebe bei der Auswahl von Auszubildenden heranziehen.¹⁶ Wie die Befunde des Weiteren zeigen, haben die Betriebe dabei primär die theoretischen Anforderungen in der Berufsschule im Blick, an denen die qualifikatorischen Voraussetzungen der Jugendlichen gemessen und dann zumeist als nicht ausreichend bewertet werden, um den Anschluss an die berufsschulischen Anforderungen schaffen zu können:

„[...] also es gibt schon den Fall, dass ein Betrieb einen Jugendlichen ein dreiviertel Jahr kennengelernt hat, des läuft prima, der lernt dort prima, das ist also ganz toll, und dass der Betrieb dann sagt, o.K., du hast zwar keinen Hauptschulabschluss, aber du kannst bei mir eine Ausbildung machen, und du kriegst dann auch abH, diese ausbildungsbegleitenden Hilfen, die muss der Betrieb ja nicht einmal bezahlen. Ich stell dich für die Zeit frei, die können dir helfen, den Unterricht in der Berufsschule aufzuarbeiten. Und ich glaube, dann kriegen wir das schon hin. So hab ich das zum Beispiel mal mit nem Meister erlebt. In dem Fall war es dann auch so, das haben die dann hingekriegt. Aber oft ist es eben wirklich so, dass Betriebe sagen, Mensch das läuft alles ganz toll, aber – versuch doch erst einmal, deinen Hauptschulabschluss zu machen. Weil, da wirst du noch ganz viel lernen in der Schule, und zwar wirst du das Wissen hinterher brauchen, um in der Berufsschule überhaupt zu bestehen, denn die holen dich da nur *ab*. Die kommen zu einem Punkt und holen dich da *ab*. Und wenn du da von deinem Wissen her nicht stehst, tut's denen leid, aber die können's auch nicht ändern, die gehen dann los ohne dich“ (Int. 31/17, QuAS-A, Lehrkraft).

Auch wenn aufgrund fehlender Daten hierzu keine prozentualen Anteile angegeben werden können, deuten die Interviewergebnisse doch übereinstimmend darauf hin, dass vor allem solchen Jugendlichen der Übergang in eine duale Ausbildung gelingt, die über einen Hauptschulabschluss verfügen. Hierzu gehören auch Absolventen der Berufsfachschule (BFS), die nach einem erfolglosen Probevierteljahr in der BFS in die QuAS-Maßnahmen kommen und nach den Schilderungen der Befragten häufig nach nur kurzem „Aufenthalt“ einen Ausbildungsbetrieb finden.¹⁷

¹⁶ Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule vom 4.12.97) schließt das Abschlusszeugnis der Berufsschule die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses ein.

¹⁷ Die Verbleibsdaten deuten darauf hin, dass nicht wenige der Jugendlichen in eine außerbetriebliche Ausbildung, in eine weiterführende Schule (BVJ-Absolventen v.a. in die teilqualifizierende BFS) oder in eine Verlängerung bzw. eine andere BV-Maßnahme (v.a. BVJ-Absolventen) übergehen. Bei einem bedeutsamen Anteil ist der Verbleib nach Maßnahmeaustritt nicht näher ausdifferenziert bzw. unbekannt.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass der Zugang zur Ausbildung durch ein Praktikum zwar erleichtert werden kann, grundsätzlich aber von mehreren Bedingungsfaktoren abhängig ist, von denen offenbar der Hauptschulabschluss oder ein nachweisbares Mindestniveau im Bereich der allgemeinen Basiskompetenzen ein sehr zentraler Faktor ist. Wie sich im Weiteren zeigt, orientiert sich das Einstellungsverhalten von Betrieben nicht nur an den Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen, sondern gleichzeitig an den Ausbildungsanforderungen, und hier wiederum vor allem an den Anforderungen im berufsschulischen Teil, die insofern - im Zusammenspiel mit den Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen - ein weiteres, wichtiges Bedingungsmoment für den Übergang in Ausbildung sind. Die kritische Größe „berufsschulische Anforderungen“ wiederum verweist auf den Sachverhalt, dass ein erfolgreicher Abschluss eines Ausbildungsvertrags noch wenig darüber aussagt, ob es zu einer wirklichen Integration in Ausbildung kommt. Diese hängt wesentlich davon ab, inwieweit die Jugendlichen auch und gerade die berufsschulischen Ausbildungsanforderungen bewältigen werden, was angesichts erhöhter Leistungs- und Prüfungsanforderungen in den meisten Ausbildungsberufen und im Lichte der Voraussetzungen der betreffenden Jugendlichenklientel mit ihrer oftmals ausgeprägten Distanz zu schulischen Lernsituationen mit einigen Fragezeichen zu versehen ist.

Vor diesem Hintergrund ist es nur plausibel, dass sich in den Befunden ebenfalls zeigte, dass die Lehrkräfte (beider QuAS-Maßnahmen) eine wichtige Aufgabe ihrer Förderbemühungen auch darin sehen, die Jugendlichen wieder „an die Schule heranzuführen“, damit sie – wenn sie denn das Ziel „Übergang in Ausbildung“ erreichen sollten, für die Ausbildungsanforderungen im berufsschulischen Teil besser gewappnet sind.

Ebenso plausibel ist vor dem Hintergrund des skizzierten Übernahme- und Einstellungsverhaltens von Betrieben der weitere Befund, dass Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in hohem Maße an der nachträglichen Erlangung eines Hauptschulabschlusses interessiert sind. Wie sich zeigte, ist die Möglichkeit, im Rahmen von QuAS – oder im BVJ – einen „Hauptschulabschluss“ erlangen zu können, für diese Jugendlichengruppe in der Regel der primäre Anlass für ihre Teilnahme an der betreffenden Maßnahme und für sie das primär verfolgte Ziel. Dabei lassen die befragten Jugendlichen sehr deutlich erkennen, dass es ihnen maßgeblich darum geht, hiermit entweder überhaupt erst einmal eine grundlegende Mindestvoraussetzung für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz zu realisieren (ihnen ist also diese Bedeutung des Hauptschulabschlusses sehr bewusst). Oder es geht ihnen darum, mit Hilfe des Hauptschulabschlusses ihre Chancen zu verbessern, einen Ausbildungsplatz in dem von ihnen angestrebten Berufsfeld zu finden (wobei oftmals der Realschulabschluss als nächstes „Etappenziel“ im Blick ist) oder dem Zwang einer Ausbildungsaufnahme in einem stark abgelehnten Berufsfeld zu entgehen. Insofern ist genau genommen der Hauptschulabschluss nur vordergründig das primäre Ziel der Jugendlichen, sondern das Mittel, das sie ihrem eigentlichen Ziel – ein Ausbildungsplatz im angestrebten oder doch halbwegs akzeptierten Berufsfeld – näher bringen soll.¹⁸

¹⁸ Diese Befunde betreffen beide QuAS-Maßnahmen und in besonderer Weise das BVJ, in dem sich nahezu ausschließlich Jugendliche ohne Hauptschulabschluss befinden.

Das Problem für diese Jugendlichen ist allerdings, dass weder die duale Maßnahmekonzeption von QuAS noch die projekt- und produktionsorientierte Konzeption des BVJ darauf ausgerichtet sind, das Nachholen des „Hauptschulabschlusses“ (bzw. des Abschlusses, der in seinen Berechtigungen dem Hauptschulabschluss gleichgestellt ist) in besonderer Weise zu unterstützen. Der „Hauptschulabschluss“ ist in den Maßnahmekonzeptionen primär als attraktive Zugabe gedacht und eigentlich nur für die leistungsstärkeren und besonders disziplinierten Jugendlichen erreichbar. Entsprechend gelingt es auch nur einem eher geringen Teil der Jugendlichen, ihr Ziel zu erreichen.¹⁹

6 Resümee

Unsere Evaluationsergebnisse weisen prägnant darauf hin, dass es sich bei benachteiligten Jugendlichen um eine sehr heterogene Gruppierung handelt, die in der Förderpraxis ein hohes Maß an Handlungsflexibilität, besondere Kompetenzen und institutionelle Handlungsbedingungen erfordert, die es den Akteuren der Förderpraxis ermöglicht, flexibel auf individuelle Problemlagen eingehen und auftretende Konflikte im Praktikum schnell und verlässlich aufgreifen zu können.

Dabei wurde ebenfalls deutlich, dass bei dieser Jugendlichenklientel nicht nur von der Seite schulischer Lernsituationen Probleme ausgehen können, sondern auch Überforderungen von der Seite betrieblicher Praktika einzukalkulieren sind. Zumeist ist eine schrittweise und intensiv begleitete Heranführung an die betriebliche Arbeitsrealität erforderlich, bei der mit Hilfe einer sozialpädagogischen Stützung ein enger Kontakt sowohl zur Seite der Jugendlichen als auch zur Seite der Betriebe hin zu gewährleisten ist. Ist dies der Fall, kann es gelingen, im Rahmen einer engen und verlässlichen Zusammenarbeit mit den Betrieben Kontinuität und Vertrauen aufzubauen, auf deren Grundlage sich stabile Kooperationen herausbilden können.

Wie die Ergebnisse im Weiteren zeigen, sind jedoch Praktika immer nur *ein* Element innerhalb einer Reihe weiterer Bedingungsfaktoren, die auf den Förderprozess und den Fördererfolg Einfluss nehmen, und die – wie der Hauptschulabschluss und die berufsschulischen Ausbildungsanforderungen – eine sehr starke Wirkungsmacht entfalten können. Hier kann es als ein besonderes Dilemma der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss angesehen werden, dass sie in hohem Maße an dem Nachholen eines Abschlusses interessiert sind, der zwar auf dem Ausbildungsmarkt eine Mindestanforderung darstellt, gleichzeitig aber immer weniger eine hinreichende Voraussetzung für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz ist.

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung, die die berufsschulischen Ausbildungsanforderungen für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz – und vermutlich auch für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf – haben, und angesichts des sich als „hartes“ Zugangskriterium erweisenden Hauptschulabschlusses wäre im Interesse der Jugendlichen ohne Hauptschulab-

¹⁹ Zu den erfolgreichen Abschlüssen lagen keine verwertbaren Daten vor. Die Angaben hierzu schwanken zwischen zehn und zwanzig Prozent. Speziell in Bezug auf QuAS ist anzumerken, dass die Förderdauer von max. 3 Jahren kaum, ein zweites Förderjahr schon eher ausgeschöpft wird. Dabei gelingt es verschiedentlich auch, die Prüfung zum „Hauptschulabschluss“ erfolgreich abzulegen.

schluss dringend nach Möglichkeiten zu suchen, wie diesen Jugendlichen dennoch Wege zu einer dualen Ausbildung eröffnet werden können. Möglicherweise könnte eine Perspektive darin liegen, die Berufsvorbereitung (in welcher Maßnahmeform auch immer) strategisch und konzeptionell in die Ausbildungsaufnahme und Ausbildungsbegleitung hinein zu „verlängern“. Im Falle der QuAS-Maßnahmen würde das bedeuten, eine weitere konzeptionelle Modifizierung zu erwägen, die nach einem Übergang in Ausbildung eine Fortsetzung der Begleitung und Stützung der Jugendlichen sicherstellt und die – entsprechend den Erfahrungen aus der Berufsvorbereitung – dabei auch eine ausbildungsbegleitende Unterstützung der beteiligten Ausbildungsbetriebe vorsieht. Möglicherweise könnte eine solche, den Praktikumsbetrieben der Berufsvorbereitung avisierbare Fortführung einer begleitenden Unterstützung (von Beginn der Ausbildung an) dazu beitragen, dass der Hauptschulabschluss als Zugangskriterium an Gewicht verliert.

Insgesamt muss man sich in der Benachteiligtenförderung aber wohl darauf einstellen, dass die Förderung der Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen noch intensive Entwicklungsarbeit erfordert, die auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzen muss. Hierzu gehört das beharrliche Arbeiten an geeigneten Strategien für eine stärkere Ausbildungsbeteiligung von Betrieben ebenso wie das Vorantreiben von Reformen im allgemein bildenden Schulsystem, die ein nachträgliches – letztlich immer unzulänglich bleibendes – „Reparieren“ fehlgegangener Entwicklungen möglichst weitgehend überflüssig machen. Dazu gehört auch eine forcierte Reform des Berufsausbildungssystems, das nicht nur die gewachsenen Flexibilitätsanforderungen in der betrieblichen Arbeitswelt, sondern auch die differenzierten Ausgangslagen von Jugendlichen im Blick hat und flexible Möglichkeiten zum Erwerb notwendiger berufsfachlicher Kompetenzen eröffnet, wie sie etwa in den Überlegungen zu einer Modularisierung von Ausbildungsberufen oder auch Ansätzen einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung angelegt sind (s. etwa BMBF 1999, FLITNER u.a. 1999, KLOAS 1997). Und dazu gehört schließlich auch eine Reformpolitik, die sich nicht auf die Kreierung und Erprobung neuer Förderansätze (bei der eine „Innovation“ die nächste ablöst) beschränkt, sondern es auch als eine wichtige Aufgabe ansieht, neue Förderkonzepte in ihrer weiteren Entwicklung zu beobachten und in enger Zusammenarbeit mit den Akteuren der Förderpraxis weiterzuentwickeln. Dies würde bedeuten, bewusst mehr Kontinuität in die Förderpraxis zu tragen und die Erfahrungen der unmittelbar in der Förderpraxis tätigen Akteure als Expertenwissen systematisch für die konzeptionelle Optimierung von Fördermaßnahmen zu nutzen.

Literatur:

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (1999): Berufliche Qualifizierung Benachteiligter Jugendlicher. Bonn.

BRÖKER, H.-O. (1999): Das Modell „Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger“ (QuAS) in Hamburg. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Jugendberufshilfe im Dilemma. Fachtagung an der Evangelischen Akademie Bad Boll, Mai 1998. Düsseldorf, Leipzig.

CHRISTE, G./FÜLBIER, P. (2001): SchulverweigerInnen und AusbildungsabbrecherInnen. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch „Jugendsozialarbeit“. Münster.

CHRISTE, G./HÜSKEN, T. (2001): Kommunales Kooperationsprojekt für schulmüde Jugendliche. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg.

CHRISTE, G./JANKOFSKY, B./LAMBRECHT, W. (1988): Grundsätze für Arbeiten- und Lernen-Maßnahmen. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg.

CHRISTE, G./ENGGRUBER, R./FÜLBIER, P./MERGNER, U. (2002): Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg.

HANDELSKAMMER HAMBURG (1998): Das Berufspraktikantenmodell. Betriebsnahe Berufsvorbereitung statt Sozialhilfe. Projektbeschreibung. Hamburg.

FLITNER, A./PETRY, C./RICHTER, I. (1999): Wege aus der Ausbildungskrise. Memorandum des Forums „Jugend-Bildung-Arbeit“ mit Untersuchungsergebnissen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Opladen.

GOLTZ, M. (2003): Vergleichende Evaluation des Hamburger Modells „Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger“ (QuAS) und des Berufsvorbereitungsjahrs in Vollzeitform (BVJ). Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg.

KLOAS, P.-W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 208. BIBB (Hrsg.), Berlin.

REISCHMANN, J. (2003): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge sichtbar machen. Neuwied.

SCHREIBER-KITTL, M./SCHRÖPFER, H. (2000): Bibliographie Schulverweigerung. Werkstattbericht. Neuwied.

ZIELKE, D. (1995): Möglichkeiten und Grenzen der Qualifizierung lernschwächerer Jugendlicher. Vortragsmanuskript, Fachtagung „Ausbildung für alle“ in Hamburg am 1.11.95.