

Biographieorientierte Alltagsbegleitung für junge Menschen im Übergang Schule - Beruf

Xenos-Projekt „Die Vorstadt baut auf“

in Trägerschaft der Stadt Reutlingen, Amt für Schulen, Jugend und Sport

Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung

Katharina Mangold, Nina Jann, Anna Stisser, Andrea Batzel, Eberhard Bolay

Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Oktober 2008

Gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das
Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung und den
europäischen Sozialfonds

VORWORT

Mit der Wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Praxisentwicklungsprojekts „Die Vorstadt baut auf“ wurde eine Arbeitsgruppe des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, Abteilung Sozialpädagogik, unter der Leitung von Dr. Eberhard Bolay beauftragt; Projektlaufzeit war von Juli 2007 bis September 2008.

Federführend in der Durchführung war die wissenschaftliche Mitarbeiterin Dipl.-Päd. Katharina Mangold. Während der gesamten Dauer wurde sie intensiv unterstützt von den beiden studentischen Projektmitarbeiterinnen Nina Jann und Anna Stisser; in der Phase der Berichtsabfassung hat sich Andrea Batzel stark engagiert. Den vier Kolleginnen gilt ein besonderer Dank!

Eine Besonderheit des Untersuchungsvorhabens war die enge Verzahnung mit einem Lehrforschungsprojekt des Masterstudiengangs „Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft.“ Ein herzliches Dankeschön gilt Debora Blessing, Nina Cox, Julia Feuchtinger, Melanie Huß, Sandra Marusic, Maria May, Elma Musabasic, Tabea Schmieder und Manuela Trenkler für ihr großes Engagement in der Datenerhebung und -auswertung. Ihr Einsatz ging oftmals über die Studienanforderungen hinaus.

Bei allen Personen, die wir im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung interviewt haben, möchten wir uns herzlich bedanken. Ohne ihre Offenheit und Auskunftsbereitschaft wäre dieser Bericht nicht zustande gekommen.

Für vielfältige Unterstützungen und wichtige Hintergrundinformationen, ohne die das Untersuchungsvorhaben eher ein Hindernislauf geworden wäre, bedanken wir uns bei der Projektleiterin Dipl.-Päd. Ulrike Reimann vom Amt für Schulen, Jugend und Sport der Stadt Reutlingen sowie bei der städtischen Projektmitarbeiterin Dipl.-Päd. Sabine Röck.

ZUSAMMENFASSUNG

Das vom ESF – Europäische Sozialfonds – geförderte Xenos-Projekt in der Tübinger Vorstadt wurde vom städtischen Amt für Schulen, Jugend und Sport beantragt und verantwortlich durchgeführt. Jugendliche sollen darin unterstützt werden, eigene Möglichkeiten und Kompetenzen herauszuarbeiten und kennenzulernen, um erweiterte Handlungsmöglichkeiten (nicht nur) in der Berufswahl und am Arbeitsmarkt zu entwickeln und produktiv mit den ihnen gesetzten individuellen und gesellschaftlichen Grenzen umgehen zu können.

Die Hermann-Kurz-Schule, die einzige Grund- und Hauptschule im Stadtviertel, ist auch über die Schulzeit hinaus zentraler Lebensmittelpunkt für viele Jugendliche in der Tübinger Vorstadt. Etwa 85% der SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund. Andere Treffpunkte für die Jugendlichen im Stadtviertel gibt es bisher nicht, dies soll mit der Etablierung des Jugendtreffs Ende des Jahres 2008 geändert werden (*vgl. Kapitel 1 Einleitung*).

Riskante Lebensphase – Jugendliche an der Hauptschule in biographischen Übergängen

Der Anteil an bruchlos-kontinuierlichen Übergängen aus der Schule in Ausbildung und Beruf hat in der Bundesrepublik generell abgenommen und trifft daher auch junge Menschen in der Tübinger Vorstadt im Vergleich zu anderen Jugendlichen besonders stark (*vgl. im Folgenden Kapitel 2*).

Die Lebenslagen der HauptschülerInnen können als prekär und herausfordernd bezeichnet werden. Dabei erzeugt das System Hauptschule diese Lebenslagen kontinuierlich mit. Die hohe Selektivität des deutschen mehrgliedrigen Bildungssystems führt über Prozesse der sozialen Entmischung („creaming out“) zu einer „negativen sozialen Homogenisierung“ der Schülerschaft an der Hauptschule (*vgl. Solga und Wagner 2001*).

SchülerInnen an der Hauptschule – in der öffentlichen Debatte zugespitzt als „Restschule“ bezeichnet – sind somit in doppelter Hinsicht benachteiligt: Durch soziale Homogenisierung wird das schulische Anregungsmilieu reduziert, während das Elternhaus oftmals nur mit eingeschränkten Sozialisationsressourcen für schulischen Erfolg ausgestattet ist. Dabei betonen Solga und Wagner (2001: 111), dass „die eigene Familie und die Mitschüler zwei der wichtigsten Sozialisationsinstanzen im Leben der Heranwachsenden darstellen“ und die besuchte Schule daher insbesondere für Jugendliche mit wenigen familiären Ressourcen eine besondere Einflussgröße sei, da die Schule hier neutralisierend wirken könne.

Diese prekäre Ausgangslage, die sich in konkreten Übergangsschwierigkeiten und negativen Zuschreibungen äußert, hat Einfluss auf die Selbstdeutung der Jugendlichen im Übergang von der Hauptschule in andere schulische oder berufliche Weiterbildungssysteme. Sie befinden sich in einer riskanten Lebensphase.

Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse (vgl. Beck 1986) führen zur Entstandardisierung von Lebensläufen und in der Folge zu einer Vielzahl von Entscheidungssituationen: Jugendliche und junge Erwachsene müssen ihre Herausforderungen selbst in den Griff bekommen, auch wenn sie nicht über die nötigen Bewältigungsressourcen verfügen. Die Folgen ihrer Entscheidungen werden den Jugendlichen individuell zugeschrieben und müssen individuell verantwortet werden; Jugendliche begegnen häufig Unsicher- und Ungewissheiten (Schaffner 2008: 10).

Walther und Stauber (2007: 20) heben die Vielfalt der von Jugendlichen zu bewältigenden Übergänge hervor: „Die Lebenslage der ‚jungen Erwachsenen‘ konstituiert sich geradezu durch ihre ‚Übergangshaftigkeit‘, sprich: dadurch, dass sich ihre verschiedenen Lebensthemen und -bereiche ‚im Übergang‘ befinden und bewältigt werden müssen.“ Jugendliche sind also nicht nur mit der Bewältigung des Übergangs von der Hauptschule in eine Ausbildung konfrontiert, sondern mit vielfältigen Übergangsthemen, die ihr Leben mit ihren Freunden, ihren Eltern oder ihrer Identität betreffen. All diese Übergänge stellen je eigene Anforderungen an die Jugendlichen und finden in unterschiedlichen Dynamiken und Rhythmen statt, die sich teilweise widersprechen.

Bringt man nun die Herausforderungen der Übergänge der Jugendlichen mit dem Stigmatisierungsprozess der HauptschülerInnen in Verbindung, wird deutlich, dass vor allem diese bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf vor vielfältigen und schwierigen Aufgaben stehen. Externe Zuschreibungen und internalisierte Stigmatisierungen erhöhen die Gefahr, dass aus der schulischen Randgruppenstellung von HauptschülerInnen auch eine berufliche Randgruppenstellung erwächst.

Untersuchungen wie beispielsweise das Übergangspanel des DJI zeigen auf, dass es Faktoren gibt, die die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, verringern. Reißig und Gaupp (2007) sprechen hier von Risikofaktoren: dazu gehört einerseits das *Geschlecht* (Jungen kommen schneller in eine Ausbildung als Mädchen); der *Migrationshintergrund* (62% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hatten 2006 eine Ausbildung, aber nur 52% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und das *Fehlen eines Berufswunsches*. Solche Risikofaktoren, Enttäuschungserfahrungen, die im Alltag, in der Schule und schließlich beim Übergang in den Ausbildungsmarkt gemacht werden, sowie zugeschriebene und internalisierte Stigmatisierungen können den Übergang in Aus- oder Weiterbildung erheblich erschweren und demotivierend wirken.

Die Hauptschule bietet also einen Schulabschluss, der häufig gerade nicht den Zugang zur beruflichen Ausbildung eröffnet. Hinzu kommen Stigmatisierungseffekte durch Migrationshintergrund oder Geschlecht.

Unterstützungsnetzwerk für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt

Angesichts der Vielfalt biographischer Übergänge für Jugendliche und der mit der Entstandardisierung der Lebensläufe einhergehenden Entscheidungsvielfalt, muss neben institutionellen Formen der Unterstützung die zunehmende Bedeutung sozialer Netzwerke unterstrichen werden: „Wo Unterstützung in den zentralen Orientierungsfragen weder von den klassischen Institutionen (Schule, Berufsberatung) geleistet werden kann, und auch nicht mehr von den Eltern zu erwarten ist, weil diese hiermit systematisch überfordert sind, werden formelle und informelle Netzwerkbeziehungen immer wichtiger. Von jungen Menschen wird Netzwerkkompetenz benötigt, also das aktive Aufsuchen, Nutzen oder auch eigenständige Knüpfen von Netzwerkbeziehungen“ (Stauber/Pohl/Walther 2007: 9).

Dieses Unterstützungsnetzwerk ist in der Tübinger Vorstadt sehr vielfältig. Seine Analyse zeigt Unterstützungsangebote von Akteuren unterschiedlicher Formalisierungsgrade. Jeder und jede hat dabei eine bedeutende Rolle: FreundInnen, Eltern, Schule, Berufsberater, KooperationspartnerInnen, Offene Jugendarbeit, Betriebe, Vereine, JobpatInnen (vgl. zum Überblick der Akteure im Netzwerk Kapitel 3).

In der Tübinger Vorstadt nimmt die *Hermann-Kurz-Schule* eine zentrale Position im Unterstützungsangebot für die Jugendlichen ein. Mit ihrem vielfältigen Angebot im Rahmen der Berufswegeplanung und darüber hinaus, schafft sie den Jugendlichen Möglichkeiten, sich mit dem Übergang Schule – Beruf auseinander zu setzen. Die Praktika dienen als Clearingprozess (vgl. Kapitel 4.1. Schule). Betriebe sind bereit, als Unterstützer zu agieren und in die frühzeitige Begleitung von Jugendlichen zu investieren, da sie die Praktika für die Rekrutierung neuer Auszubildender nutzen können (vgl. Kapitel 4.4 Betriebe).

Mit der Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass es – entgegen der Annahme professioneller Akteure – vielfältige Unterstützungsleistungen von *Eltern* für ihre Kinder gibt: Diese Unterstützung ist dabei nicht immer auf den ersten Blick als solche erkennbar (*indirekte Unterstützungsleistung*), sie muss sich dabei auch nicht immer auf den Übergang in die Ausbildung beziehen. Andererseits werden Eltern bspw. bewusst aktiv, wenn es um die Suche nach Praktika geht (*direkte Unterstützungsleistung*), sie helfen beim Bewerbungsschreiben oder holen sich gezielt Hilfe (*komplementäre Hilfe*) (vgl. Kapitel 4.2 Eltern).

Im Hinblick auf die Kompetenzen der Jugendlichen ist der Blick der Schule fokussiert auf solche Qualifikationen, die in ihrem Rahmen erworben werden. Aus dem Blickwinkel der Schule scheinen wenig Potentiale der Jugendlichen – insbesondere solcher mit Migrationshintergrund – erkennbar (vgl. Kapitel 5.3 Kompetenzen). Pro Labore hingegen setzt hier einen Gegenakzent und betont die Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die

sie vor allem aufgrund ihrer Migrationserfahrungen erworben haben (z.B. Toleranz, interkulturelle Kompetenzen, Offenheit, Zweisprachigkeit).

Innerhalb des Unterstützungsnetzes in der Tübinger Vorstadt leisten die JobpatInnen individuelle Begleitung. Hier werden Jugendliche von ehrenamtlich Tätigen in ihren Übergängen unterstützt, dabei sind nicht nur Themen bezüglich des Übergangs Schule Beruf bedeutend, sondern implizit sind auch andere Übergangsthemen Bestandteil, und diese werden teilweise auch explizit angeregt. Die Jugendlichen können mitbestimmen, eigene Themen einbringen und fühlen sich vor allem dann unterstützt, wenn sie eine gelingende Beziehung zur JobpatIn entwickelt haben (*vgl. Kapitel 4.3 JobpatInnen*).

Auch die Stärke der *Offenen Jugendarbeit* liegt in diesem partizipativen Ansatz, der es den Jugendlichen ermöglicht, Angebote mitzugestalten und eigene Themen einzubringen. Offene Jugendarbeit bietet ein Setting für alltagsnahe Bildungsprozesse (*vgl. Kapitel 4.5 Offene Jugendarbeit*).

Die Infrastruktur für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt befindet sich im Restrukturierungsprozess. Mit dem Bau des neuen Jugendtreffs entstehen neue Möglichkeiten für die Unterstützung der Jugendlichen. Für die Weiterentwicklung der Unterstützung in der Tübinger Vorstadt schlagen wir neben anderen Überlegungen auch die Erweiterung der Koordinationsstruktur hin zu einer Trias vor, die aus Gemeinwesenzentrum, Schule und Jugendtreff besteht (*vgl. Kapitel 5.5. Kooperation intensivieren – Koordinationsstruktur entwickeln*).

Diese neue Koordinationsstruktur bietet die Möglichkeit der *Perspektivenerweiterung*. Jugendlichen in biographischen Übergängen erhalten Unterstützung dann nicht mehr primär nur im schulischen Kontext, sondern in einem stadtteilbezogenen Gefüge zu dem ganz zentral die Möglichkeiten des Jugendtreffs und eines Gemeinwesenzentrums hinzukommen. Hierbei können sich die Akteure gegenseitig in ihren Handlungsmöglichkeiten ergänzen. Hierbei können sie sich gegenseitig stärken; es *entstehen vielfältige und erweiterte Bildungsgelegenheiten*, die unterschiedliche Kompetenzen der Jugendlichen anregen und anreichern. Auch die Eltern werden durch die unterschiedlichen Systeme nicht mehr nur als „Eltern, die nicht zum Elternabend kommen“ wahrgenommen, sondern als BürgerInnen mit ihren Potentialen aber auch mit ihrem Unterstützungsbedarf anerkannt.

Der biographische Bruch, der nach Ende der Hauptschule für die Jugendlichen zunächst entsteht, kann durch ein sozialräumlich abgestimmtes Handlungskonzept verringert werden. JobpatInnen können die Übergänge in die Ausbildung oder eine weiterführende Schule begleiten. Auch die Offene Jugendarbeit kann mit dem neuen Jugendtreff einen Ort für Jugendliche schaffen, der über die Schulzeit hinaus für sie zugänglich ist und somit ein weiteres *kontinuierliches Angebot* bereitstellt. (*vgl. Kapitel 5.4 Kontinuität schaffen*).

Im Rahmen dieses Unterstützungsnetzwerks sind unterschiedliche Formalisierungsgrade von Beratung (vgl. Nestmann 2004) erkennbar. Jeder Beratungskontext birgt sein spezifisches Potential; wichtig erscheint jedoch ein wesentlicher gemeinsamer Grundsatz: *Beraten statt überreden*. Jugendliche fühlen sich vor allem dann gut beraten und unterstützt, wenn sie sich nicht zu etwas gedrängt fühlen und sie sich mit ihren Ängsten und Hoffnungen ernst genommen fühlen (vgl. Kapitel 5.2 *Beraten statt überreden*).

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	3
ZUSAMMENFASSUNG	4
INHALTSVERZEICHNIS	9
1 EINLEITUNG	10
2 RISKANTE LEBENSPHASE – JUGENDLICHE AN DER HAUPTSCHULE IN BIOGRAPHISCHEN ÜBERGÄNGEN	16
2.1 RISIKOLAGE HAUPTSCHULE	16
2.2 INDIVIDUALISIERUNG, PLURALISIERUNG UND ENTSTANDARDISIERUNG VON ÜBERGÄNGEN	21
2.3 HAUPTSCHÜLERINNEN IM ÜBERGANG IN WEITERFÜHRENDE SCHULEN, AUSBILDUNG UND ERWERBSTÄTIGKEIT.....	25
3 BEGLEITUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSSTRUKTUR FÜR JUGENDLICHE – ÜBERBLICK UND CHARAKTERISIERUNG DER BETEILIGTEN AKTEURE	32
4 ZENTRALE AKTEURE FÜR DIE UNTERSTÜTZUNG VON JUGENDLICHEN IM ÜBERGANG	38
4.1 SCHULE UND SCHULISCHE ANGEBOTE.....	38
4.2 ELTERN ALS UNTERSTÜTZERINNEN UND UNTERSTÜTZER	47
4.3 JOBPATINNEN UND JOBPATEN – JOBPATEN ODER JOBPATEN?	53
4.4 UNTERSTÜTZUNG DER JUGENDLICHEN IM ÜBERGANG DURCH BETRIEBE	59
4.5 OFFENE JUGENDARBEIT	63
5 THEMATISCHE SCHWERPUNKTE	68
5.1 DIE DIFFERENZIERTHEIT DER ÜBERGÄNGE WAHRNEHMEN.....	68
5.2 BERATEN STATT ÜBERREDEN	74
5.3 KOMPETENZEN WAHRNEHMEN UND FÖRDERN.....	81
5.4 KONTINUITÄT SCHAFFEN	85
5.5 KOOPERATION INTENSIVIEREN - KOORDINATIONSSTRUKTUR ENTWICKELN.....	87
6 AUSBLICK	95
LITERATURVERZEICHNIS	98
INTERNETQUELLEN	102

1 EINLEITUNG

Die Tübinger Vorstadt in der Stadt Reutlingen ist seit 2004 und mit einer Gesamtlauzeit von 10 Jahren Teilfördergebiet des Programms ‚Soziale Stadt‘. Im Rahmen dieses Stadtsanierungsprogramms gibt es neben der Durchführung städtebaulicher Maßnahmen diverse gesonderte Fördermöglichkeiten für das Quartier. In diesem Rahmen wurde das EU-Projekt „Xenos“ vom städtischen Amt für Schulen, Jugend und Sport beantragt und verantwortlich durchgeführt. Dieses Projekt zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und migrationsbedingter Ungleichheit wird gefördert vom ESF – Europäischer Sozialfonds.¹ Im Rahmen des Förderprogramms ist die wissenschaftliche Begleitung des Projekts ein verpflichtender Bestandteil.

Das Xenos Projekt „Die Vorstadt baut auf“

Der besondere Charakter des Xenos-Projektes „Die Vorstadt baut auf“ liegt darin, dass (a) die bislang vorhandenen Unterstützungsangebote für Jugendliche der Tübinger Vorstadt, die sich in der Phase des Übergangs von der Hauptschule in den Ausbildungs- oder Erwerbsarbeitsmarkt befinden, um Angebote der Offenen Jugendarbeit (u.a. Bau eines Jugendtreffs) erweitert werden sollen, dass (b) die Kooperationen von Schule, Betrieben und Offener Jugendarbeit angeregt und ausgebaut, sowie (c) die Übergangssituation von Jugendlichen im Stadtviertel genauer beleuchtet werden soll. Im Kern geht es also um den Ausbau von Strukturen in der Tübinger Vorstadt, die den Jugendlichen dazu verhelfen, eigene Optionen und Kompetenzen kennenzulernen und somit erweiterte Handlungsmöglichkeiten (nicht nur) in der Berufswahl und am Arbeitsmarkt zu entwickeln. Die vorhandenen Unterstützungsstrukturen sollen besser aufeinander abgestimmt und nachhaltiger werden.

Charakteristische Merkmale der Tübinger Vorstadt

„Lebenschancen sind (auch) an Orte gebunden“ (Pleiner/Thies 2005: 207). Daher erscheint es uns zunächst zentral, die Tübinger Vorstadt als den Sozialraum, in dem das Xenos-Projekt durchgeführt wurde, in ausgewählten Aspekten zu charakterisieren.

Die Tübinger Vorstadt gehört zum Stadtteil ‚Reutlinger Innenstadt‘, kann jedoch als Sozialraum mit eigenen Dynamiken und Charakteristika begriffen werden. Vier große Verkehrsachsen (Bahnlinie, B 28 und L 378) grenzen die Tübinger Vorstadt von den umliegenden Gebieten ab; dennoch wirkt das Viertel durchlässig – dies zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Jugendliche aus umliegenden Stadtvierteln in die Tübinger Vorstadt kommen und dieses Stadtviertel aufgrund der geographischen Lage auch als Durchgang zu den umliegenden

¹ <http://www.xenos-de.de/Xenos/Navigation/programm.html>

Unternehmen – wie bspw. zur Fa. Bosch – genutzt wird. Das Leben im Stadtviertel ist gekennzeichnet durch die Durchmischung von Wohnen und Arbeiten; unterschiedliche Gewerbe sind hier auf einer Gesamtfläche von 39,9 ha angesiedelt: Handwerk, Behörden, Dienstleistungsbetriebe und Verwaltung.

In der Tübinger Vorstadt leben ca. 2900 Personen. Im Jahr 2004 lag der Ausländeranteil² bei 44%, in der Altersgruppe der über 65jährigen bei lediglich 23%, dagegen in der Altersgruppe der 6- bis 18jährigen bei 54%. Im Vergleich zum Ausländeranteil des gesamten Stadtgebietes Reutlingen (15,2%) ist der Ausländeranteil in der Tübinger Vorstadt beinahe dreimal so hoch.

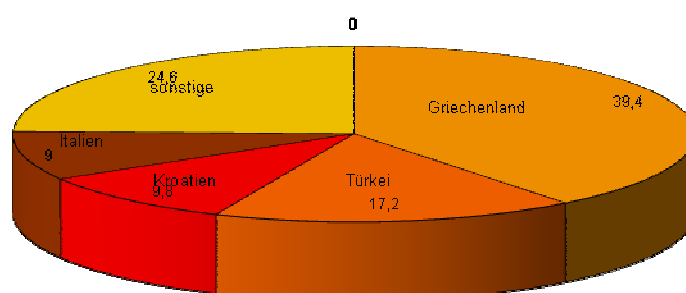


Abbildung 1: Anteil verschiedener Nationalitäten in der Tübinger Vorstadt

Es leben vor allem Menschen mit griechischem Migrationshintergrund in der Tübinger Vorstadt (39,4%), aber auch Menschen mit türkischem (17,2%), kroatischem (9,8%) und italienischen (9%) Migrationshintergrund (vgl. Vorbereitende Untersuchungen. Tübinger Vorstadt ‚Soziale Stadt‘ in Reutlingen. Kurzfassung).

Die *Hermann-Kurz-Schule (HKS)* ist die einzige Schule im Stadtviertel (Grund- und Hauptschule mit Werkrealschulzug). Der Hauptschulbereich ist als teilgebundene Ganztagschule organisiert, der Grundschulbereich wird ab dem Schuljahr 2008/2009 zur offenen Ganztagschule erweitert. Hier gehen 331 Kinder und Jugendliche zur Schule, von denen 85% einen Migrationshintergrund aufweisen. Die meisten Kinder an der Hermann-Kurz-Schule haben einen türkischen Migrationshintergrund, nicht wie die ansonsten am stärksten vertretene Gruppe der Menschen mit griechischem Migrationshintergrund im Stadtviertel. Der Schulbezirk erstreckt sich über die Tübinger Vorstadt hinaus.

Etwas über dem städtischen Durchschnitt von 2,0% liegt die Inanspruchnahme ambulanter Angebote der Erziehungshilfen in der Tübingern Vorstadt (2,5%); 2,2% erhalten stationäre

² Der Begriff „Ausländeranteil“ wird von der vorausgehenden Untersuchung im Förderprogramm ‚Soziale Stadt‘ übernommen. Hier ist nicht erkennbar, ob es sich dabei um Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, um Menschen mit Migrationshintergrund unabhängig von Staatsbürgerschaft oder gegebenenfalls mit doppelter Staatsbürgerschaft, handelt.

Hilfen (gesamtstädtischer Durchschnitt 1,4%) (vgl. Datenblatt 2006, Kreisjugendamt Reutlingen).

Es kann festgehalten werden, dass SchülerInnen der HKS häufig aus belasteten und sie belastenden Familienverhältnissen kommen. Auch wenn die Lage der EinwohnerInnen der Tübinger Vorstadt, vor allem im Vergleich zu anderen Reutlinger Stadtvierteln, besonders problembelastet zu sein scheint, finden BesucherInnen ein ‚normales‘ Arbeiterviertel vor, das keinesfalls Slum-Charakter aufweist.

Der Anteil an bruchlos-kontinuierlichen Übergängen aus der Schule in Ausbildung und Beruf hat generell abgenommen und trifft junge Menschen in der Tübinger Vorstadt im Vergleich besonders stark. Die Hermann-Kurz-Schule kann als ‚Brennpunktschule‘ begriffen werden. Der aktuelle baden-württembergische Bildungsbericht weist darauf hin, dass 200 der Hauptschulen im Land als sogenannte „Schulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung“, also als Brennpunkthauptschulen, gelten. Solche Schulen zeichnen sich durch erschwerte Bedingungen für die Durchführung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags, durch eine Bevölkerungszusammensetzung, „bei der sozial und ökonomisch unterprivilegierte Bevölkerungsschichten überwiegen“ und durch ein insgesamt „schwieriges soziales Umfeld mit einem hohen Anteil an Sozialhilfeempfängern, jugendlichen Straftätern, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Familienfürsorge und Jugendhilfe“ und vielen Familien mit Migrationshintergrund oder in problematischen Konstellationen, aus (LfSe 2007: 96).

43,7% der Grundschul Kinder, die in der Tübinger Vorstadt leben, gehen außerhalb dieses Stadtviertels in die Grundschule (Schulbezirkswchselanträge), da sie bzw. ihre Eltern sich diesem Klima entziehen wollen (vgl. Projektantrag). Trotz ihres großen Engagements und reichhaltigen Angebots scheint die Schule großer Stigmatisierung durch die Bevölkerung ausgesetzt zu sein.

Für die *Jugendlichen im Stadtviertel* gibt es keine Räumlichkeiten für informelle Treffen. Einen zentralen Ort bildet die Schule – auch über die Schulzeit hinaus. Vor allem das Außengelände nutzen die Jugendlichen häufig als Treffpunkt. Das Gelände des Jugendtreffs, der dieses Jahr noch eröffnet werden soll, wird bereits vor Baubeginn als neue Möglichkeit für Treffen genutzt.

Angebote für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt finden ebenfalls zumeist an der Schule statt. 2004 wurde die Tübinger Vorstadt ins Förderprogramm „LOS – Lokales Kapital für soziale Zwecke“ aufgenommen. Es konnte eine Verlängerung bis zum 30. Juni 2008 erreicht werden (vgl. Bericht über soziale Maßnahmen im Stadterneuerungsgebiet ‚Tübinger Vorstadt‘ von 28.09.2007). „LOS unterstützt die Beschäftigungsfähigkeit von Menschen, die am Arbeitsmarkt benachteiligt sind und infolge dessen vom gesellschaftlichen Ausschluss be-

droht oder betroffen sind“ (LOS-Dokumentation, S. 3). Im Rahmen des LOS-Programms fanden bereits zahlreiche Projekte statt, die das Eigenpotential der BewohnerInnen des Stadtviertels anregen und nutzen konnten (wie bspw. beim Stadtteilstfest oder der Etablierung eines runden Tisches). Auffällig ist die Vielzahl der unterschiedlichen Projekte, die nur wenig aufeinander abgestimmt sind, weshalb mögliche Synergieeffekte nicht immer genutzt werden können.

Wissenschaftliche Begleitung: Datenerhebung

Der Fokus der Wissenschaftlichen Begleitung lag auf der Analyse der Übergangssituation insbesondere der Absolventen der HKS und der für die Gestaltung dieser Übergänge notwendigen Unterstützungsstrukturen. Vor allem sollten die unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Akteure beleuchtet werden, um so ein komplexeres Wissen über die lokale Übergangssituation zu erhalten.

Die Datenerhebung wurde zwischen November 2007 und Mai 2008 durchgeführt. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Durchführung von Leitfaden-Interviews nach Prinzipien der qualitativen Sozialforschung (Jugendliche, Eltern, LehrerInnen, Schulsozialarbeit, Betriebe – vgl. Abb. 2). Die Interviews, die zwischen 40 und 90 Minuten dauerten, wurden überwiegend im Stadtteilbüro in Reutlingen von den Projektmitarbeiterinnen sowie Studierenden des Lehr-Forschungs-Seminars durchgeführt.

Desweiteren basieren die Ergebnisse auf folgenden Datengrundlagen:

- Stadtteilanalyse (v.a. unter dem Aspekt Lebensort für SchülerInnen)
- Auswertung von Datensätzen und Dokumentationen (bspw. ‚Soziale Stadt‘-Daten)
- Auswertung von Projektlenkungssitzungen
- Teilnehmende Beobachtungen am „Beteiligungsworkshop Jugendtreff“

In einem Fachforum zum Austausch zwischen PraktikerInnen und Wissenschaftlicher Begleitung wurden im Juni 2008 zentrale Ergebnisse diskutiert („kommunikative Validierung“).

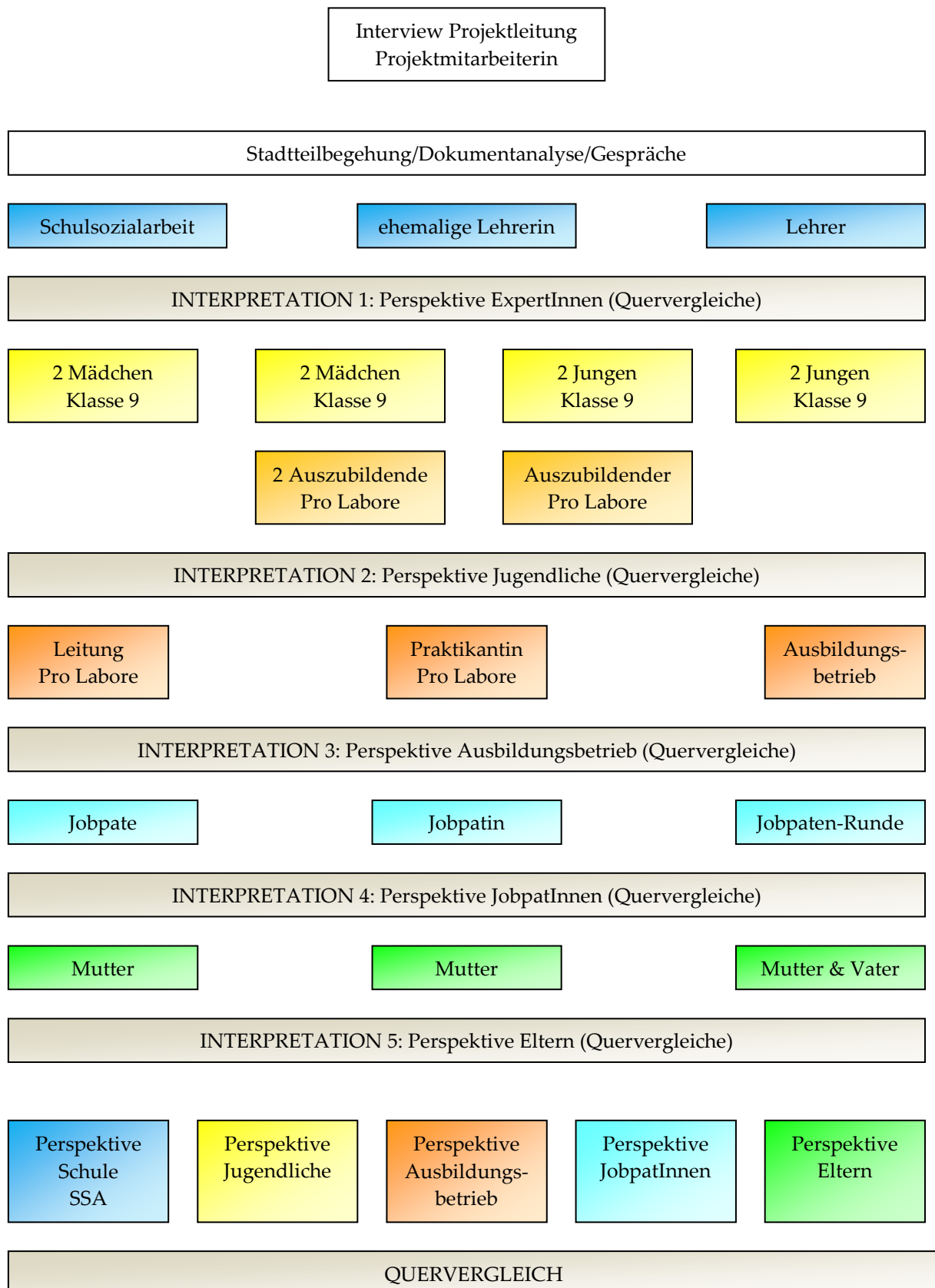


Abbildung 2: Interviews - eine Übersicht

Gliederung

Der Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung ist in sechs Hauptpunkte gegliedert:

- In der Einleitung wurde die Tübinger Vorstadt als Sozialraum vorgestellt und die Aufgaben des Projekts und der wissenschaftlichen Begleitung erläutert (*Kapitel 1*).
- Im *zweiten Kapitel* werden theoretische Überlegungen und empirische Forschungsergebnisse zu den Themenfeldern ‚Übergänge‘ und ‚Risikolage HauptschülerIn‘ gebündelt, um die Mehrdeutigkeit und Ambivalenz biographischer Übergänge mit ihren ungleichen Bildungschancen und sozialen Risiken einerseits und ihrer Vielfalt an möglichen Orientierungen und Lebensstilen andererseits zu verdeutlichen. Diese Ausführungen skizzieren den strukturell-gesellschaftlichen Rahmen, den die verschiedenen Akteure in der Tübinger Vorstadt in der Übergangsbegleitung vorfinden und bearbeiten.

In den beiden nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Untersuchung in der Tübinger Vorstadt vorgestellt.

- Die einzelnen Akteure im komplexen Unterstützungsgefüge für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt werden im *dritten Kapitel* vorgestellt und ihre zentrale Funktion erläutert.
- Im *vierten Kapitel* werden zentrale Akteure herausgegriffen und mit ihren Angeboten und Unterstützungsleistungen beschrieben und bewertet.
- Fünf thematische Schwerpunkte lassen sich aufgrund der Untersuchungsergebnisse verdichten und als Herausforderungen an die Praxis vor Ort formulieren (*fünftes Kapitel*): (1) Pluralität der Übergänge, (2) Beraten statt überreden, (3) Kompetenzen von Jugendlichen, (4) Kontinuität und (5) Kooperation.
- Im *sechsten Kapitel* pointieren wir zentrale Ergebnisse und wesentliche Anforderungen an die pädagogische Arbeit vor Ort.

2 RISKANTE LEBENSPHASE – JUGENDLICHE AN DER HAUPTSCHULE IN BIOGRAPHISCHEN ÜBERGÄNGEN

Im Folgenden werden ausgewählte jugendsoziologische und jugendpädagogische Befunde dargestellt, um kenntlich zu machen, welche gesellschaftlichen Rahmungen bzw. Strukturierungen Jugendliche, Eltern und professionelle Akteure in der Tübinger Vorstadt vorfinden, die ihr Handeln vorstrukturieren und an denen sie sich gewissermaßen abarbeiten müssen.

Zunächst betrachten wir knapp die prekäre Situation der Hauptschule, an der sich Prozesse der selektiven sozialen Homogenisierung ihrer Schülerschaft verdichten, die das Risiko der gesellschaftlichen Stigmatisierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern verschärfen kann. Dann zeichnen wir nach, inwieweit sich Lebensläufe vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse (Individualisierung, Pluralisierung und Entstandardisierung des Lebenslaufs) ändern; besonderes Gewicht legen wir hierbei auf die vielfältigen Übergänge, welche Jugendliche und junge Erwachsene in der Folge eigentätig bewältigen müssen. Anhand verschiedener Studien untersuchen wir im Anschluss den spezifischen Übergang in weiterführende Schulen, berufsvorbereitende Maßnahmen oder berufliche Bildung; die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der einen wesentlichen Risikofaktor in diesem Übergang darstellt, wird neben anderen Faktoren, die den Übergang beschweren können, näher beleuchtet. Abschließend führen wir verschiedene wichtige Elemente der biographischen Übergangsunterstützung an.

2.1 RISIKOLAGE HAUPTSCHULE

Hauptschulen sind mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Dies wird erkennbar, wenn zunächst die Entstehung und die Aufgabe der Hauptschule erinnert wird und dann aktuelle bildungssoziologische Ergebnisse beleuchtet werden: Diese belegen einen Effekt der „negativen sozialen Homogenisierung“ der Schülerschaft an Hauptschulen, eine durch „creaming-out“-Prozesse entstehende soziale Entmischung, welche zu einer doppelten Benachteiligung für Jugendliche wird und der Stigmatisierung als ‚Restschule‘ Vorschub leistet.

Hauptschule im „dreigliedrigen“ Schulsystem

Aus der in der Ständegesellschaft angelegten Reproduktion der Stände durch zwei bzw. drei Schulformen (Volksschule und Lateinschule, mit Beginn des 18. Jahrhunderts erste Realschulen), in denen es um die Vermittlung „volkstümlicher“ Elementarkenntnisse (insbesondere Religion und Disziplin) bzw. um die Vorbereitung eines Studiums geht (Studienpropädeutik), entsteht die bis heute fortbestehende „Dreigliedrigkeit“³ des deutschen Schulsystems

³ Faktisch besteht mit der Existenz von Sonderschulformen eine Viergliedrigkeit.

(Rekus/Hintz/Ladenthin 1998: 213ff, Rösner 2007: 37ff). Das Argument einer „Bildungsstätte für die handarbeitenden Schichten“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998: 213) wird im 20. Jahrhundert zunehmend ergänzt um das Begründungsmuster der Begabungstypen.⁴

Erst in den 1990er Jahren wird von erziehungswissenschaftlicher Seite die Haltbarkeit der Begabungshypothese stärker hinterfragt; auch die Bildungsforschung kommt zu Erkenntnissen, die der ‚Begabungsideologie‘ widersprechenden (vgl. etwa die Lernausgangslagenuntersuchung LAU in Hamburg, welche 1996 am Beispiel der Lesekompetenz feststellte, dass SchülerInnen in ihren Leistungen nach der Aufteilung auf Schulformen überlappend sind). Eine Auslese von Begabungen in die verschiedenen Schulformen gelingt im dreigliedrigen Schulsystem demnach nicht – Lerngruppen in den unterschiedlichen Schulformen können nicht als homogen gelten.

Das Modell der Hauptschule ist heute stärker denn je in der Diskussion. Zunächst als Volksschule gedacht, macht heute das Wort von der „Restschule“ in Medien und Öffentlichkeit die Runde.⁵ Die Reform oder Abschaffung der Hauptschulen und damit auch des deutschen dreigliedrigen Schulsystems steht im Zentrum von Schulreformen verschiedener Bundesländer; häufig wird die Hauptschule mit anderen Schulformen, etwa der Real- oder Gesamtschule, zu einer Sekundarschule zusammengefügt (vgl. bspw. „Stadtteilschule“ in Hamburg, „Regional- und Gemeinschaftsschulen“ in Schleswig-Holstein). In Baden-Württemberg wird eine Umgestaltung der Hauptschule nur zögerlich und kontrovers diskutiert; tatsächliche Reformen des Schulsystems stehen derzeit noch aus.

Das Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg beschreibt die Aufgabe der Hauptschule folgendermaßen (§ 6 Abs. 1): „Die Hauptschule vermittelt eine grundlegende allgemeine Bildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten und Aufgabenstellungen orientiert. Sie fördert im besonderen Maße praktische Begabungen, Neigungen und Leistungen. In Abstimmung mit beruflichen Schulen schafft die Hauptschule die Grundlage für eine Berufsausbildung und für weiterführende, insbesondere berufsbezogene schulische Bildungsgänge.“ Wesentliche Aufgabe der Hauptschule ist also die berufliche (Vor-)Bildung. Darauf bezugnehmend nennt das Kultusministerium des Landes als zentrale Anliegen der Hauptschule die „Förderung der Fähigkeit zur eigenständigen Lebensgestaltung im privaten und beruflichen Bereich“, also die Vorbereitung von SchülerInnen auf ein selbstständiges Leben in der Berufstätigkeit.

⁴ „Das [Begabungsparadigma als Begründung für die Dreigliedrigkeit] ist gleichsam die Umkehrung der funktionalistischen Dreigliedrigkeitsbegründung, die für den unterschiedlichen Qualifikationsbedarf von Wirtschaft und Gesellschaft drei verschieden anspruchsvolle allgemein bildende Schulen als erforderlich betrachtete. Damit war der Überbau abgeschlossen: Dreierlei Menschen braucht die Maschine, und wie es der Zufall will, repräsentieren die Menschen in ihren Begabungsstrukturen genau dieses Erfordernis“ (Rösner 2007: 43).

⁵ Vgl. etwa: Die Zeit, Nr. 33, 2004: „Das Sorgenkind. Wie die Hauptschule zur Restschule wurde – vom langsamen Aussterben einer deutschen Bildungseinrichtung.“

tigkeit. In einer Pointierung der Zielsetzungen der Hauptschule in Baden-Württemberg werden auf der Homepage des Kultusministeriums⁶ folgende Ziele genannt:

- die optimale pädagogische Förderung
- die Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit
- die Förderung schwacher und benachteiligter SchülerInnen
- die Steigerung der Lern- und Schulmotivation
- die Steigerung der persönlichen Leistungsfähigkeit

SchülerInnen an der Hauptschule

Ein wesentlicher Argumentationsgang in der Diskussion um die Zukunft der Hauptschule in Baden-Württemberg bezieht sich auf den Bedeutungswandel dieser Schulform, der sich u.a. im veränderten Schulwahlverhalten der Eltern und entsprechend sinkender Anmeldezahlen an Hauptschulen äußert. Der Bildungsbericht des Landes stellt als wesentliches Merkmal einen kontinuierlich stabilen Rückgang der Schülerzahlen und eine geschlechtsspezifische Binnendifferenzierung der Schülerschaft fest (LfSE 2007: 17). Mädchen haben an Hauptschulen in Baden-Württemberg einen Anteil von nur noch 45%; dementsprechend besuchen Jungen überproportional häufig diese Schulform (LfSE 2007: 72, Schwarz-Jung 2007: 26). 25% der SchülerInnen an Hauptschulen in Baden-Württemberg waren im Schuljahr 2006/2007 AusländerInnen fast die Hälfte davon hat die türkische Staatsangehörigkeit (Schwarz-Jung 2007: 28). 5% aller AbgängerInnen von der Hauptschule in Baden-Württemberg erreichten im Jahr 2006 keinen Schulabschluss; 80% erreichten einen Hauptschulabschluss, 15% erlangten einen Realschulabschluss (Werkrealschule u. ä.) (Schwarz-Jung 2007: 28f).

In der Folge der Bildungsexpansion hat sich also die Schülerschaft aller Schulformen stark gewandelt. Der Anteil der SchülerInnen, die ein Gymnasium besuchen, hat sich erhöht; dieser Fakt ist, wie Solga und Wagner (2001: 108f) betonen, gut untersucht, während die Folgen dieser Abwanderung an höhere Schulformen für die Zusammensetzung unterer Schulformen weiterhin nicht ausreichend erforscht sei. Diesen Effekt beschreiben die Autorinnen als „soziales creaming out“ (ebd.: 109ff); in der öffentlichen Diskussion wird dies häufig mit dem Bild der Hauptschule als Restschule verbunden; dies kann sich in der Tendenz in Stigmatisierungen der Schülerschaft transformieren.

Es ist hinlänglich belegt, dass durch die vertikale Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems Bildungsabschlüsse unter anderem auch herkunftsabhängig verteilt werden (Baumert u.a. 2001); die Schulen unterscheiden sich dementsprechend auch hinsichtlich ihrer Sozialkomposition (Solga/Wagner 2001: 110): An Hauptschulen kumulierten oft vor allem belastende soziale Faktoren in einer Schülergruppe; der Anteil von Wiederholern, ein durch-

⁶ <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1uid6bm2f0v55ijynnpkrsqd21qdr8zk/menu/1188445/index.html>

schnittlich niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau, die Konzentration von SchülerInnen aus (extrem) bildungsfernen Familien und von Jugendlichen aus Elternhäusern mit besonderen sozialen und privaten Belastungen seien hier oft besonders hoch (Trautwein/ Baumert/Maaz 2007: 4f, Solga/Wagner 2001). Auch wenn in den im dreigliedrigen Schulsystem existierenden Schulformen meist keine komplett homogenen Lerngruppen entstehen, so kann die Häufung von SchülerInnen in problematischen Lebenslagen und eventuell auch mit ähnlichem Leistungsniveau gerade für leistungsschwächere Kinder und Jugendliche – insbesondere auch in Hauptschulen - zum Problem werden.

Es muss also von einer systemisch erzeugten und verstärkten „negativen sozialen Homogenisierung“ (Solga/Wagner 2001) der Schülerschaft an Hauptschulen gesprochen werden. Hinzu kommen Aspekte wie die als „Schereneffekt“ bekannte Leistungsdifferenzierung ähnlich begabter SchülerInnen, die unterschiedliche Schulformen besuchen: Diejenigen Jugendlichen, die eine im System als höher eingestufte Schulform besuchen, erzielen wegen der unterschiedlichen leistungsmäßigen, sozialen, kulturellen und lernbiographischen Zusammensetzung größere Lernfortschritte (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 4). Die LAU-Studie bestätigt, dass leistungsschwächere SchülerInnen in heterogenen Gruppen deutlich höhere Erfolge erzielen (Zenke 2003: 307). Solga und Wagner (2001: 111) betonen, dass „die eigene Familie und die Mitschüler zwei der wichtigsten Sozialisationsinstanzen im Leben der Heranwachsenden darstellen“ und die besuchte Schule daher insbesondere für Jugendliche mit wenigen familiären Ressourcen eine besondere Einflussgröße sei, da die Schule hier neutralisierend wirken könne. Kinder aus unteren sozialen Schichten könnten die für den Bildungserfolg wichtigen habitualisierten Lerngewohnheiten, Sprachfertigkeiten und Kommunikationsstile vor allem in sozial heterogenen Schulbesuchsgruppen anreichern (vgl. ebd.: 111f).⁷ An Hauptschulen mit hohem Ausländeranteil wird der Schulalltag zusätzlich durch sprachliche Probleme und verschärfte Stigmatisierung beeinträchtigt (Solga/Wagner 2001: 113).

Parallel zu der infrage gestellten Begabungshomogenisierung in den verschiedenen Schulformen kann also in der Hauptschule von einer sozialen Homogenisierung („creaming out“) und einer in der Folge durch die Zusammensetzung und Anforderung in der Klasse entstehenden Leistungshomogenisierung gesprochen werden. SchülerInnen aus weniger privilegierten Schichten, die sich in der Hauptschule ‚ballen‘, erhöhen dort ihre Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, nicht. Ähnlich begabte SchülerInnen, die aber eine

⁷ Vgl. hierzu Werner (2006), der ausgehend von der bourdieuschen Kapital- und Habitus-Theorie und einer Differenzierung von inkorporiertem und institutionalisiertem Kulturkapital nachweist, dass eine ungleiche Verteilung von Kulturkapital schon während der primären Sozialisation geschieht und von einer Verfestigung dieser Ausgangssituation während der Bildungskarriere gesprochen werden kann; das deutsche Bildungssystem mit seiner hohen sozialen Selektivität reproduziert also bestehende soziale Ungleichheiten.

andere Schulform besuchen, erreichen dort tendenziell bessere Leistungen und haben so auch bessere Chancen im Übergang in die berufliche Ausbildung.

Hauptschulbesuch als Stigma

HauptschülerInnen sind also „doppelt benachteiligt“: In der Schule, in der sie weniger Chancen erhalten, weil die soziale Homogenisierung das schulische Anregungsmilieu reduziert; im Elternhaus, das oft nur eingeschränkt mit Sozialisationsressourcen für schulischen Erfolg ausgestattet ist (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004: 17; Solga/Wagner 2001: 110). Festzuhalten ist also, dass SchülerInnen „mit deprivierten Umweltbedingungen an den Hauptschule zurückgelassen“ werden (Solga/Wagner 2001: 109) und sich Hauptschulen vor allem in städtischen Agglomerationen zu einer „ethnisch dominierte Restschule“ (Solga/Wagner 2001: 110) bzw. einer „Schule der Benachteiligten“ (Zenke 2003: 310) entwickelt haben.

Auch Jugendliche selbst, die die Hauptschule besuchen, laufen Gefahr, das Stigma der Restschulthese zu internalisieren, weil Schulen eben idealtypische Entwicklungsumwelten für Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung darstellen und einen Ort der Entwicklung oder Nichtentwicklung von „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Überzeugung, in typischen Leistungssituationen über notwendige Mittel zu verfügen, um ein Ziel zu erreichen) (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 6). Die Stigmatisierungsthese geht davon aus, dass abwertende Urteile in den eigenen Identitätswurf integriert werden und die Konzentration von SchülerInnen mit Misserfolgskarrieren eine ungünstige Atmosphäre schafft, weil wenig wechselseitige Bereicherung aus der Vielfalt der Fähigkeiten, Interessen, Verhaltensweisen der SchülerInnen erwachse und wenig Konkurrenz, wenige Beispiele unterschiedlicher Alltagsgestaltung und Freizeitbeschäftigung vorhanden seien (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007; Zenke 2003: 307).

Externe Zuschreibungen und internalisierte Stigmatisierungen erhöhen daher die Gefahr, dass aus der schulischen Randgruppenstellung von HauptschülerInnen auch eine berufliche Randgruppenstellung erwächst. Das ist eine der zentralen Herausforderungen, vor denen SchülerInnen an der Hauptschule stehen.

Verdichtet man die (bildungs-)soziologischen Ergebnisse der Hauptschulforschung, so wird deutlich, dass es diese Schulform und ihr pädagogisches Personal mit einer Schülerschaft zu tun hat, die einen hohen und differenzierten Förderbedarf hat, dass die pädagogische Arbeit herausfordernd ist, vor allem aber, dass Jugendliche an Hauptschulen in schwierigen Lebenssituationen handlungsfähig bleiben und erwachsen werden müssen; insbesondere trifft dies auf ihre eingeschränkten Möglichkeiten der Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration zu. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen jüngerer Datums aber auch, dass der Besuch einer Hauptschule ebenso positive Konsequenzen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und In-

teressensentwicklung haben könne, denn HauptschülerInnen müssten nicht ständig mit Gymnasiasten konkurrieren und LehrerInnen kümmern sich intensiv um SchülerInnen (,selbstwertschützende Nischen') (Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 6).

2.2 INDIVIDUALISIERUNG, PLURALISIERUNG UND ENTSTANDARDISIERUNG VON ÜBERGÄNGEN

Lebensläufe verlaufen heute mehrheitlich nicht mehr einer traditionellen „Normalbiographie“ entsprechend; sie sind weitgehend entstandardisiert. Als in Deutschland wohl bekanntester Autor zum Thema des gesellschaftlichen Wandels kann Ulrich Beck mit seinem bereits 1986 erschienenen Buch zur „Risikogesellschaft“ gelten, in welchem er den Prozess der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensführung als Veränderung von Lebenslagen und Biographiemustern (vgl. Beck 1986: 207) näher analysiert. Individualisierung bedeutet demnach

- in der „Freisetzungsdimension“ das Herauslösen aus „historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“
- in der „Entzauberungsdimension“ den „Verlust traditionaler Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“.

In der Folge sind Lebensläufe heute in einem höheren Maße als zuvor durch Übergänge, Brüche und Wandel geprägt. Alte Selbstverständlichkeiten werden durch eine Vielzahl von Entscheidungssituationen ersetzt; Jugendliche und Erwachsene sind zunehmend auf sich gestellt, wenn es um die Gestaltung des eigenen Lebens geht. Die biographische Übergangsforschung orientiert sich daher nicht mehr an institutionellen Strukturierungsmustern von Lebensläufen, sondern verstärkt an den Subjekten des ‚Übergangs‘ selbst – den Jugendlichen, jungen Frauen und Männern, deren Aktionen und Reaktionen (Schaffner 2008: 188).

‚Übergang‘ kann dabei auf zwei Analyseebenen betrachtet werden: Zum einen handelt es sich strukturell gesehen um „die Analyse der differenzierten institutionalisierten Formen, die die Phase der nachschulischen Bildung und des Erwerbseinstiegs junger Menschen kontextualisieren (Übergangssystem)“, zum anderen markiert ‚Übergang‘ personenbezogen „zugleich eine biographische Phase im individuellen Lebensverlauf, die mit der Struktur und dem Prozess des Übergangs verschränkt“ (Braun 2006: 11) ist. Gelingende oder misslingende ‚Übergänge‘ sind zentrale Faktoren sozialer Integration oder Desintegration; und sie sind soziologisch gesehen als bedingungsvolles Wechselspiel zwischen sozialen Strukturen und individuellem Handeln zu verstehen (vgl. Walther 2006: 38).

Ein wesentlicher Modernisierungsfaktor, der zur Individualisierung biographischer Übergänge geführt hat, ist die Flexibilisierung des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit

(vgl. Walther/Stauber 2007: 24). Schulabschlüsse seien zwar eine wichtige Einstiegsvoraussetzung in den Ausbildungsmarkt, aber keine hinreichende Bedingung mehr für einen Ausbildungsplatz, und Ausbildungsabschlüsse garantierten keineswegs mehr den einfachen Zugang zu qualifizierten und sozialpolitisch gut abgesicherten Arbeitsplätzen (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007: 8). Mit dieser mehr oder minder stark erfahrenen erschwerten Kalkulierbarkeit von „Lebensthemen“ (Braun 2006) umzugehen, wird damit zu einer zentralen gesellschaftlichen Anforderung an junge Frauen und Männer (Stauber/Pohl/Walther 2007: 8). Die Bewältigungsanforderungen, mit welchen Heranwachsende heute konfrontiert sind, sind ebenfalls stark individualisiert; Jugendliche und junge Erwachsene müssen ihre Probleme selbst in den Griff bekommen, auch wenn sie nicht über die nötigen Ressourcen dafür verfügen. Die Folgen ihrer Entscheidungen werden den Jugendlichen individuell zugeschrieben und müssen von ihnen selbst verantwortet werden; sie begegnen häufig Unsicher- und Ungewissheiten (ebd.: 10).

Dass biographische Übergänge zum Thema werden heißt (1.), dass ihre Bedeutung im Lebenslauf zunimmt – sowohl was ihre Dauer als auch ihre Häufigkeit betrifft; (2.), dass nicht mehr bestimmbar ist, wann sie beginnen und aufhören; (3.), dass immer weniger allgemein gültig bestimmt werden kann, was zu ihrer erfolgreichen Bewältigung notwendig ist, was überhaupt ihre erfolgreiche Bewältigung bedeutet (Stauber/Pohl/Walther 2007: 7).

Vielfältige Übergangsthemen und daraus resultierende Herausforderungen

Walther und Stauber (2007: 20) heben die Vielfalt der von Jugendlichen zu bewältigenden Übergänge hervor: „Die Lebenslage der ‚jungen Erwachsenen‘ konstituiert sich geradezu durch ihre ‚Übergangshaftigkeit‘, sprich: dadurch, dass sich ihre verschiedenen Lebensthemen und -bereiche ‚im Übergang‘ befinden und bewältigt werden müssen.“ Im Folgenden werden die Herausforderungen, die Jugendliche in den ‚Teilübergängen‘ (Braun 2006: 127) Schule, Ausbildung und Arbeit, familiäre Beziehungen, geschlechtsbezogene Identitätsarbeit, Migration bzw. Interkulturalität sowie Peers und jugendkulturelle Zusammenhänge, bewältigen müssen, dargestellt (vgl. Walther/Stauber 2007: 32ff).

Bereich Schule

Im sozialen Lern- und Lebensort Schule sind Jugendliche mit frühen Bewältigungsanforderungen (Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, Behauptung in der Peergroup) konfrontiert. Spätestens als SchulabsolventInnen müssen sie die Unsicherheit und Unplanbarkeit des Übergangs in Ausbildung und Arbeit bewältigen, wenn sie versuchen, einen ihren Bildungsabschlüssen angemessenen Platz zu finden.

Bereich Ausbildung und Arbeit

Junge Frauen und Männer müssen mit vielfältigen Rückschlägen fertig werden, und sich gleichzeitig immer wieder neu motivieren. Um ihre Ausbildungschancen zu steigern, sollten sie maximale Flexibilität und Anpassung im Hinblick auf die Ausbildungsinhalte und maximale Mobilität mitbringen. Sie müssen außerdem mit der Enttäuschung umgehen, dass sie ihre beruflichen Vorstellungen (z.B. aus Gründen des Ausbildungsplatzmangels) oft nicht umsetzen können.

Familiäre Beziehungen

Junge Menschen verbleiben heute aufgrund schwieriger Übergänge in den Beruf und unsicherer Erwerbskarrieren länger in der Herkunftsfamilie, was zu verlängerter und teils auch erneuter Abhängigkeit führt. Die allmähliche Verselbstständigung muss immer wieder neu zwischen den Generationen ausgehandelt werden. Um sich dennoch als gleichwertige, erwachsene Partner ihren Eltern gegenüber zu fühlen, sind junge Menschen ihrerseits bereit, neue Verantwortungen zu übernehmen und Unterstützungsleistungen im familialen Lebenszusammenhang zu erbringen.

Geschlechtsbezogene Identitätsarbeit

Hier liegen die Hauptanforderungen in den Widersprüchen und Diskrepanzerfahrungen zwischen dem gesellschaftlichen ‚Mythos der Gleichberechtigung‘ und den nach wie vor existierenden geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Zumutungen. Sie ziehen sich durch alle Übergangsthemen, bspw. die unterschiedlichen Amortisierungsmöglichkeiten von Bildungsinvestitionen oder die Bereiche von Körperlichkeit und Sexualität. Um mit den Anforderungen und Zumutungen, aber auch den Gestaltungsmöglichkeiten und Ressourcen, die die Geschlechterrollen bieten, eigenständig umzugehen, ist Gender-Kompetenz auf der Seite der jungen Frauen und Männer notwendig.

Migration bzw. Interkulturalität

Zur Identitätsarbeit gehört für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund auch die kontinuierliche Anforderung, die verschiedenen Kulturen, in denen sie leben, miteinander zu vereinbaren. Besonders in Übergangsphasen werden sie darüber hinaus oft mit Zuschreibungen konfrontiert, ihnen wird suggeriert, welche Wege für sie vorgeschrieben sind. Die Herausforderung für sie ist, sich dieser ethnisierenden Zuschreibungen bewusst zu werden, sich aktiv gegen diese zu stellen und sich hierfür Hilfe und Unterstützung zu organisieren.

Peers und jugendkulturelle Zusammenhänge

Um zur Peergroup dazuzugehören, wird eine gewisse Kompetenz in der Rezeption von Medien und im jugendkulturellen Konsum verlangt. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen haben

außerdem starken Einfluss auf alle Arten von Übergangsentscheidungen. In der Peer- Group holen sich die Jugendlichen ihre Unterstützung, hier werden Entscheidungen ausgehandelt. Vor der Peergroup müssen die Jugendlichen ihre Entscheidungen aber auch darstellen, vertreten und rechtfertigen können, um hier Legitimation zu erhalten.

Die Vielfalt der Übergänge ist meist durch eine hohe Zahl an Anforderungen, denen sich die Jugendlichen stellen müssen, gekennzeichnet. Die Hauptanforderung besteht jedoch darin, Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen, die sich widersprechen können, zumindest aber eigenen Rhythmen und Logiken folgen, *gleichzeitig* zu bewältigen (vgl. Walther/Stauber 2007: 35). Bspw. steht der Beginn einer Liebesbeziehung der geforderten räumlichen Mobilität aufgrund der Ausbildungsstelle entgegen. Oder dem heimlichen Wunsch nach einem Ausbildungsberuf wird nicht nachgegangen, da dieser mit den Wertigkeiten in der Peergroup unvereinbar wäre (ebd.).

Die meisten Übergangsschritte in den unterschiedlichen Teilübergängen, die sich oft als *unplanbar* und *reversibel* erweisen, bedeuten gleichzeitig zusätzliche Bewältigungsaufgaben. Sie fordern subjektive Bewältigungsstrategien und können als ein wichtiger Aspekt der sozialen Integration betrachtet werden. Zunehmende Unsicherheit, Reversibilität, Fragmentierung, Unplanbarkeit und Individualisierung können sich als Entstandardisierung oder Entstrukturierung von Lebensläufen widerspiegeln (vgl. ebd.: 37).

Empirisch nachweisbar ist der Umstand, dass aus linearen, institutionell abgesicherten Statuspassagen verstärkt prozesshafte Übergänge auf Dauer geworden sind, die sich metaphorisch als ‚Yoyo‘-Übergänge beschreiben lassen (vgl. Walther 2006: 38). Yoyo-Übergänge spiegeln das Bild einer individualisierten Gesellschaftsstruktur, in der Muster der sozialen Ungleichheit immer weniger entlang kollektiv einheitlicher – und damit identifizier- und kritisierbarer – Muster verortet sind, sondern in den Lebensläufen und biographischen Entscheidungen der Einzelnen selbst (Walther/Stauber 2007: 37).

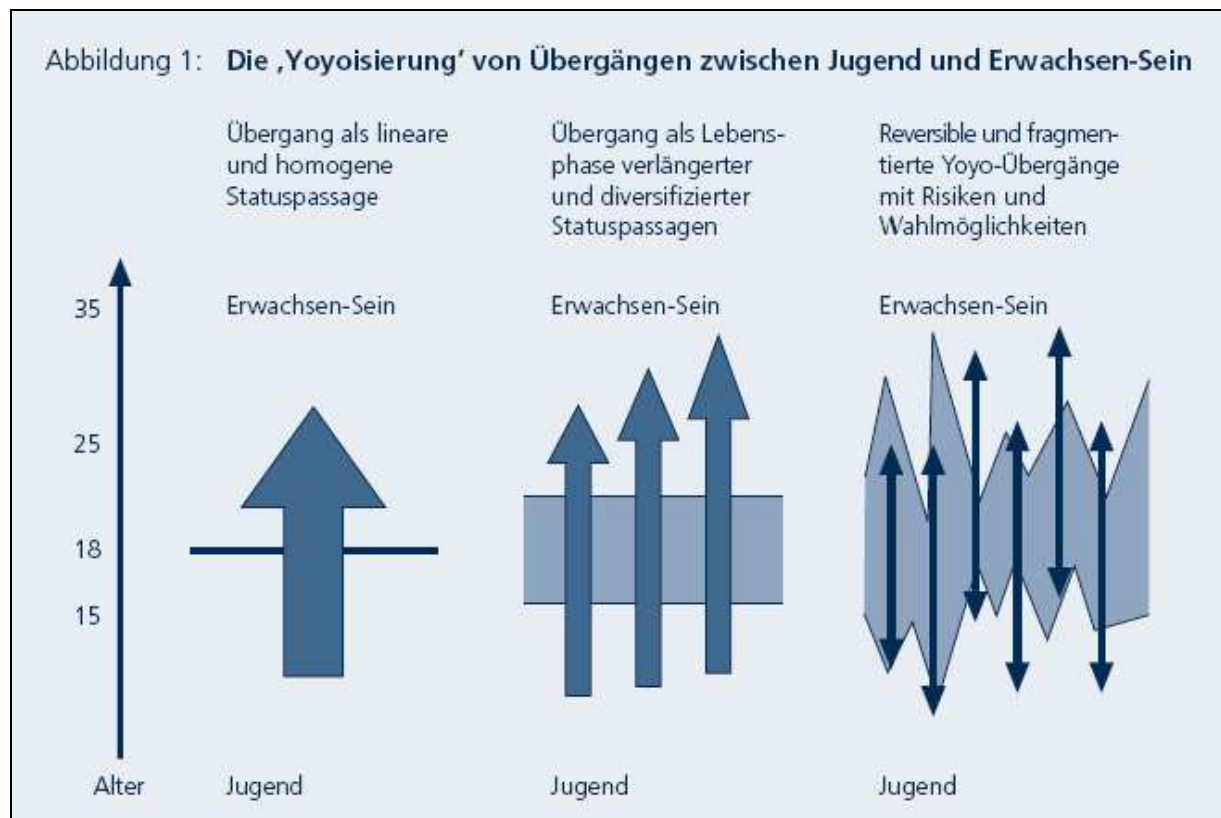


Abbildung 3: Die "Yoyoisierung" von Übergängen zwischen Jugend und Erwachsen-Sein (Walther 2006: 38)

In der bundesrepublikanischen Arbeitsgesellschaft, in welcher Erwerbsarbeit zentrales Medium der Vergesellschaftung ist, herrschte lange die Überzeugung vor, dass sich aus der Bewältigung des Übergangs in Arbeit automatisch die erfolgreiche Bewältigung der Übergänge in anderen Lebensbereichen ergebe. Man geht heute aber davon aus, dass eine einseitige Fokussierung auf die Thematik der Berufs- bzw. Arbeitsmarktintegration fehlt geht, da entscheidende Dynamiken häufig nur im Zusammenwirken von anderen Übergangsthemen verstehbar werden (vgl. Braun 2006).

2.3 HAUPTSCHÜLERINNEN IM ÜBERGANG IN WEITERFÜHRENDE SCHULEN, AUSBILDUNG UND ERWERBSTÄTIGKEIT

Im Praxisentwicklungsprojekt „Die Vorstadt baut auf“ und in der Wissenschaftlichen Begleitforschung stellt das Thema Übergang in den Beruf eines der zentralen bearbeiteten Themen dar. Im Folgenden legen wir die Schwierigkeiten, denen Jugendliche an der Hauptschule in diesem Bereich begegnen, dar und beleuchten insbesondere auch die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Abschließend sollen Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsmaßnahmen im Übergang zusammengefasst werden.

SchülerInnen an Hauptschulen können nach Abschluss dieser Schulform prinzipiell jeden weiteren Schulabschluss anstreben; hierfür stehen verschiedene Bildungsgänge zur Verfü-

gung. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, in die berufliche Bildung, meist im dualen System, einzusteigen und eine Ausbildung zu beginnen.

Mit ihrer klaren Orientierung auf eine berufsvorbereitende Bildung hat die Hauptschule insbesondere die Funktion, Jugendlichen den dualen Berufsbildungsmarkt zu öffnen. Als problematisch im Übergang gestaltet sich hierbei die Tatsache, dass in vielen vormals klassischen Berufsbildern heute höherwertige Schulabschlüsse nachgefragt werden. Deswegen kann sie neben der nur schwer erfüllbaren Aufgabe der Vorbereitung auf einen Übergang in den Beruf nach Rösner auch den Ansprüchen der Eltern nicht mehr gerecht werden: „Die beruflichen Laufbahnen, die sie günstigenfalls in Aussicht stellen kann, entsprechen nicht annähernd den elterlichen Vorstellungen“ (Rösner 2007: 30). Wesentlich sei hierbei, dass es nicht vorrangig um beruflichen/gesellschaftlichen Aufstieg ginge, sondern vielmehr um Statuserhalt: denn dieselben Berufe, die in der vorherigen Generationen noch mit einem Abschluss der Volksschule ausgeübt werden konnten, stehen den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss heute nicht mehr offen.

Für Jugendliche zeigt sich die Diskrepanz zwischen dem Versprechen eines Bildungsabschlusses und der anschließenden Verwertbarkeit des Hauptschulabschlusses häufig als frustrierend: Ihr Schulabschluss bietet meist nur Zugang zum unattraktiven Teil der Handwerks- und Dienstleistungsberufe, ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt sind insgesamt sehr eingeschränkt. AbgängerInnen aus Hauptschulen mit „schwierigem Milieu“ trifft dies oft besonders (vgl. Rösner 2007: 163f; Zenke 2003: 298). Die Hauptschule liefert also einen Schulabschluss, der nicht primär berufliche Wege eröffnet und ermöglicht, sondern häufig Berufsoptionen und Erwerbsmöglichkeiten verschließt („Schließungsprozesse ganzer Erwerbsbereiche“) (ebd.). Zudem haben SchülerInnen an der Hauptschule, die einen Migrationshintergrund haben und/oder aus bildungsfernen Schichten kommen, auch an dieser Schulform geringere Chancen als ‚deutsche‘ SchülerInnen.

Wird weder ein weiterführender Schulabschluss realisiert, noch eine Ausbildung im dualen System, dann stehen Angebotsformen im sog. Übergangssystem zur Verfügung. „(Aus-)Bildungsangebote [im Übergangssystem] liegen unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung und führen zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss“ (Baethge/Wieck 2008: 1). Das Übergangssystem hat in den letzten 20 Jahren einen massiven Ausbau erfahren; nicht zuletzt für HauptschülerInnen. Für die Jugendlichen ist es aber mit einem hohen Maß an Unsicherheit über ihre beruflichen Perspektiven verbunden (vgl. ebd.). Schwierigkeiten beim Übergang in den Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsmarkt können oft gebündelte Ursachen haben: strukturell-ökonomische Gründe, „komplexe soziale Ausgrenzungsprozesse, als Resultat institutioneller Diskriminierungen und als institutionelle Ausgrenzungseffekte

und/oder als Resultat fehlender Netzwerkressourcen auf Seiten der Subjekte“ (Ahmed 2008: 4).

Welche Bewältigungsanforderungen dies für die Heranwachsenden bedeutet, belegt eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts. In einer Längsschnittstudie (Übergangspanel) wurden die Bildungs- und Ausbildungspläne von Jugendlichen sowie deren Realisierung etwa ein Vierteljahr vor ihrem Hauptschulabschluss, unmittelbar vor Beendigung der Schule sowie direkt und ein bzw. zwei Jahre nach ihrem Schulabgang untersucht. Die erste Erhebung, etwa ein Vierteljahr vor dem Hauptschulabschluss, stellt die Vorstellungen und Wünsche der Jugendlichen dar: 45% der Jugendlichen wollten unmittelbar im Anschluss an die Schule eine Ausbildung aufnehmen, während 26% anstrebten, weiterhin eine Schule zu besuchen. Nur 14% planten eine berufsvorbereitende Maßnahme. Unterscheidet man nach Geschlecht, sprachen sich deutlich mehr Jungen als Mädchen für eine Ausbildung aus und entsprechend mehr Mädchen für einen weiteren Schulbesuch. Die Unterscheidung nach Herkunft ergab, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eher zu einem weiteren Schulbesuch tendierten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Reißig/Gaupp 2007: 11).

Bei der zweiten Erhebung kurz vor dem Schulabgang im Juni 2004 hatten sich die Bildungs- und Ausbildungspläne der Jugendlichen geändert; der Anteil derjenigen, die eine weiterführende Schule besuchen wollten, war nun gegenüber dem Wunsch, eine Ausbildung zu beginnen, deutlich erhöht. Reißig und Gaupp führen diese Unterschiede darauf zurück, dass die Jugendlichen ihre Pläne und Wünsche an die erlebte oder vermutete Realität angepasst hätten, weil sich der direkte Übergang in eine Ausbildung für HauptschülerInnen schwierig gestalte (vgl. ebd.).

Spätere Untersuchungen zur Bildungs- und Ausbildungssituation nach Abschluss der Schule zeigten dann, was aus den Plänen und Wünschen der Jugendlichen geworden war: Nur 27% konnten tatsächlich eine Ausbildung beginnen, was bedeutet, dass ein Viertel derjenigen, die geplant hatten, eine Ausbildung zu beginnen, sich umorientieren musste. Auch der Anteil derjenigen, die eine weiterführende Schule besuchten, war niedriger als der Anteil derjenigen, die dies geplant hatten. Stattdessen absolvierten mehr Jugendliche berufsvorbereitende Maßnahmen im Übergangssystem. In den Folgerhebungen stieg der Anteil der Auszubildenden dann Jahr für Jahr bis auf 54% (vgl. Reißig/Gaupp 2007: 12).

HauptschülerInnen mit Migrationshintergrund

Unter den Jugendlichen an der Hauptschule erlangen in Baden-Württemberg insbesondere Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit keinen Schulabschluss. „Lediglich 2% der Baden-Württemberger mit deutschem Pass gehören zu dieser Gruppe, jedoch fast 17% der Mitbürger mit ausländischer Staatsangehörigkeit“ (LfSE 2007: 38). Auch das Risiko, nach der

Hauptschule nicht in eine Ausbildung oder in eine weiterführende Schule überzugehen, ist für Jugendliche ausländischer Herkunft besonders hoch: „Den höchsten Ausländeranteil weist das Berufsvorbereitungsjahr auf. Hier besitzt fast jeder dritte Schüler nicht die deutsche Staatsangehörigkeit“ (ebd.: 21).

Im Jahr 2005 gab es bundesweit 560.000 Ausbildungsstellen im dualen System, auf die 740.700 gemeldete BewerberInnen bei der Bundesagentur für Arbeit kamen. Insgesamt bekamen also nur 48,7% einen Ausbildungsplatz, bei den BewerberInnen mit Migrationshintergrund lag der Anteil deutlich niedriger (29%). Das bedeutet, dass ausländische Auszubildende in der beruflichen Ausbildung unterproportional stark vertreten sind (vgl. Boos-Nünning 2006: 6). Die Zahl der türkischen Auszubildenden nahm bspw. von 1995 bis 1999 um ein Fünftel ab. Dieser Abwärtstrend trifft aber nicht generell auf Jugendliche mit ausländischem Pass zu. Die Ausbildungsquote von Jugendlichen mit spanischem Pass bspw. hat sich an die der Deutschen angenähert.

Junge Frauen haben unabhängig von ihrer Nationalität eine deutlich niedrigere Ausbildungsquote. Besonders bei ausländischen Frauen ist zu beobachten, dass sie sich bei Bewerbungen äußerst passiv verhalten bzw. sich irgendwann gar nicht mehr bewerben. Dies sei, so betont Solga 2005, ein Selbstschutz vor Diskreditierung. Dazu passt auch das Untersuchungsergebnis, dass etwas mehr als die Hälfte der ausländischen 20- bis 29jährigen Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, sich nie um einen Ausbildungsplatz beworben haben. Bei deutschen Jugendlichen ohne Ausbildung waren es nur 22,8%. Die Gründe für diesen „Ausbildungsverzicht“ sind unterschiedlich: Sprachdefizite oder mangelnde gesellschaftliche Integration, die im Alltag durch soziale Distanzen spürbar wird, können die Ursache sein, aber auch Ressentiments seitens der Ausbildungsbetriebe (vgl. Solga 2005: 292).

Als Begründung für die schlechten Chancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, im Berufsleben Fuß zu fassen, dient oft der Verweis auf fehlende oder gering bewertete Schulabschlüsse. Außerdem seien mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse dafür verantwortlich, dass die Entscheidungen bei der Lehrstellenbesetzung häufig gegen Migrant*innen ausfielen. In verschiedenen Untersuchungen wurde aber immer wieder deutlich, dass Jugendliche nichtdeutscher Herkunft am Ausbildungsmarkt bei vergleichbarem Bewerbungsverhalten benachteiligt werden (vgl. Solga 2005: 282). Granato u.a. verglichen bspw. BewerberInnen anhand ihrer Mathematiknote und kamen zu folgendem Ergebnis: 64% der BewerberInnen ohne Migrationshintergrund und mit einer (sehr) guten Mathematiknote bekamen einen betrieblichen Ausbildungsplatz, während nur 41% der BewerberInnen mit Migrationshintergrund und (sehr) guter Mathematiknote genommen wurden (vgl. Granato u.a. 2007: 4). Hinzu kommt, dass die Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch

dann nicht steigen, wenn sie sich mit einer höheren Schulbildung bewerben – ganz im Gegensatz zu Jugendlichen deutscher Herkunft.

Risikofaktoren

Betrachtet man die Ergebnisse des Übergangspanels des DJI, dann wird deutlich, dass es bestimmte Faktoren gibt, die die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, verringern. Reißig und Gaupp sprechen hier von Risikofaktoren. Jungen kommen bspw. schneller in eine Ausbildung als Mädchen, so dass das Geschlecht einen Risikofaktor darstellt, denn 60% der Jungen absolvierten in der Erhebung zwei Jahre nach Abschluss der Hauptschule eine Berufsausbildung, aber nur 47% der Mädchen. Auch der Migrationshintergrund wirkt sich aus: 62% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hatten 2006 eine Ausbildung, aber nur 52% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein weiterer Risikofaktor ist das Fehlen eines Berufswunsches. Nimmt man alle drei genannten Risikofaktoren zusammen, scheinen Mädchen mit Migrationshintergrund, die keine klaren Berufsvorstellungen haben, am gefährdetsten zu sein, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen. Eine besondere Risikogruppe stellen auch in der Türkei geborene Jugendliche dar. Nur 7% fanden unmittelbar nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung. Hinzu kommt, dass sich die Risikofaktoren mit der Zeit verstärken (vgl. Reißig/Gaupp 2007: 13f).

Enttäuschungserfahrungen, die im Alltag, in der Schule und schließlich beim Übergang in den Ausbildungsmarkt gemacht werden, können - gemeinsam mit dem Stigma, welches der Besuch der Hauptschule beinhaltet – demotivierend wirken und letztendlich dazu führen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund eher eine Erwerbsarbeit denn eine Ausbildung suchen (vgl. Solga 2005: 292).

Unterstützungsmaßnahmen im Übergang

In einer Studie von Dorothee Schaffner konnte herausgearbeitet werden, dass Jugendliche mit schwierigen biographischen Verläufen häufig vielfältige Probleme zu lösen haben, gleichzeitig aber wenig soziale Unterstützung haben oder die angebotene nicht nutzen können. Bei der Bewältigung der Entwicklungsanforderungen sind sie häufig auf sich gestellt. Das jugendtypische Bewältigungshandeln birgt Gefahr für zahlreiche biographische Folgeprobleme. Es wird deutlich, dass viele junge Erwachsene Unterstützung bei zahlreichen weiteren Bewältigungsaufgaben brauchen, bevor ihre arbeitsmarktspezifischen Fähigkeiten gefördert werden können (vgl. Schaffner 2008, S.206). Angesichts dieser Vielfalt biographischer Übergänge für Jugendliche und der mit der Entstandardisierung der Lebensläufe einhergehenden Entscheidungsvielfalt, muss neben institutionellen Formen der Unterstützung die zunehmende Bedeutung sozialer Netzwerke unterstrichen werden (vgl. Kapitel 3): „Wo Unterstützung in den zentralen Orientierungsfragen weder von den klassischen Institutionen

(Schule, Berufsberatung) geleistet werden kann, und auch nicht mehr von den Eltern zu erwarten ist, weil diese hiermit systematisch überfordert sind, werden formelle und informelle Netzwerkbeziehungen immer wichtiger. Von jungen Menschen wird Netzwerkkompetenz benötigt, also das aktive Aufsuchen, Nutzen oder auch eigenständige Knüpfen von Netzwerkbeziehungen“ (Stauber/Pohl/Walther 2007: 9).

Biographische Übergangunterstützung, die sich nicht nur auf den Übergang in die berufliche Bildung fokussiert, muss daher Jugendliche als Gestaltende ihrer eigenen Übergänge begreifen und an der Vielfalt der Übergänge, Lebensthemen und Bewältigungsaufgaben ansetzen und anerkennen, dass der Übergang in die Ausbildung für viele Jugendliche nicht linear, sondern über verschiedene Umwege verläuft. Es ist daher umso wichtiger, die Motivation der Jugendlichen zu erhalten bzw. zu fördern. Dies kann bspw. durch soziale Anerkennung beruflicher Perspektiven, sinnvoll erlebte Unterstützung und zugestandener Autonomie in Bezug auf die Gestaltung ihrer jeweiligen Biographie gelingen. Die Praxis in den Arbeitsagenturen für Arbeit und die Anleitung in der Schule lässt solche Unterstützungsmaßnahmen aber häufig nicht zu. Die schnelle Vermittlung eines Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes hat Vorrang; für subjektive Orientierung ist keine Zeit. Je „weiter unten“ sich jemand in diesem Übergangssystem befindet, je mehr Zwang auf den einzelnen ausgeübt wird, je einseitiger die Erfahrungen sind, die Jugendliche mit den entsprechenden Institutionen machen und je mehr berufliche Perspektiven sich verschließen, desto mehr schwindet auch die Motivation. Dies wird jedoch stets als individuelles Problem betrachtet („Null-Bock-Generation“) und nicht als Folge eines anhaltenden Demotivationsprozesses (vgl. Ahmed 2008: 8ff).

Ebenfalls bedenklich sind sogenannte „Cooling-out“-Strategien: Gestaltet sich der Übergang in die Ausbildung oder den Beruf als schwierig, wird den jungen Frauen und Männern erklärt, dies läge an ihrer unrealistischen Arbeitsorientierung, die selbstbezogen sei, oder an der mangelnden Mobilitätsbereitschaft. Die Jugendlichen hätten sich auf die Situation am Markt einzustellen (vgl. ebd.).

Boos-Nünning (2006: 20ff) und Granato u.a. (2007) führen verschiedene Vorschläge an, wie Jugendliche (mit Migrationshintergrund) beim Übergang in die Ausbildung bzw. in den Beruf unterstützt werden können:

- Eine intensive Berufsorientierung in der Schule ist wichtig, denn die Untersuchung des DJI hat gezeigt, dass ein nicht vorhandener Berufswunsch ein Risikofaktor ist.
- Um zusätzliche Ausbildungsstellen für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu gewinnen, ist es hilfreich, Ausbildungsbetriebe direkt anzusprechen; u.a. auch Firmeninhaber mit Migrationshintergrund. Die Hürden, die Jugendliche mit Migrationshintergrund überwinden müssen, können verringert werden, wenn sie das fehlende ‚Vitamin B‘ durch von der Schule vermittelte Kontakte ausgleichen können.

- Jugendliche mit Migrationshintergrund werden in vielfältiger Weise diskriminiert. Da dies häufig unbewusst geschieht, etwa beim Screening durch den Personalchef, müssen die Personalverantwortlichen in dieser Hinsicht sensibilisiert werden. Objektiviertere Anforderungsprofile bspw. würden die Chancen der ausländischen Jugendlichen erhöhen.
- Dazu gehört auch, das Bild über junge Menschen mit muslimischer Religion zu verändern. Hierbei handelt es sich um eine längerfristige Maßnahme.
- Wenn berufliche Qualifizierungsnetzwerke lokal und regional gebildet und gefördert werden, kann eine „Lobby“ für junge Menschen mit Migrationshintergrund entstehen, die ihnen den Zugang zur beruflichen Bildung erleichtert.
- Ein umfassendes „Frühwarnsystem“ in der Ausbildung kann verhindern, dass Jugendliche bei Schwierigkeiten ihre Ausbildung abbrechen. Denkbar wäre, dass alle, die an der Ausbildung des jeweiligen Jugendlichen beteiligt sind (Meister im Betrieb, Lehrer in der Berufsschule, ...) in Kontakt stehen. Bei Schwierigkeiten könnten dann rechtzeitig Gespräche geführt und konkrete Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet werden.
- Von grundlegender Wichtigkeit ist jedoch folgende Umorientierung: Statt primär Defizite der Jugendlichen zu betonen, sollten die Ressourcen der Migrantenjugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden. Zu diesen nicht beachteten Ressourcen zählen bspw. die Zwei- oder Mehrsprachigkeit und die „Disposition zur interkulturellen Kompetenz“ (Boos-Nünning 2006: 21).

3 BEGLEITUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSSTRUKTUR FÜR JUGENDLICHE – ÜBERBLICK UND CHARAKTERISIERUNG DER BETEILIGTEN AKTEURE

In *Unterstützungs-Netzwerke* eingebunden zu sein ist aufgrund der Veränderung der Lebensphase Jugend für Heranwachsende zunehmend bedeutsam geworden. Im vorhergehenden Kapitel wurde die Komplexität biographischer Übergänge insbesondere auch für Jugendliche, die die Hauptschule besuchen, analysiert. Deutlich wurde, dass eine allein an klassische Institutionen gekoppelte biographische Übergangs-Begleitung nicht mehr ausreicht (wie sie etwa Schule oder Berufsberatung bieten) und dass es ebenso problematisch ist, dies ausschließlich von Eltern, die damit teilweise überfordert sind, zu erwarten. Informelle Netzwerkbeziehungen erhalten demgegenüber eine wachsende Bedeutung (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007a). In der Konsequenz bedeutet dies, sozialräumliche Unterstützungsnetze für Jugendliche als Koppelung von formalisiert-institutionellen und nichtformalisiert-informellen Netzwerkkomponenten anzulegen (vgl. Kapitel 5.5).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen haben wir die übergangsbezogene Begleitungs- und Unterstützungsstruktur für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt genauer analysiert. Die folgende Zusammenstellung umfasst die wichtigsten Akteure, mit denen die Jugendlichen in der Tübinger Vorstadt während des Übergangs von der Schule in den Beruf oder die weiterführende Schule in Kontakt treten können. Jeder dieser Akteure leistet einen Beitrag zur Vielzahl der Unterstützungsangebote für die Jugendlichen. Einige arbeiten schwerpunktmäßig berufsvorbereitend, andere wiederum bearbeiten Themen anderer Übergänge. Jeder der Akteure hat eigene und durchaus effektive Formen der Unterstützung entwickelt – bisher agieren jedoch viele von ihnen noch recht unverbunden und unabhängig voneinander. Die graphische Aufbereitung macht keine Aussage über Intensitätsgrade der Nutzung der einzelnen Angebote und deren Stellenwert für die Jugendlichen im Stadtviertel. Dies kann jeweils individuell verschieden sein; das Unterstützungsnetz kann als Pool verstanden werden, den die Jugendlichen aktiv nutzen können.

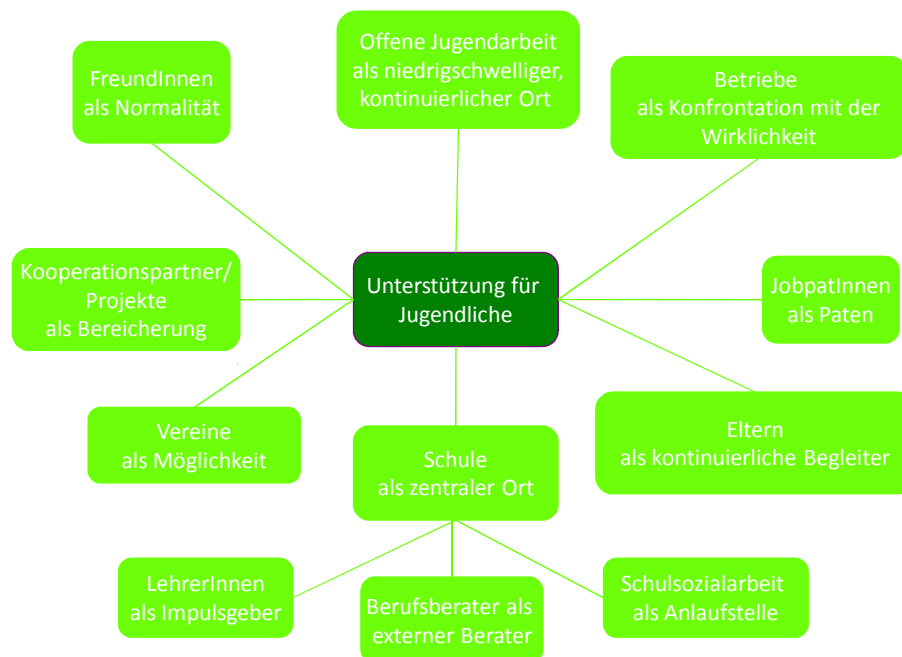


Abbildung 4: Unterstützungsnetz für Jugendliche

Schule als ‚zentraler Ort‘

Jugendliche aus dem Stadtviertel verbringen große Anteile ihres Tages in der Schule und auch außerhalb der Schulzeiten ist die Schule und ihre Umgebung Treff- und Mittelpunkt - nicht nur für SchülerInnen der Grund- und Hauptschule.

In der Tübinger Vorstadt konzentrieren sich darüber hinaus viele Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche an der Hermann-Kurz-Schule. Die Schule macht viele Angebote, die fest im Schulalltag verankert sind und Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf begegnen. Dazu gehören z.B. die Organisation und Begleitung verschiedener Praktika und das Bewerbungstraining in Bad Boll. Die Aktivitäten der Schule zeichnen sich vor allem aber durch eine hohe Bereitschaft zu Kooperationen aus. Ohne KooperationspartnerInnen, wie z.B. die Kulturwerkstatt, wäre ein solch breites Angebot für die Jugendlichen nicht möglich. Viele Projekte konnten außerdem erst durch Gelder aus der Initiative ‚Lokales Kapital für soziale Zwecke‘ (vgl. Einleitung) realisiert und vor allem finanziert werden.

Lehrerinnen und Lehrer als ‚Impulsgeber‘

Lehrkräfte agieren im schulischen Kontext häufig als ImpulsgeberInnen. Sie geben den Jugendlichen Anregungen, motivieren und schlagen Praktikumsstellen vor. Die Jugendlichen haben in ihren LehrerInnen AnsprechpartnerInnen und VermittlerInnen, die begleiten, informieren und zur Reflexion von Kompetenzen und der Berufswahl anregen. Während der für die SchülerInnen besonders herausfordernden Situation des Praktikums erfahren diese eine deutliche Anerkennung und Entlastung durch einen Besuch der Lehrkraft am Arbeitsplatz.

Schulsozialarbeit als ‚zentrale Anlaufstelle‘

Die Schulsozialarbeit an der HKS ist eine zentrale Anlaufstelle im Stadtviertel, nicht nur für Jugendliche und ihre Eltern, sondern ebenso für andere Personenkreise im Stadtviertel, wie z.B. JobpatInnen oder ehemalige SchülerInnen. Sie ist somit stark gemeinwesenorientiert und zeichnet sich durch ein großes Kooperationsnetzwerk aus.

Für Jugendliche und ihre Eltern stellt die Schulsozialarbeit ein niedrigschwelliges Beratungsangebot dar, in dessen Rahmen auch verschiedene Themen des Übergangs verhandelt werden können. Die Schulsozialarbeit leistet ebenso konkrete Unterstützung bei der Einmündung in eine Ausbildung oder eine weiterführende Schule. Sowohl Eltern als auch Jugendliche schätzen diese Unterstützungsleistungen und bewerten sie positiv.

Berufsberater als ‚externer Berater‘

Schon lange Jahre kooperieren Schule und Berufsinformationszentrum (BIZ) miteinander und so besucht jedes Jahr derselbe Berufsberater die HKS. Die Jugendlichen selbst treten beim Besuch des BIZ zu Beginn der 8. Klasse in Kontakt mit ihm. Ein Kontakt, der in einem 30- bis 45-minütigen Beratungsgespräch an der Schule einige Monate später gipfelt. An diesem nehmen außer der jeweiligen SchülerIn auch Eltern, KlassenlehrerIn und gegebenenfalls die Schulsozialarbeit teil. Der Berufsberater kann in diesem Rahmen kompetent und direkt von der Arbeitsmarktsituation und von Zugangsvoraussetzungen zu Lehrstellen berichten. Vor allem aber kann er neue Anregungen und Ideen mit in die Berufsfindung einbringen.

Eltern als ‚kontinuierliche Begleiter‘

Elternschaft dauert im Gegensatz zum Besuch einer Schule wesentlich länger und ist somit i.d.R. durch ein hohes Maß an Kontinuität gekennzeichnet. Eltern stellen eine Ressource dar, die es zu nutzen gilt und die die Jugendlichen durchaus als solche erkennen und schätzen. Viele Jugendlichen beschreiben ihre Eltern als kontinuierlich unterstützende Begleiter, die für sie wichtige Ansprechpartner darstellen und auch nach dem Schulabschluss für sie in anderen Lebenssituationen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus unterstützen sie durch kleine Handreichungen oder durch direkte Gespräche mit Betrieben.

Häufig werden die Unterstützungsleistungen von Eltern jedoch von Fachkräften vor Ort nicht ausreichend erkannt und gewürdigt. Diese werden vielmehr – aus einer häufig defizitorientierten Sicht heraus – auf mangelnde Hilfe beim Bewerbungsschreiben reduziert. Es muss jedoch festgehalten werden, dass viele Eltern für ihre Kinder in Krisen als Ansprechpartner für die verschiedenen Belange der Jugendlichen zur Verfügung stehen. Eltern begleiten durchaus nicht immer eindimensional und beschränken ihre Unterstützung nicht auf den Übergang von der Schule in den Beruf oder die weiterführende Schule, sondern begleiten ihre Kinder in allen Entwicklungsaufgaben und den verschiedenen Übergängen. Dazu gehö-

ren der Umgang mit Freundschaften, die Verarbeitung von Frust, die Freizeitgestaltung und die Ablösung vom Elternhaus.

Unabhängig davon wird deutlich, dass Eltern in manchen Situationen selbst Unterstützung benötigen; ein Bedarf, der von vielen Eltern auch erkannt und eingefordert wird.

Jobpatinnen und Jobpaten als ‚PatInnen‘

Der Begriff ‚Jobpate/Jobpatin‘ beinhaltet zwei Komponenten, die, je nach Verwendungskontext und Nutzerperspektive, unterschiedliche Bedeutung haben. Für viele Eltern steht vor allem die Kontaktaufnahme mit Betrieben und die Hilfestellungen im Berufsfindungs- und Bewerbungsprozess im Vordergrund, also alle Aspekte, die mit der Komponente ‚Job‘ umschrieben werden können. Für die Jugendlichen hingegen liegt das Hauptaugenmerk in der Zusammenarbeit mit den JobpatInnen auf der Komponente ‚Patenschaft‘, also auf Aspekten, die eher zwischenmenschlicher Natur sind. Hier ist anzumerken, dass sich beide Komponenten wechselseitig bedingen und beeinflussen. In den Interviews wurde häufig deutlich, dass eine sinnvolle Begleitung ohne eine gute zwischenmenschliche Beziehung kaum möglich ist.

Betriebe als ‚Konfrontation mit der Wirklichkeit‘

Jugendliche in der Tübinger Vorstadt kommen frühzeitig in Form von verschiedenen Praktika mit Betrieben in Kontakt. Eine Gelegenheit, die sie dazu nutzen können verschiedene Berufsfelder kennen zu lernen und somit die eigene Berufsorientierung weiterzuentwickeln und über diese eine klarere Vorstellung zu gewinnen.

Die Praktikumssituation stellt vor allem dann einen positiven Erfahrungszugewinn dar, wenn die Jugendlichen mit ernsthaften Aufgaben konfrontiert werden und Erfolgserlebnisse erfahren können. Praktika sind Chance und Herausforderung für viele Betriebe, denn an ihren Möglichkeiten und ihrer Bereitschaft, sich gleich zu Beginn für den Jugendlichen gezielt Zeit zu nehmen, liegt es, in welchem Maße das Praktikum fruchtbar für die Jugendlichen ist (und ob die PraktikantIn geeignet sein könnte für eine Lehrstelle).

Offene Jugendarbeit als ‚Gelegenheitsstruktur‘

Die Jugendlichen haben bislang keinen überdachten Treffpunkt im Stadtviertel und verabreden sich häufig am Schulhof oder auf der Straße. Der Bedarf für einen Jugendtreff und einen kontinuierlich zur Verfügung stehenden Ort für die Jugendlichen wurde in vielen Interviews unterstrichen. Auch die Forderung nach einem niedrigschwelligen Beratungsangebot für die Jugendlichen und einem Ort, an dem auch andere biographische Übergänge aufgegriffen werden, wurde formuliert. Darüber hinaus bietet der Jugendtreff die Möglichkeit, in Kooperation mit der Schule für mehr Kontinuität im Übergang zu sorgen, insofern die Konzeption des Treffs noch einmal im Hinblick auf die Bedarfe der älteren Jugendlichen überarbeitet wird.

Im Rahmen des Xenos-Projekts war es außerdem möglich, eine Mitarbeiterin des zukünftigen Jugendtreffs bereits im Vorfeld anzustellen. Dies ermöglichte verschiedene Partizipationsprojekte, in deren Rahmen Jugendliche sich an der Planung und Entwicklung ihres Jugendtreffs (mit der Unterstützung von ArchitektInnen) direkt beteiligen konnten.

Freundinnen und Freunde als ‚Normalität‘

FreundInnen sind eine zentrale Ressource für die Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf oder die weiterführende Schule. Sie erfüllen einerseits Beratungsfunktionen, indem sich die Jugendlichen gegenseitig Anregungen bezüglich ihrer Zukunftsperspektiven geben. Darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit sich zwanglos über diese auszutauschen. Andererseits erfüllen die Jugendlichen Begleitfunktionen, indem sie sich bspw. zu Informationsveranstaltungen begleiten, wenn die Eltern diese Unterstützung nicht leisten können. FreundInnen bieten darüber hinaus die Möglichkeit für die Bearbeitung und Besprechung von weiteren Lebensthemen; darin stellen sie ein mehrdimensionales Beratungssetting dar, das sich nicht auf Fragen des Übergangs von der Schule in den Beruf beschränkt. Gleichzeitig beschäftigt die Jugendlichen, inwiefern sich die Freundschaftsbeziehungen nach Verlassen der Schule verändern werden und inwiefern die Hilfe und Unterstützung Kontinuität aufweist.

Jugendliche nehmen all diese Funktionen nicht als Unterstützungsleistungen wahr, sondern erleben sie als selbstverständlich und beschreiben sie als Normalität.

KooperationspartnerInnen/Projekte als ‚Bereicherung‘

Wie schon erwähnt fungiert Schulsozialarbeit als zentrale Schnittstelle für Kooperationspartner, von denen eine Vielzahl in der Tübinger Vorstadt agiert und an Projekten beteiligt ist. Darunter gibt es KooperationspartnerInnen, die eine explizit berufsspezifische Beratung leisten und deren Angebote von allen Seiten, auch von Jugendlichen und Eltern, als hilfreich und sinnvoll erlebt und beschrieben werden.

Daneben gibt es auch KooperationspartnerInnen, die andere Übergangsthemen im Blick haben, damit die eindimensionale Ausrichtung auf den beruflichen Übergang aufheben und da-durch die Jugendlichen in ihren vielfältigen Entwicklungsaufgaben unterstützen (dazu zählen z.B. Musikangebote der Kulturwerkstatt, Sportangebot von StreetSportNeckarAlb und verschiedene LOS-Projekte).

Vereine als ‚Möglichkeit‘

In die soeben beschriebenen Projekte sind verhältnismäßig viele Jugendliche eingebunden, weitaus weniger jedoch in Vereine des ‚klassischen deutschen Typs‘. Fachkräfte der Schule und der Jugendhilfe erkennen problemlos Vereine, die eine typisch deutsche Organisationsstruktur und eine lange Tradition aufweisen, an. Dagegen fällt auf, dass z.B. Kulturvereine

(der Einwanderer) selten als Orte der Kompetenzerweiterung anerkannt werden, obwohl diese für Jugendliche mit Migrationshintergrund oft leichter zugänglich sind. Von Fachkräften werden in diesem Zusammenhang häufig auch ‚Defizite‘ von Jugendlichen betont, die eine Eingliederung bspw. in einen Sportverein erschweren oder gar unmöglich machen würden (etwa Unpünktlichkeit oder Unzuverlässigkeit).

Fazit

Im Gegensatz zu einem eher starren, primär institutionalisiert-formalisierten Netzwerk bietet das Unterstützungsnetzwerk für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt durch seine Mischung verschiedener Akteure ein höheres Maß an flexiblen Nutzungsmöglichkeiten auch teilformalisierter und informeller Netzwerk-Komponenten. Dies stellt ein zentrales Qualitätsmerkmal, das andere Qualitätsmerkmal besteht darin, dass die Reduktion allein auf Fragen des Übergangs Schule – Berufsausbildung/Erwerbseinstieg vermieden wird.

4 ZENTRALE AKTEURE FÜR DIE UNTERSTÜTZUNG VON JUGENDLICHEN IM ÜBERGANG

Im Folgenden sollen die zentralen Akteure und die jeweiligen Angebote erläutert und differenzierter dargestellt werden. Ziel dieses Kapitels ist es ebenfalls die Unterstützungsleistungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu bewerten. Wir setzen uns hierbei insbesondere mit den Angeboten der Schule, den Unterstützungsleistungen der Eltern, der Jobpaten, der Betriebe und der Offenen Jugendarbeit auseinander, da diese den Schwerpunkt unserer Untersuchung bildeten.

Die Angebote der Schule werden ausführlich dargestellt, da die Schule lange Zeit die zentrale Schnitt- und Anlaufstelle nicht nur für die Jugendlichen im Stadtviertel war und diesen durch ihren Bezug zum Gemeinwesen maßgeblich mitgestaltete. Erst durch das Projekt ‚Soziale Stadt‘ wurde eine Weiterentwicklung der Angebotsstruktur ermöglicht und das Stadtviertel für weitere KooperationspartnerInnen geöffnet.

4.1 SCHULE UND SCHULISCHE ANGEBOTE

Zunächst folgt, zur besseren Übersicht der schulischen Angebote, deren chronologische Darstellung in Form eines Zeitstrahls:

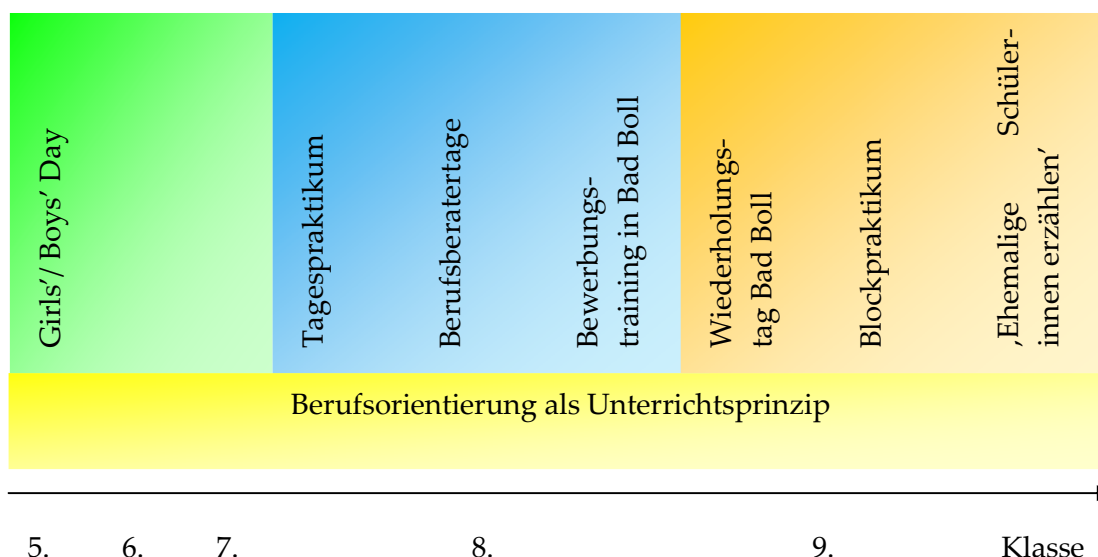


Abbildung 5: Schulisches Angebot

An der Hermann-Kurz-Schule findet Berufsorientierung im Rahmen der so genannten Berufswegeplanung statt. Ein Konzept, das sich aus vielen verschiedenen Bausteinen zusammensetzt und ein vielfältiges Angebot darstellt.

Explizit beginnt die Berufswegeplanung in Klasse 8 mit dem Tagespraktikum, jedoch sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich kontinuierlich mit ihrer beruflichen Perspekti-

ve zu beschäftigen, weshalb Elemente des Konzeptes schon ab der 5. Klasse immer wieder in den Unterricht einfließen. Die Berufswegeplanung ist also nicht nur in bestimmten Angeboten verankert, sondern soll ebenso als Unterrichtsprinzip verstanden werden.

„Wenn mir irgendetwas Aktuelles begegnet oder im Unterricht thematisch, wo ich merke, da passt das hin, die haben grad irgendetwas mit Berufswegeplanung zu tun, wir machen grad in Mathematik etwas. Dass man dann einen Bezug herstellt zu der beruflichen Realität. Also dass das nicht isolierte Aufgabe ist von irgendeinem Kollegen, der hat's zu machen, sondern dass das so eine Art Unterrichtsprinzip ist, diese Berufswegeplanung.“ (LehrerIn, Z. 119ff.)

Um einen genaueren Einblick in die einzelnen Elemente zu ermöglichen, stellen wir nun die Ergebnisse zu den Bausteinen der Berufswegeplanung dar, zu denen der Girls' bzw. Boys' Day, das Tagespraktikum, das Bewerbungstraining in Bad Boll, das Blockpraktikum, das offene Bewerbungsschreiben in der Schule, die Veranstaltung ‚Ehemalige Schülerinnen erzählen‘, die Berufsberatertage, der Besuch im Berufsinformationszentrum (BIZ) und das kürzlich hinzugefügte Lehrerbetriebspraktikum gehören.

An dieser Aufzählung wird bereits deutlich, welche Fülle an Angeboten an der Schule ausgearbeitet wurde, mit denen die schulischen Akteure meist sehr zufrieden sind.

„Also ich denk, dass wir ein recht umfassendes Betreuungskonzept haben und Schüler durch Unterricht und die Schulsozialarbeit, die da einen ganz wichtigen Part einnimmt, gut unterstützt werden ...“ (LehrerIn, Z. 39ff.)

Jugendliche nehmen Angebote vor allem dann als Bestandteile der Berufswegeplanung wahr, wenn sie außerhalb des alltäglichen Schulkontextes stattfinden, wie es z.B. beim Bewerbungstraining in Bad Boll der Fall ist.

Girls' Day

„Am Girls' Day-Mädchen-Zukunftstag haben Schülerinnen Einblick in Berufsfelder, die Mädchen im Prozess der Berufsorientierung selten in Betracht ziehen. (...) Anhand von praktischen Beispielen erleben die Teilnehmerinnen, wie interessant und spannend diese Arbeit sein kann.“⁸ Am Mädchen-Zukunftstag nehmen technische Unternehmen, Forschungszentren, Hochschulen und ähnliche Einrichtungen teil.

Im Rahmen dieses Projekts, das mit externen KooperationspartnerInnen an der Schule durchgeführt wird, kommen Mädchen höchstwahrscheinlich zum ersten Mal mit der Betriebs- und Arbeitswelt in Kontakt und das auf zunächst spielerische Art und Weise. Eine Teilnahme ist ab der 5. Klasse möglich.

Für Betriebe ist der Girls' Day vor allem wegen des sich abzeichnenden Fachkräftemangels von besonderem Interesse. Auf diese Weise können sie dafür sorgen, dass sich auch Mädchen für klassische Männerberufe interessieren und einen solchen längerfristig ergreifen. Mit ei-

⁸ http://www.girls-day.de/girls_day_info/girls_day_maedchen_zukunftstag

nem solchen Aktionstag wird außerdem der Tatsache Rechnung gezollt, dass Mädchen und Jungen immer noch ein sehr eingeschränktes und vor allem geschlechtsspezifisches Berufswahlspektrum aufweisen.

Ab diesem Schuljahr wird dieses Angebot durch den so genannten Boys' Day ergänzt.

Das Tagespraktikum

In der 8. Klasse findet ein weiteres Element der Berufswegeplanung statt, das so genannte Tagespraktikum. In dessen Rahmen absolvieren alle SchülerInnen sechs Wochen lang einen Tag pro Woche ein Betriebspraktikum. Um das Praktikum angemessen zu reflektieren und die SchülerInnen intensiver begleiten zu können, werden die Praktika weder montags noch freitags durchgeführt, so dass ein Vor- und Nachbereitungstag möglich ist.

Ziel des Praktikums soll es sein, erste Erfahrungen mit der Arbeitswelt zu sammeln, neue Berufsfelder kennen zu lernen und das eigene Berufswahlspektrum zu erweitern. Die SchülerInnen sollen spüren, was es bedeutet, acht Stunden zu arbeiten, und langsam an den Arbeitsalltag herangeführt werden. Fraglich bleibt, ob es nicht gleichzeitig ein dem Konzept immanentes Ziel ist, den SchülerInnen die Vorzüge des Schulalltags aufzuzeigen. Folgt man diesem Gedankengang, hätte das Tagespraktikum gleichzeitig eine Abschreckungsfunktion.

Zugewiesen werden die Plätze für das Tagespraktikum allein von den LehrerInnen, die SchülerInnen haben in dieser Frage kaum Mitspracherecht. Ziel dieser Zuweisungspraxis ist es, den Jugendlichen neue Perspektiven zu eröffnen und ihr eigenes Berufswahlspektrum zu erweitern. Für die Jugendlichen selbst wirkt diese Praxis wie eine Zwangszuweisung, und es bleibt zu überlegen, ob die gleichen Ziele nicht wesentlich transparenter und gezielter durch den Girls' bzw. Boys' Day realisiert werden könnten. Die Jugendlichen äußern sich zum Teil enttäuscht durch die Zuweisungspraxis, da ihre Wünsche nicht in die Entscheidung mit einbezogen werden, ihre Eigeninitiative nicht berücksichtigt und somit in ihren Augen nicht gewürdigt wird. Andere Jugendliche stoßen durch die Zuweisung tatsächlich auf etwas Neues und äußern sich eher positiv.

Auch den Eltern ist der Zweck des Praktikums häufig nicht klar. Außerdem bemängeln diese, dass die Jugendlichen nicht in den Arbeitsalltag des Betriebes miteinbezogen werden. Zurückzuführen ist dies sicherlich auf die zeitlich schwierige Struktur des Praktikums.

„A⁹: Gut ich sag mal angefangen hat des erstmal die erste Zeit war des dieses erste Praktikum sechs Wochen jeweils einen Tag, da muss ich dazu sagen, davon halt ich gar nichts. Weil es einfach so ist, dass dass die jungen Leute einmal in der Woche einen Tag dort sind, was machen sie an einem Tag, wenn sie in einer Firma neu sind?

F: Kaffee kochen (alle lachen)

⁹ Im Folgenden werden bei den Zitaten A (Antwort der/der Befragten) und F (Frage der Interviewerin) verwendet.

A: Ne sag mal, ja, des ist sehr schwierig und dann sind sie eine Woche weg und dann kommen sie wieder und die Problematik ist auch, dass man den Zusammenhang von der Arbeit gar nicht erkennen kann, weil er fängt irgendwas an, kommt, fängt dann wie- vielleicht wieder irgendwas an er sieht gar nicht von Anfang bis Ende wie eine Arbeit zu machen ist, deswegen halt ich davon gar nichts.“ (Eltern, Z. 298ff.)

Einziges Reflektionsinstrument stellt ein Fragebogen dar, den die SchülerInnen nach jedem Praktikumstag gebeten sind auszufüllen.

Unseren Erfahrungen zufolge, die sich auf die geführten Interviews beziehen, ist der erste Kontakt mit der Arbeitswelt bzw. Betrieben von entscheidender Bedeutung für weitere Praktika, wenn nicht sogar für die spätere Berufseinmündung. Es ist unerlässlich, dass Jugendliche gerade in diesen ersten Schritten positive und motivierende Erfahrungen machen, die es ihnen ermöglichen, offen zu sein für alle weiteren. Gerade deshalb empfehlen wir dringend die Sinnhaftigkeit dieses Konzeptbestandteils genauer dahingehend zu überprüfen, ob es den Jugendlichen den Einstieg in die Arbeitswelt erleichtert oder etwa für frühzeitige Frustrationen sorgt.

Das Bewerbungstraining in Bad Boll

Das dreitägige Bewerbungstraining findet nicht in der Schule statt und wird deshalb von den Jugendlichen deutlich und bewusst als Element der Berufswegeplanung wahrgenommen.

Theoretische Bestandteile des Trainings sind Grundkenntnisse zum Thema Körpersprache und Kommunikation, die ergänzt werden durch praktische Einheiten zum Thema Telefonieren, freies Reden und Bewerbungsgespräch. Die verschiedenen Themen werden bewusst in geschlechtshomogenen Gruppen erarbeitet.

Die von uns interviewten Jugendlichen der 9. Klasse nehmen das Training als sehr hilfreich wahr, sind aber der Meinung, dass sie die dort erworbenen Kenntnisse noch nicht hätten anwenden können.

„F: Aber die, bei eurem Weg zur Berufsfindung haben euch jetzt diese Tage nichts gebracht, hab ich, wie ihr vorhin reagiert habt, als ich's angesprochen hab, oder schon?

A: Nicht so wirklich, also mir nicht so viel. Weil wir haben's noch mal wiederholt und da hat ich eigentlich fast nichts mehr im Kopf davon.

F: Aber so der Bewerbungstag in der 9. was meint ihr, wie war der dann? War der dann eigentlich wichtiger?

A: Ober beim...

F: Im Haus der Jugend.

A: Was heißt wichtiger?

A2 Das war eigentlich wieder Wiederholung.

A: Ja, die Wiederholung, so das auffrischen.

A2: Von Bad Boll, dass wir uns halt noch mal erinnern. Weil Frau Groth hat uns gesagt so was kriegen wir nie wieder. Und deswegen sollten wir aufpassen.

A: Und grad jetzt, wo wir die Bewerbungen schreiben müssen, war's gut. Also ich find Bad Boll war viel zu früh.

F: War zu früh. Wann hättest du es dir gewünscht?

A: Jetzt so am Anfang des Schuljahrs noch.

A2: Ja, 9.Klasse.“ (Jugendliche, Z. 401ff.)

Auch viele Eltern bewerten das Training durchaus positiv.

„weil die werden ja auch drauf... sagen wir jetzt geschult und jetzt grad Ende Mai die drei Tage in Bad Boll, die sind eigentlich nur für Vorbereitung, wie se sich bewerben, am Telefon und wie sie sich darstellen und das wird ja dann auch mit der Videokamera aufgenommen, dass sie mal sehen, wie sie wirken und ich denk, dass des ihnen schon hilft“ (Eltern, Z. 171ff.)

Manche sind jedoch der Ansicht, dass es zu früh sei, das Training in der 8. Klasse anzubieten. In der 9. Klasse findet eine eintägige komprimierte Wiederholung des Trainings statt, dieses Angebot ist wohl nicht für alle Eltern transparent.

Das Blockpraktikum

In Klasse 8 und 9 werden so genannte Blockpraktika durchgeführt, in deren Rahmen die Jugendlichen in der Regeln ein bis zwei Wochen in einem Betrieb verbringen. Es ist außerdem möglich den Betrieb und das Arbeitsfeld nach einer Woche zu wechseln. Auf dieses Praktikum werden die SchülerInnen in Bad Boll vorbereitet, bevor sie sich selbstständig auf die Suche nach einem Praktikumsplatz begeben.

Häufig wird von Lehrerseite bemängelt, dass die Jugendlichen sich oft für Betriebe entscheiden, die selbst nicht ausbilden und eine optimale Praktikumsanleitung nicht gewährleisten können.

„Einfach um das Problem, die Erfahrung haben wir gemacht, wenn die Schüler nachher auch, die haben ja dann später zwei Wochen Praktikum am Stück und da können sie sich nach ihrer Wahl Betriebe aussuchen. Und das Problem ist, dass die links, hauptsächlich die Mädchen, links und rechts der Wilhelmstraße entlang gehen. In den American Store, überall dort hingehen, wo sie einkaufen, wo sie interessant finden, die aber niemanden ausbilden. Es gab Jahrgänge, wo ich streng verboten habe, dass sich einer nur beim American Store bewirbt.“ (LehrerIn, Z. 111 ff.)

Auch hier wird die Clearingfunktion von praktischen Erfahrungen im Betrieb betont, d.h. die Möglichkeit, die bisher erarbeitete Berufswahlspektrum zu überprüfen und ggfs. zu verändern. Der Umgang der Jugendlichen selbst mit dem Praktikum ist ganz unterschiedlich. Einige SchülerInnen absolvieren ihre Blockpraktika sehr bewusst in ähnlichen Bereichen um so den bisher verfolgten Berufswunsch erneut zu bestätigen. Andere wiederum sammeln gezielt in unterschiedlichen Berufsfeldern Erfahrungen.

„Nicht ganz Bekannte, aber das ist ja eigentlich von jedem Jungen Traum so Autos rumzubasteln und so. Am Anfang war's von mir auch, aber mitten im Praktikum hab ich halt bemerkt, dass es nicht wirklich was für mich ist, weil ich bin selber sportlich. Spiel Fußball, bin jeden Tag auf den Beinen. Dann hab ich halt gedacht, gucken wir mal nach Sport- und Fitnesskaufmann, ob's da klappt. Das ist dann besser für mich.“ (Jugendliche, Z.526ff.)

Eltern können der Logik dieses Berufswegeplanungselements folgen und unterstützen dieses. Sie selbst konnten bereits an ihren Kindern beobachten, dass die Clearingfunktion tatsächlich eingelöst wird. Fachkräften geht es darüber hinaus darum, falsche Eindrücke von der Arbeitswelt, die z.B. durch die Medien vermittelt werden, mit der Realität abzugleichen.

Für die Jugendlichen ist eine freundliche und aufgeschlossene Arbeitsatmosphäre von besonderer Relevanz. Sie wünschen sich, in den Arbeitsprozess mit einbezogen zu werden und die Möglichkeit, Neues dazu zu lernen. Für sie sind somit die zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz von ganz besonderer Bedeutung.

Auch die interviewten Ausbildungsleiter betonen, dass den Jugendlichen im Praktikum unbedingt adäquate Aufgaben zu stellen seien, die sie nicht überfordern, jedoch Herausforderung genug seien, um den Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

„Und am Anfang sag ich auch immer, entscheidend ist schon auch immer, also der erste Tag in dem Punkt auch, dass der Jugendliche sagen wir mal ein Produkt möglichst machen muss, wo Erfolg hat. Das heißt, wenn der am ersten Tag frustriert schon heimgeht, ist es schon schlecht.“ (Pro Labore, Z. 84ff.)

Für die Jugendlichen ist es von zentraler Bedeutung, dass der Meister sich Zeit nimmt und Verständnis dafür aufbringt, dass die Jugendlichen sich in einer neuen Lebensphase befinden, zu der Anfangsschwierigkeiten dazu gehören können.

„A: Also ich find, ich weiß nicht, ich habe ja nicht in einem anderen Malerbetrieb Praktikum gemacht oder so, aber man kann öfters fragen und man hat auch viel mehr Zeit als, denke ich mal, in einem anderen Malerbetrieb. Hier wie, also jetzt bei Pro Labore.

F: Wie meinst du das mit viel mehr Zeit?

A: Wenn man halt was nicht kapiert, oder so, ja, dass der Meister das halt öfters erklären kann wahrscheinlich wie in einem anderen Malerbetrieb. Und das finde ich eigentlich nicht schlecht. Und man darf auch, ja, viel ausprobieren mal, wenn es halt nicht klappt, dann ist es halt so.“ (Azubi, Z. 183ff.)

Für die Betriebe sind Praktika deshalb so interessant, weil schon hier zu erkennen sei, wer sich als zukünftige/r Auszubildende eignet. Die Chance, über das Praktikum einen Ausbildungsplatz zu erhalten, durch die Möglichkeit sich im Betrieb neben den Zeugnisnoten auch als Mensch zu präsentieren, war sowohl für Fachkräfte als auch für Eltern von zentraler Bedeutung. Gleichwohl waren sich die Ausbildungsleiter einig, dass viele Jugendliche die Chance des Praktikums nicht ausreichend nutzen.

Für die Betriebe bedarf es jedoch an weiteren Bedingungen, um ein Praktikum als ‚erfolgreich‘ zu bezeichnen. Zum einen wünschen sich die Betriebe eine Lehrkraft, die kontinuierlich die Zuständigkeit für die Koordination und Betreuung der Praktika übernimmt und den Kontakt zu Betrieben pflegt. Außerdem wünschen sich Betriebe von ihren PraktikantInnen ausreichende Kenntnisse über das Verfassen von Bewerbungen. Fachliche Kompetenzen

spielen für das Praktikum keine Rolle, wobei der Jugendliche über grundsätzliche soziale Kompetenzen verfügen sollte – gemeint sind hier normale Tischmanieren und ähnliches.

Der Besuch der FachlehrerIn nimmt außerdem während des Praktikums einen besonderen Stellenwert ein. Die Jugendlichen fühlen sich durch Vertrautes sicherer und sind stolz ihre Tätigkeit zu zeigen.

„Die Lehrer haben uns während des Praktikums auch immer besucht, und das war dann auch aufmunternd. Also es war schön, einen Lehrer zu sehen. Wenn man den ganzen Tag arbeitet.“ (Jugendliche Z. 219ff.)

Die LehrerInnen verfolgen mit dem Besuch jedoch eher kontrollierende Funktionen (vgl. LehrerIn).

Der Migrationshintergrund, so die Ausbildungsleiter, spiele im Praktikum keine Rolle, denn letztlich käme es nur auf das Auftreten und die Motivation des Praktikanten an. Zu bemerken ist an dieser Stelle, dass jedoch PraktikantInnen schon die erste Hürde der Selektion genommen hatten und keine Angaben darüber vorliegen, welche Jugendliche nicht die Chance hatten, sich im Betrieb zu beweisen.

„Das ist einfach, das ist nicht der Migrationshintergrund, weshalb jemand abgelehnt wird, sondern die persönliche Einstellung. Das ist dann wesentlich gravierender. Oder aber auch so wie es vom Elternhaus heraus kommt. Aber das gehört ein bisschen mit zusammen. (lacht)“ (Betrieb, Z. 246ff.)

Die Reflexion der Blockpraktika wird von den Jugendlichen nicht bewusst wahrgenommen und tatsächlich existiert kein einheitliches, verschriftetes Reflexionsinstrument. Grundsätzlich steht jedoch für die Fachkräfte die Beurteilung der Betriebe im Vordergrund. Vor allem LehrerInnen beschreiben diese erste Fremdbeurteilung für den Jugendlichen als besonders hilfreich.

Die Erfahrungen im Praktikum fließen jedoch in jedem Fall, im Sinne des bereits oben erwähnten Prinzips, immer wieder im Fachunterricht ein, indem Erfahrungen in diesem Rahmen aufgegriffen werden.

Offenes Bewerbungsschreiben

Ein weiteres schulisches Angebot, das mit externen KooperationspartnerInnen realisiert wird, stellt das offene Bewerbungsschreiben dar. Im Rahmen dieses Angebots steht den Jugendlichen an bestimmten Tagen der Woche die Möglichkeit offen, sich in ihrer Mittagspause an MitarbeiterInnen der Kulturwerkstatt zu wenden, die im Computerraum der Schule anzutreffen sind, und Hilfe bei der Zusammenstellung ihrer Bewerbungsunterlagen zu erhalten. Bemängelt wird jedoch von Seiten der Fachkräfte, dass die Jugendlichen sich häufig aus deren Perspektive zu spät an die MitarbeiterInnen wenden.

„Und dann die durch den Herrn X und übers Jugendhaus bei uns oben, dort Bewerbungen zu schreiben. Aber das, die stellen auch fest, am Anfang, wenn Zeit wäre, dann kommt niemand. Und dann kurz nach Ostern, dann ist oben knackevoll. Und dann haben sie genügend zu betreuen.“ (LehrerIn, Z. 664ff.)

Kritisch zu bemerken bleibt an dieser Stelle, dass längerfristige Planungen grundsätzlich noch nicht Teil der Lebenswirklichkeit vieler Jugendlicher sind und eine regelrechte Überforderung eintreten kann angesichts des bestehenden Planungszwangs.

Ehemalige Schülerinnen erzählen

Eine besondere Bereicherung der Berufswegeplanung stellt die Veranstaltung ‚Ehemalige Schülerinnen erzählen‘ dar. Im Rahmen dieser Veranstaltung werden Abgängerinnen der Hermann-Kurz-Schule eingeladen über ihre persönlichen Erfahrungen und ihren beruflichen Werdegang zu berichten. Auch dieser Baustein sorgt für eine Erweiterung des Berufswahlspektrums und zeigt Berufseinstiegschancen auch in frauenatypischen Berufen auf.

Mit den biographischen Erzählungen der Mädchen können die Schülerinnen der 8. und 9. Klasse sich leicht identifizieren, die ähnlichen Lebenslagen verstärken diesen Effekt weiter. Aus diesem Grund schätzen die schulischen Fachkräfte diese Veranstaltung besonders.

„Was auch den Effekt hat, dass ich immer wieder ehemalige Schülerinnen und Schüler einlade, die im Berufsfeld sind und die bissle erzählen, was es denn heißt nicht mehr in der Schule zu sein, Ausbildung zu machen, was für Perspektiven die haben, weil da hören sie zu. Die sind auch nah dran, leben ähnlich und haben aber diese Erfahrung schon gemacht, von der die Erwachsenen immer erzählen und die das für Kids zum Teil so weit weg ist, dass sie es wirklich besser nachvollziehen können, wenn dann es Leute sind, die auch hier waren und dies Erfahrungen schon gemacht haben.“ (Schulsozialarbeit, Z. 334ff.)

Berufsberatertage

In der 8. Klasse, kurz nach der Vergabe der Halbjahreszeugnisse, nehmen die Berufsberatertage eine ganz zentrale Rolle im Schulcurriculum ein. An mehreren Tagen wird der Berufsberater der Arbeitsagentur in die Schule eingeladen und in einem gemeinsamem, 30- bis 45-minütigen Gespräch mit SchülerIn, Eltern, LehrerInnen und ggfs. der Schulsozialarbeit werden berufliche Perspektiven für den oder die Jugendliche erarbeitet.

So entsteht also eine Art ‚runder Tisch‘, an dem alle Beteiligten Platz finden. Durch die Ansiedelung des Angebots an der Schule entfällt für viele Eltern die Hürde, eine Beratungsinstitution aufsuchen zu müssen, was das Beratungsangebot niedrigschwellig macht. Die Partizipation der Eltern, die auf diese Weise ermöglicht wird, wird von den Fachkräften als besonders hilfreich und elementar beschrieben. Denn ihrer Meinung nach scheitern erarbeitete Pläne ohne die Zustimmung der Eltern häufig. Bemängelt wird jedoch von Professionellen-seite, dass einige Eltern zu diesen Gesprächen nicht erscheinen.

Ergänzt wird das Berufsberatungsangebot für Eltern durch einen Elternabend, der in der 8. Klasse über die Bausteine der Berufswegeplanung informiert und die Eltern der Jugendlichen stark in den Prozess der Berufswegeplanung einbeziehen soll. Auch zu diesem Termin sucht der Berufsberater die Schule auf.

Besuch im Berufsinformationszentrum

Ebenfalls in der 8. Klasse besucht die Klasse gemeinsam mit dem/der KlassenlehrerIn das Berufsinformationszentrum (BIZ). Die Jugendlichen brauchen hier Unterstützung und eine gute Anleitung um von diesem Angebot zu profitieren und sich in der Informationsflut zurechtzufinden. Der Besuch im BIZ wurde von einigen SchülerInnen als sehr frustrierend erlebt. Sie fühlten sich überredet und nicht beraten (vgl. Kapitel 5.2).

„F: Im, im BIZ oder, oder ...

A: Ja, ja, die haben gesagt, geh doch als (...) also die tun auch voll überreden und so. Und voll viele freie Stellen von Kauffrau und so.

F: Und das war, das hat nicht so viel gebracht, das BIZ, hör ich das da richtig raus?

A:Nee, das könnt man streichen.“ (Jugendliche, Z. 656ff.)

Betriebspraktikum für Lehrkräfte

Das Konzept der Berufswegeplanung wurde in jüngster Zeit durch einen weiteren Baustein ergänzt, das LehrerInnenbetriebspraktikum. Nicht nur die SchülerInnen sollen reale Erfahrungen mit der beruflichen Praxis sammeln, sondern ebenso die Lehrkräfte.

„Was dazu kommt, das hab ich vorhin vergessen, auf Lehrerseite, dass wir jetzt hier das Lehrerbetriebspraktikum als einen Bestandteil des Schulcurriculums installiert haben oder am installieren sind. Das muss noch richtig mit Leben gefüllt werden. Aber wir haben das zumindest mal in eine textliche Form gebracht und die ersten Kollegen sollten im Laufe des Schuljahres noch ins Lehrerbetriebspraktikum gehen. Weil das nicht nur wichtig ist, dass die Schüler reale Erfahrungen in der beruflichen Praxis finden, sondern auch die Kollegen. Außerhalb der Schule.“ (LehrerIn, Z. 130ff.)

Zentrale Herausforderungen

Die schulischen Angebote der Übergangsbegleitung an der Hermann-Kurz-Schule werden von allen Akteuren als vielfältig und bereichernd beschrieben; dennoch gibt es weiteren Entwicklungsbedarf.

- Die Zuweisungspraxis des Tagespraktikums und seine wenig transparenten Ziele werden von Jugendlichen und Eltern gleichermaßen skeptisch hinterfragt. Der erste Kontakt mit Betrieben ist für Jugendliche besonders ausschlaggebend, um frühzeitige Frustrationen zu vermeiden. Dieser Erstkontakt muss so positiv wie möglich gestaltet werden. Die Konzeption des Tagespraktikums sollte dahingehend überprüft werden.
- Die Reflektion der Praktika obliegt jedem/jeder LehrerIn selbst und wird von den Jugendlichen nicht explizit als solche wahrgenommen. Zu diskutieren ist, wie Reflektionsbausteine im Curriculum verankert werden können, um die Reflektion als wichtigen und zentralen Baustein des Praktikums, der zu einem Gelingen desselben unbedingt gehört, fester zu verankern.

4.2 ELTERN ALS UNTERSTÜTZERINNEN UND UNTERSTÜTZER

Sichtet man die schulpädagogische Literatur zum Verhältnis Schule – Eltern, dann zeigt sich ein ernüchterndes Ergebnis: Neben Verweisen auf gelingende Praxen in der Zusammenarbeit mit Eltern von einzelnen Lehrkräften und Schulen belegen die einschlägigen Veröffentlichungen als vorherrschende Muster die routinierte Distanz der Schule zu den Eltern, eine zwischen Besserwisserei (etwa bei Eltern von Gymnasiasten) und frustriert-demütiger Abwesenheit (etwas bei Hauptschul-Eltern) oszillierende Haltung von Eltern zur Schule. Auch Veröffentlichungen im Kontext der Jugendhilfe belegen die Existenz häufig distanzierter bis herabsetzender Sichtweisen auf Eltern. Kurz: Tristesse herrscht vor, die die Rede von der Erziehungspartnerschaft und dem Ineinandergreifen von öffentlicher und privater Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsprozesse der heranwachsenden Generation eher als gutes Programm denn als realisierte Normalität kenntlich macht (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004: 214).

Jugendliche im Übergang von der Hauptschule in die (berufliche) Aus- und Weiterbildung sind meist noch minderjährig und leben mit ihren Eltern zusammen. Die darin begründete besondere Rolle von Eltern wird in nahezu allen Interviews betont und reflektiert. Ziel unserer Befragungen zum Thema ‚Eltern‘ (Interviews mit schulischen und sozialpädagogischen Fachkräften, mit SchülerInnen und Eltern) sollte es sein, einen genaueren Eindruck von den

verschiedenen Perspektiven und Deutungsmustern bezüglich Mütter und Väter und deren Rolle in der Übergangsbegleitung ihrer Kinder zu gewinnen. Dies geschieht mit der Überlegung, dass eine mehrperspektivische Sicht auf die Unterstützungsleistungen der Eltern zu einem realistischeren Verständnis führen und damit die Zusammenarbeit mit Eltern befördert werden könnte.

Eltern im Blick der Professionellen

Pädagogische Fachkräfte äußerten häufig eher skeptische bis Defizite betonende Bewertungen über Eltern und deren Unterstützungsleistungen. Auf die Frage, wer bei der Praktikumssuche Kontakte zu den Betrieben knüpfen sollte, betont eine Lehrkraft, dass dies vorrangig die Schule erledigen müsse:

„Ha, von der Schule und ich würde auch sagen, [das müsste] von den Schülern [kommen] oder von den Eltern aber die Eltern (...) da ist nix.“ (LehrerIn, Z. 1006ff.)

Häufig werden Eltern nur begrenzt als UnterstützerInnen wahrgenommen; ihre Unterstützungsleistungen werden deswegen als wenig hilfreich eingeschätzt, weil sie oft unrealistische Berufsvorstellungen hätten:

„Wobei ich einfach sagen muss, dass ich oft erlebe, dass Eltern auch so diese Erwartungshaltung haben: ‚Bloß kein Handwerk, bloß sich nicht schmutzig machen. Mein Junge oder mein Mädchen soll das und das machen.‘ Das hat aber so gar nichts mit den tatsächlichen Chancen zu tun. Also Arzt oder was weiß ich was, was sie zum Teil für Ideen haben.“ (Schulsozialarbeit, Z. 501ff.)

Eltern lassen sich, laut Fachkräften, von ihren Erwartungshaltungen nicht abbringen, zeigen sich Alternativen und Vorschlägen gegenüber uneinsichtig und seien so eher ein Hemmnis im Berufswahlprozess der Jugendlichen.

„Ende der 90er Jahre war das Schlagwort an der Hermann-Kurz-Schule: ‚Ich geh zu Bosch. Mein Onkel ist dort Betriebsrat usw.‘ Und erst dann beim Test, selbst da hatten sie nur Zweifel, wenn sie den Test nicht bestanden haben ... ‚Mein Onkel ist Betriebsrat.‘ Also die Eltern sind nicht abgeschlossen genug. Es ist auch mühsam.“ (LehrerIn, Z. 416ff.)

Pädagogische Fachkräfte fühlen sich, wie das folgende Zitat belegt, in ihren Unterstützungsleistungen für die Jugendlichen durch deren Eltern offenbar des Öfteren nicht ernst genommen:

„Also wenn sie Erfahrungen mit den Eltern haben ... Aber das sieht ja dann zum Teil so aus, sie machen Elternabende zu dem Thema, in der 8.Klasse kommen sie noch, in der 9. sitzen drei, vier Leute da. Ich hab auch schon Elternabende erlebt, wo niemand gekommen ist.“ (LehrerIn, Z. 430f.)

Dennoch sollten Erfahrungen mit Eltern nicht vorschnell übergeneralisiert werden:

„Aber ich denke nicht, dass man das auf alle Eltern übertragen kann.“ (Pro Labore, Z. 206)

Bedenklich ist, dass nur selten professionelle Begleiter der Jugendlichen im Übergang die tatsächliche Unterstützung, die Jugendliche von ihren Eltern erfahren, beschreiben. Ebenso wenig reflektieren sie die soziale Lage der Eltern und deren oft sehr begrenzten Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten. In ihren Ausführungen zeichnen sie ein überwiegend

skeptisches bis negatives Elternbild. Die Bewertungen von Jugendlichen und Eltern selbst eröffnen allerdings einen anderen Blickwinkel.

Eltern unterstützen vielfältig

Jugendliche beschreiben vielfältige Formen der Unterstützung durch ihre Eltern. Hierbei können direkte übergangsbezogene Hilfsangebote der Eltern (etwa Unterstützung bei Bewerbungen oder gemeinsame Recherchen nach Praktikumsplätzen im Internet) von indirekten Unterstützungsleistungen (z.B. Erzählungen über die eigene Berufstätigkeit) in der Begleitung der Jugendlichen unterschieden werden (vgl. Kapitel 5.2).

„Bei mir ist es so, meine Mutter arbeitet viel, aber sie hilft mir trotzdem dabei. Also die hat mir bei dem Tagespraktikum, das mit mir gesucht und ist mit mir hingegangen. Ja, und sonst bei Bewerbungen oder so. Überhaupt schulische Sachen, kann ich sie immer mal wieder fragen, wenn sie grad Lust hat.“ (Jugendliche, Z. 626ff.)

Eltern unterstützen ihre Kinder, indem sie deren Wünsche ernst nehmen und sie ermutigen, ihren eigenen Weg zu suchen und zu gehen. Sie sind sich der Flexibilitätsanforderungen der (Berufs-)Welt durchaus bewusst.

„Oh, ich habe mit ihm geredet und [gesagt], vielleicht wäre es auch schön, wenn er noch weitermacht. Weil er gerade so jung ist, vielleicht Meister oder so. Aber die Schule ist sehr schwierig. Jetzt habe ich gesagt: Eins nach dem anderen. Mach dies, konzentriere [dich] und dann mal gucken. Wenn du achtzehn bist und dann fertig bist, dann kannst immer noch einen weiteren Beruf erlernen, oder?“ (Eltern, Z. 44ff.)

Die Unterstützungsleistungen der Eltern sind nicht alle auf den ersten Blick als solche erkennbar. Neben konkreter direkter Unterstützung, etwa wenn Eltern sich in der Übergangsphase zwischen Schule und Beruf stark mit ihren Kindern identifizieren, so dass die Suche nach einem Ausbildungsplatz zu einer gemeinsamen Sache wird („Wir hoffen halt das Beste, das wir [sic!] etwas kriegen, woran sie auch ein bisschen Spaß dran haben“ (Eltern, Z. 186f.)), oder bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche im Internet, können sich Jugendliche auch in weniger konkreten Situationen, bspw. in der Abwehr gegen den vom Vater favorisierten Beruf in ihrer Berufsorientierung unterstützt fühlen. Auch wenn Eltern nicht immer selbst konkrete Hilfestellungen geben können, zeigt sich ihre Unterstützungsleistung zum Beispiel darin, dass sie ihren Kindern Wege der Information und Begleitung eröffnen. Solchermaßen verstandene elterliche Unterstützungsleistung kann auf über die Distanz (bspw. als Beratung am Telefon) gelingen.

Insbesondere hinsichtlich der Berufsorientierung oder Wahl eines beruflichen Weges haben Eltern oft konkrete Vorstellungen und einen wesentlichen Einfluss: Sie motivieren, regen Praktika an und begleiten ihr Kind im Berufswahlprozess. Hinsichtlich der Berufswahl beraten Eltern ihre Kinder unter Einbeziehung verschiedener Kriterien. Meist formulieren Eltern ihre eigenen Vorstellungen, indem sie deutlich machen, welche berufliche Perspektive des

Jugendlichen/der Jugendlichen sie für ungeeignet halten. Sie wünschen sich für ihre Kinder – zunächst einmal zu Recht und kalkulatorisch nachvollziehbar – einen möglichst hohen Bildungsabschluss und eine Berufsausbildung, die eine möglichst hohe soziale Positionierung beinhaltet. Wichtig ist hierbei, dass es sich um einen modernen Anforderungen entsprechenden Beruf handelt, einen „sauberen Beruf“ etwa, von dem angenommen wird, dass er körperlich nicht anstrengend sei (z. B. VerkäuferIn, Bankangestellte/r, Arzt/Ärztin). Bei den Mädchen wird zusätzlich Wert darauf gelegt, dass die Arbeitstätigkeit später mit der Mutterrolle vereinbar ist. In diesem Zusammenhang scheint die Vorstellung der Eltern oft noch von einer sehr traditionellen und konservativen Rollenverteilung geprägt.

Es lassen sich *vier elterliche Beratungsmuster* analytisch unterscheiden; Eltern beraten *biographieorientiert, sicherheits-, aufstiegs- und familienorientiert* (vgl. Kapitel 5.3).

Nach Aussage der Eltern orientieren sie sich in ihrer Beratungspraxis an der Persönlichkeit und den Wünschen ihrer Kinder. Die Jugendlichen haben allerdings diesbezüglich ab und an eine andere Wahrnehmung. Folglich müssen die Berufswünsche der Jugendlichen nicht unbedingt mit denen ihrer Eltern übereinstimmen. Während bei den Eltern Sicherheit und Prestige des Berufes im Vordergrund stehen, achten die Jugendlichen eher auf persönliche Wünsche und Interessen und legen dabei weniger Wert auf berufliche Perspektiven und eine konkrete Zukunftsplanung.

Die elterliche Unterstützung zeichnet sich durch ein hohes Maß an Kontinuität aus. Eltern unterstützen im Vergleich mit professionellen Begleitern besonders langfristig und begleiten die Jugendlichen nicht nur während ihrer Schulzeit, sondern darüber hinaus auch an anderen Stationen des biographischen Übergangs.

„... dass die Eltern bei vielen Kindern schon wichtig sind bei diesem Prozess. Und das ist ja auch die Person, die am längsten begleitet. Ein Lehrer ist einen begrenzten Zeitraum da; sind vielleicht zwei Jahre und dann ist der Lehrer weg. Die Eltern sind immer noch da. Und wenn man dann das Gespräch sucht, ist das vielleicht der stabilste Gesprächspartner für die Kinder.“ (LehrerIn, Z. 809ff.)

Eltern sind Ansprechpartner in einer Vielzahl von Übergangsproblematiken, denen Jugendliche begegnen. Sie sind bei Schwierigkeiten für ihre Kinder da. Während der Ausbildung ermöglichen Eltern als ‚Bewältigungshelfer‘ von Krisen eine erfolgreiche Einmündung in die Ausbildung; sie geben Halt und helfen auch, kritische Bemerkungen von anderer Seite zu überstehen.

„Das kommt immer drauf an was vorgefallen ist. Aber ich glaub, ja, ich wär dann glaub auch nicht hin. Ich red das immer mit meinen Eltern daheim oder so oder mit dem Freund oder so.“ (Azubi, Z. 417ff.)

Jugendliche sprechen mit ihren Eltern auch über Sorgen und Ängste: Im Elternhaus finden sie insbesondere in schwierigen Situationen, denen sie sich während ihrer vielfältigen Über-

gänge ausgesetzt sehen, Ansprechpartner und Begleiter. Die besondere Stärke der Eltern ist die umfassende Begleitung ihrer heranwachsenden Kindern in der Vielfalt von zu bewältigenden Übergängen: Sie nehmen in ihrer Unterstützung nicht eindimensional auf den Übergang Schule – Beruf Bezug, sondern begleiten ihre Kinder in vielfältigen Entwicklungsaufgaben und verschiedenen Übergängen.

Eltern brauchen Unterstützung

Eltern unterstützen ihre Kinder also auf unterschiedliche Weise im Rahmen ihrer jeweiligen Möglichkeiten. Dabei zeigen sich *begrenzende Faktoren* wie mangelnde Zeit aufgrund ihrer Berufstätigkeit, geringe Kenntnisse des Ausbildungssystems, eventuell sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten und eingeschränkte Perspektiven aufgrund ihrer eigenen Berufsbiographie. Hinzu kommt, dass sich formale Bedingungen, wie zum Beispiel beim Bewerbungsschreiben, geändert haben.

„Wie jetzt grad, wenn zum Beispiel der K., wenn der allein auf sich gestellt ist. Seine Mutter arbeitet toujours die ganze Woche durch, auch sonntags und er ist auf sich allein gestellt. Und ich glaub, da müsste man auch ein bisschen helfen.“ (JobpatIn, Z. 289ff.)

Die im Stadtviertel und in der Schule angebotenen Leistungen (zum Beispiel JobpatInnen und Schulsozialarbeit) erfüllen diesen außerfamiliären Bedarf während der Hauptschulzeit; die Fachlichkeit professioneller Unterstützung wird von Eltern anerkannt, auch wenn sie den eigenen Wünschen für ihre Kinder nicht immer entsprechen. Eltern erkennen hier ihren eigenen Unterstützungsbedarf und fordern ihn aktiv ein bspw. als Unterstützung durch eine/einen JobpatIn.

„Ich wollte, dass er diesen Job macht. Aber ich konnte nicht helfen, und ich habe gedacht, jemand, der die Gesetze kennt, der weiß, wie das mit der Schule ist, der kann ihm mehr helfen wie Mama.“ (Eltern, Z. 172ff.)

Eltern fällt es manchmal schwer, von eigenen Vorstellungen bezüglich der Berufswahl oder denen ihrer Kinder abzusehen und kreativ für andere Berufe zu werben. Hier können andere Erwachsene unterstützend einspringen; Eltern nutzen solche Beratungsstrukturen und erkennen professionellen Rat an.

„Zum Beispiel, ich wollte, dass er die zehnte Klasse macht, aber die Lehrerin hat gesagt: Wenn er eine Lehrstelle findet, dann lieber die Lehrstelle nehmen. Ja, o.k.“ (Eltern, Z. 74ff.)

„Und dann war halt Berufsberatung da in der Schule, da hatte man einen Termin, Einzelgesprächstermin mit dem Berufsberater, mit dem Lehrer, mit dem Kind und mir, wo wir dann auch noch mal reden konnten, wo man dann vom Zeugnis geguckt hat, welche Möglichkeiten gibt's für dich, das, das und das, und dass man auch dann noch gesagt hat, es gibt nicht nur den Beruf, sondern es gibt die Sparte und die Sparte. Das ist mal so ein bisschen (...) empfehlen, mal gucken“ (Eltern, Z. 320ff.)

Damit zwischen professioneller und elterlicher Begleitung Synergieeffekte entstehen können und gemeinsam in eine Richtung gearbeitet werden kann, bedarf es deutlichen fachlichen Engagements, Aufwands und Kooperationsleistungen.

„Das heißt, der Berufsberater macht dann so in einem 30- bis 45-Minutentakt ein Gespräch nach dem anderen, wo die Klassenlehrerein dabei ist, bei Bedarf auch ich, grad auch wenn's um Jugendhilfe-Jugendliche geht oder schwierige Jugendliche. (...) Es kann aber auch dort besprochen werden, dass es wichtig wäre, einen Jobpaten dazuzuholen. Es kann auch der Familienhelfer dabei sein. Also das ist dann ganz unterschiedlich. Aber wichtig ist halt, dass wenigstens ein Elternteil an diesem Termin kommt und das zu organisieren ist natürlich nicht ganz einfach. Dann haben die Wechselschicht, dann haben sie keine Zeit, dann können sie nicht genug Deutsch, dann guckt man natürlich noch nach 'nem Dolmetscher. Es gelingt, ja. Es ist sehr aufwendig, aber es gelingt. Und das muss auch, muss auch stattfinden.“ (Schulsozialarbeit, Z. 672ff.)

In manchen Bereichen sind Eltern also in der Unterstützung ihrer Kinder hinsichtlich des Übergangs von der Schule in den Beruf überfordert; sie brauchen selbst komplementäre oder kompensatorische kontinuierliche Unterstützungsangebote vor allem auch über die Hauptschulzeit hinaus.

Elternarbeit als Herausforderung

Der überwiegend defizitorientierte Blick der Professionellen auf die Eltern und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern, lassen Elternarbeit in der Schule und darüber hinaus als große Herausforderung mit schwer überwindbaren Schwierigkeiten erscheinen. Auch wenn Eltern die vorhandenen Strukturen an der HKS als ausbaufähig, aber prinzipiell hilfreich einstufen, überwiegt bei Professionellen Enttäuschung über mangelnde Rückmeldungen und Nachfrage ihrer Angebote. Der Schule scheint es trotz vieler Bemühungen nur eingeschränkt zu gelingen, mit den Eltern kontinuierlich zu kooperieren.

„Wir haben diese Berufsberatertage, wo wir auch die Eltern mit ins Boot kriegen, was sehr wichtig ist, wobei ich das so mit als Schwachpunkt ansehe, dass die Eltern in der Berufswegeplanung, [...] zu stark wegbrechen. Und dass [die Jugendlichen] von Elternseite keine Unterstützung kriegen. [...] Aber wir versuchen die Eltern immer wieder ins Boot zu kriegen durch Elternabende, [...] wo das Thema Berufswegeplanung, noch mal die Bedeutung gezeigt wird und da auch appelliert wird einfach an die Unterstützung der Eltern. Aber da erreicht man sie nicht so, weil bei Elternabenden die Teilnahmequote 50% plus/minus, vielleicht eher sogar drunter ist. Also selbst bei diesem Thema, das angekündigt ist, kommen sie nicht.“ (LehrerIn, Z. 61ff.)

Für wünschenswert halten Eltern eine bessere Vernetzung untereinander, um sich auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen. Dies wird teilweise durch die unterschiedlichen Muttersprachen und den daraus resultierenden Verständigungsproblemen erschwert. Dennoch kann die Vernetzung mit anderen Eltern entlastend wirken und als Ressource genutzt werden.

„A: Ja, Elternkaffee war ja auch ein paar Mal, Eltern haben sich getroffen. Einmal war ich da, sie haben aber nur türkisch geredet (lacht).

F: Dann haben Sie ja nichts verstanden. Kennen Sie auch andere Eltern mit denen Sie sich austauschen können?

„A: Nee, ich habe keinen Kontakt. Das finde ich schade. Das finde ich echt schade. Das wäre viel schöner gewesen mit Eltern, mehr irgendwas zu machen, Eltern und Kinder zusammen, mehr kennen lernen und so. Beim Elternabend habe ich auch nie gewusst, wer ist diese Mutter?“ (Eltern, Z. 293ff.)

Eltern sind also offenbar im Stadtviertel untereinander wenig vernetzt und Kontakte werden als eingeschränkt erlebt.

Zentrale Herausforderungen

Der häufig defizitorientierte Blick von Professionellen auf Eltern verhindert einen Ausbau von Elternarbeit an der Schule und darüber hinaus, weil bisherige Versuche mit Enttäuschungen verknüpft, Erfolge kaum gesehen und die Herausforderungen einer verstärkten Zusammenarbeit als zu schwierig eingestuft werden. Ein Perspektivenwechsel ist dringend notwendig.

- Es gilt, zu einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten vieler Eltern zu gelangen, die Perspektiven auf Eltern zu entdramatisieren und zu erweitern und die Sensibilität für die Lebenssituation vieler Eltern zu erhöhen. Um die Unterstützungsleistungen der Schule aber auch der Eltern zu optimieren, scheint uns ein Arbeitsbündnis zwischen schulischen Fachkräften und Eltern unerlässlich. Dieses Arbeitsbündnis kann aber nicht auf der Basis von Defizitzuschreibungen entstehen und muss mehr als lediglich Appelle an die Präsenz und die Kooperationsbereitschaft von Eltern beinhalten.
- Unterstützungsangebote für die Eltern sind bisher eher kompensatorisch angelegt; sie sollten aber vor allem auch komplementär wirken und so nicht erst bei Versagen oder vermuteter Nichtleistung greifen, sondern die Unterstützungen, die Eltern leisten, anerkennen, begleiten und ergänzen.
- Eltern sind untereinander wenig in Kontakt; weil Vernetzung untereinander aber eine wesentliche Ressource darstellt, erscheint eine vernetzende Elternarbeit in der Schule und auch darüber hinaus wichtig, um auch die Selbsthilfemöglichkeiten anzuregen und die Eltern so zu entlasten.

4.3 JOBPATINNEN UND JOBPATEN – JOBPATEN ODER JOBPATEN?

Die JobpatInnen begleiten einige Jugendliche in der 8. und 9. Klasse an der Hermann-Kurz-Schule und darüber hinaus. Jugendliche nehmen in Abstimmung mit der Schulsozialarbeit und ihren Eltern an diesem Programm teil.

Das Jobpatensystem an der Hermann-Kurz-Schule ist ein Pilotprojekt der Stabstelle Bürgerengagement der Stadt Reutlingen. AdressatInnen des Projekts sind zum einen BürgerInnen,

die sich ehrenamtlich für Jugendliche in ihrer Stadt engagieren wollen, und zum anderen „Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die keine optimalen Voraussetzungen haben, um die Schule erfolgreich abzuschließen und einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“¹⁰

Das Projekt beschränkt sich zunächst inhaltlich stark auf Prozesse der Berufsorientierung, die von den JobpatInnen unterstützt, angeleitet und begleitet werden sollen; intendiert ist „die längerfristige individuelle Hilfestellung und Unterstützung am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung“ (ebd.). Weiteres Ziel ist es, ein Netzwerk zwischen „hauptberuflichen und bürgerschaftlichen Experten in den Bereichen der Schulen, der Berufsberatung und der betrieblichen Ausbildung“ (ebd.) zu fördern und eine nachhaltige Unterstützungskultur im Stadtviertel zu entwickeln.

JobpatInnen und Jugendliche betonen jedoch die hohe Relevanz von Beziehungsgestaltung und Vertrauensbildung im Begleitprozess.

„Also ich hab ne Jobpatin, die war auch die Jobpatin von meinem Bruder, ich hab sie gleich übernommen (lacht) ja und die hilft mir dabei, die hat mir auch, also ich fühl mich richtig wohl bei ihr, sag mal so, die gibt mir Tipps, sie sagt: „ja es könnt so weitergehen...“ und so, also, ja ich find’s richtig cool.“ (Jugendliche, Z. 214ff.)

Die Funktion der JobpatInnen besteht aus zweierlei Aspekten. Zum einen kommt JobpatInnen eine kompensatorische Funktion zu, wenn professionelle Fachkräfte der Meinung sind, dass die elterliche Unterstützung den Berufswahlprozess nicht ausreichend begleitet („aber die Eltern ... da ist nix.“ (LehrerIn, Z. 1010)). Zum anderen ist auch eine komplementäre und entlastende Funktion denkbar, wenn Eltern ihre Kinder auf vielfältige Weise und durchaus kompetent unterstützen. Denn auch in diesem Fall zeichnet sich das Beratungsteam aus JobpatIn und Jugendlichem/r durch ganz bestimmte Qualitäten aus, wie im Kapitel 5.2 erläutert wird, die auch in diesem Fall die Teilnahme am Projekt begründen. Zentral ist, dass JobpatInnen in erster Linie Jugendliche unabhängig von dem Rückhalt, den sie im Elternhaus und in der Schule erfahren, unterstützen; sie gehen auf deren Bedürfnisse ein, greifen jugendspezifische Themen und Anregungen der Jugendlichen auf und begleiten sie so in ihrem Alltag.

Aus den Interviews ergeben sich zwei verschiedene Logiken bei der Bewertung der Aufgaben und Ziele der JobpatInnen in der Tübinger Vorstadt; diese Muster sollen im Folgenden erläutert werden.

JobpatInnen als Jobpaten: Berufliche Beratung

Wie oben erwähnt nimmt die Begleitung im Übergang in den Beruf in der Konzeption einen besonderen Stellenwert ein. Auch die JobpatInnen geben der Berufsfindung viel Raum, zum Beispiel, indem sie im Gespräch mit den Jugendlichen deren Wünsche herausarbeiten, ihre

¹⁰ <http://www.reutlingen.de/ceasy/modules/cms/main.php5?cPageId=899>

Stärken und Schwächen analysieren, Praktika reflektieren, diese eventuell auch organisieren und berufliche Alternativen aufzeigen. Auch das gemeinsame Verfassen von Bewerbungen und die konkrete Unterstützung in der Vorbereitung von Vorstellungsterminen und Praktika werden thematisiert.

Für die Eltern stellen die Kontaktaufnahme mit Betrieben und die Hilfestellungen im Berufsfindungs- und Bewerbungsprozess zentrale Aufgaben der JobpatInnen dar. Jugendliche in der Phase des Schulabschlusses bewältigen eine Vielzahl von Übergängen (vgl. Kapitel 2); Eltern sind hiermit konfrontiert und vielfältig gefordert. Daher wünschen sie sich von den JobpatInnen Entlastung und Hilfe insbesondere im Bereich des Übergangs in die Ausbildung oder eine weiterführende Schule. Genauere Kenntnisse des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems, das Nutzen eines Netzwerkes, das auch Kontakte zu Betrieben umfasst, und zeitliche Ressourcen sind für sie positive Hauptaspekte der Jobpatenarbeit.

Der an anderer Stelle formulierte Grundsatz „Beraten statt Überreden“ gilt vor allem für die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und JobpatIn (vgl. Kapitel 5.2). Die Beratungsarbeit der JobpatInnen zeichnet sich durch Offenheit aus und ist aufgrund personeller und zeitlicher Ressourcen in der Lage, individueller als institutionalisierte Beratungsangebote auf die Jugendlichen einzugehen. Die JobpatInnen sind darüber hinaus in ihrer Beratungspraxis nur den Jugendlichen verpflichtet und so nicht in der Pflicht, institutionelle Interessen zu vertreten.

JobpatInnen als Jobpaten: Alltagsbegleitung

In den Interviews mit Jugendlichen und ihren JobpatInnen nimmt das Berufsorientierungsmoment zwar einen wesentlichen, nicht aber den zentralen Stellenwert ein; als Hauptziel betonen sie die Begleitung auch in Alltagssituationen: Sie unterstreichen die *Patenfunktion* der JobpatInnen.

Nach Keupp wächst mit dem Bildungsstand auch das soziale Netzwerk von Individuen und „die Zahl der vertrauten Personen, die nicht aus der Verwandtschaft stammen und [...] die Qualität und die Sicherheit der von diesen Personen erwartbaren praktischen und gemeinschaftlichen Unterstützungen“ (Keupp 1989: 58). Gerade marginalisierte Jugendliche können selten auf ein tragfähiges informelles Unterstützungssystem zurückgreifen, woraus folgt, dass „aufgrund dieses erschwerten gesellschaftlichen Zugangs zu Ressourcen [...] benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene Ansprechpartner [brauchen], die ihnen für die Zeit nach der Entlassung mit Rat und Tat zur Seite stehen“ (Schroeder/Storz 1994: 11). Dieser Umstand rechtfertigt ein System der Alltagsbegleitung, das „ein präventives, auf langfristige Zusammenarbeit angelegtes, komplexes Unterstützungsangebot“ (ebd.: 12) darstellt. Den

Jugendlichen soll ermöglicht werden, Lebenspläne zu entwerfen und zu erproben und ihnen hierfür einen relativ geschützten Rahmen zu bieten.

Alltagsbegleitung folgt verschiedenen Prinzipien: Zum einen erfolgt sie personenzentriert, d.h. die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen stehen im Vordergrund und im Zentrum der Arbeit. Voraussetzung für ein personenzentriertes Arbeiten „ist die sorgfältige und detaillierte Rekonstruktion der bisherigen Lebensgeschichte der Betreuten aus deren eigenen Erzählungen, aus von ihnen und über sie beschafften Dokumenten sowie aus Darstellungen Dritter (wie z.B. Eltern, Geschwister, Lebenspartner, Lehrer, Ausbilder usw.)“ (ebd.). Darüber hinaus ist eine genaue Kenntnisse der Lebenslage der Jugendlichen notwendig, d.h. Informationen zu den Bereichen Schule, Beziehungen, Wohnsituation usw.

Des Weiteren geschieht Alltagsbegleitung kontextorientiert. Damit verbunden ist der Umstand, dass BetreuerInnen und Jugendliche Themen gemeinsam bearbeiten und sich in einem wechselseitigen Prozess befinden. Asymmetrien im Beziehungsverhältnis sollen vermieden werden und ein Ressourcentausch angestrebt werden. Besonders wichtig ist hierbei: „Betreute sind nicht die Missionsobjekte ihrer Betreuer“ (ebd.: 14).

Alltagsbegleitung geschieht zudem vorsätzlich und verlangt Ausdauer. Es kann nicht geleugnet werden, dass das Verhältnis zwischen BetreuerInnen und Jugendlichen zuweilen höchst ambivalent ist und deshalb die Betreuung Phasen unterschiedlicher Intensität erlebt. „Bei allem Vertrauen und aller Zuneigung impliziert jede Kontaktaufnahme seinerseits eben auch das Eingeständnis, aus eigener Kraft nicht zurechtzukommen“ (ebd.). Funkstillen und vermeintliches Desinteresse müssen von BetreuerInnen ausgehalten werden und durch aufsuchend-nachgehendes Engagement zeitweise aufgehoben werden.

Des Weiteren zielt, nach Schroeder und Storz, Alltagsbegleitung auf Erfahrungsproduktion. „Anstehende Probleme werden nicht nur zu lösen versucht; angestrebt wird auch, dass sowohl der Prozess ihrer Entstehung als auch die Lösungsbemühungen gemeinsam reflektiert werden“ (ebd.). Sowohl BetreuerInnen als auch die Jugendlichen sollen lernen, ihr eigenes Handeln kritisch zu reflektieren und so das eigene Handlungsspektrum zu erweitern.

Ansätze einer solchen Alltagsbegleitung sind im Reutlinger Jobpatensystem erkennbar: zum Beispiel, wenn in finanziellen Schwierigkeiten gemeinsam mit dem Jugendlichen nach einem Schülerjob gesucht wird und die JobpatInnen Ansprechpartner für zahlreiche Fragen und Probleme des Alltags sind; Jugendliche können hier *„wirklich mal [...] spüren, da ist wirklich jemand, der für mich jetzt da ist“* (JobpatIn, Z. 638f.), an ihrer Seite gibt es *„jemanden, der sie begleitet und der was mit ihnen macht ...“* (JobpatIn, Z. 691f.).

Die JobpatInnen nehmen diese Aufgabe an und begreifen sie als Bestandteil des Systems.

„Ja, es ist natürlich außer dem Berufsfinden ist ja einiges noch anders dabei. Wie jetzt grad, wenn zum Beispiel der italienische Argentinier, wenn der allein auf sich gestellt ist. Seine Mutter arbeitet toujours die ganze Woche durch, auch sonntags und er ist auf sich allein gestellt. Und ich glaub, da müsste man auch ein bisschen helfen, sein Privatleben, das was außerhalb der Schule ist, bisschen begleiten.“ (JobpatIn, Z. 28ff.)

Auch die Jugendlichen betonen in ihrer Zusammenarbeit mit den JobpatInnen die vertrauensvolle Begleitung, auch in Alltagsbereichen, die über die Berufsorientierung hinaus reichen. Im Jobpatentandem machen sie wichtige zwischenmenschliche Erfahrungen, fühlen sich in der teilweise sogar gegenseitigen Unterstützung ernst genommen und genießen das Vertrauen, das ihnen entgegen gebracht wird.

„Ich hab eigentlich kein Problem mit meinem Jobpaten, weil der wohnt zufälligerweise gegenüber von mir. Wir können uns halt, der kann mich vom Balkon sehen und ich ihn halt vom Fenster von meinem Kinderzimmer. Ja, eigentlich wenn er Hilfe braucht oder so, eher gesagt so beim Auto ausladen, schwere Sachen und so, ruft er mich. Wenn ich Hilfe brauch, druckt er mir meinen Lebenslauf aus. Ja, er hat's auf seinem PC halt gespeichert. Ich hab kein Problem, wir verstehen uns eigentlich gut. So wie Brüder. (...): Ja. Der vertraut mir sogar seinen Schlüssel an, weil er ist 2 Wochen, weiß nicht, mit seiner Freundin, halt in Urlaub gefahren. Dann hat er mir halt seinen Schlüssel gegeben von der Post, halt Postfach. Und dann noch hat er gemeint, ich soll seine Post aufbewahren, bis er wieder kommt und ihm dann geben. Und dann hab ich's gemacht. Das war kein Problem.“ (Jugendliche, Z. 582ff.)

Eine positive zwischenmenschliche Beziehung zwischen JobpatIn und Jugendlichen ist sowohl eine Erweiterung des Jobpatensystems als auch seine grundsätzliche Bedingung. Denn erst das Bestehen eines Vertrauensverhältnisses und eine gelingende Beziehungsarbeit durch gemeinsame Unternehmungen, Gespräche usw. macht ein gemeinsames Arbeiten möglich. Der/die JobpatIn wirkt als Vertrauensperson, BegleiterIn, Nicht-ÜberrederIn und WertschätzerIn und fördert so Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeitsgefühl der Jugendlichen.

Unterstützungsleistungen für JobpatInnen

Trotzdem darf nicht vergessen werden, dass die Arbeit mit zahlreichen Herausforderungen verbunden ist, die von Laien nur mit professioneller Unterstützung ausreichend bewältigt werden können. Jobpatinnen werden in ihrer Arbeit mit vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert. Im Umgang mit den Jugendlichen wird es aufgrund generationaler und lebensweltlicher Unterschiede teilweise als schwierig beschrieben, gemeinsame Berührungspunkte herzustellen. Außerdem kann die Zurückhaltung des/der Jugendlichen den Kontakt erschweren.

Sich immer wieder neu auf die Interessen der Jugendlichen einzulassen, erfordert viel Motivation und Energie. Um diese zu stärken und Schwierigkeiten gemeinsam mit professioneller Leitung und anderen JobpatInnen zu reflektieren, Erfahrungen auszutauschen und Lösungsansätze zu finden, finden regelmäßige Begleittreffen für die TeilnehmerInnen statt. Die

wichtigste Unterstützungsarbeit leistet in diesem Rahmen die Schulsozialarbeit, von der sich die JobpatInnen gut begleitet fühlen.

„Ich meine, es ist natürlich so, es gibt ja Jobpatenprojekte hier in Reutlingen, die zum Beispiel ohne Schulsozialarbeit laufen, ohne diese Begleitung. Da merkt man, dass die ganz andere Probleme haben... Also da wird es nicht so so reflektiert, wie wir das hier auch von Anfang an gemacht haben. Also einfach so so darüber reden, also offener darüber reden, was eigentlich Ziel ist oder so. Und da geht es dann teilweise sehr strikt auch wirklich Praktikum vermitteln, Job vermitteln, also dieses so ganz strikte und wenn das dann scheitert, dann gibt es ziemliche Einbrüche und Frustrationen. Und ich denke mir mal, weil das hier von vorneherein, so wie das hier jetzt gemacht wird, ganz anders abgefangen wird. Und das finde ich ist eine wichtige Sache für das Jobpatenprojekt.“
(JobpatIn, Z. 662ff.)

Es bleibt weiterhin zu überlegen, inwiefern Überforderungen auf Seiten der JobpatInnen zu vermeiden wären und wie die Unterstützungsleistungen, die die LaienbegleiterInnen erfahren, optimiert werden können.

Zentrale Herausforderungen

Das Jobpatensystem kann bei vertrauensvoller Beziehungsgestaltung wesentlich für einen gelingenden Übergang in den Beruf, aber auch bei der Bewältigung anderer Übergänge für die Jugendlichen sein. Unseres Erachtens handelt es sich dabei um einen sehr wertvollen Ansatz, der ausgebaut werden sollte.

- Quantitativer Ausbau: Unabhängig vom Engagement der Eltern profitieren Jugendliche im Übergang vom Jobpatensystem; eine Ausweitung auf mehr Jugendliche, auch solche, die auf den ersten Blick weniger Hilfe bedürfen, scheint empfehlenswert.
- Ausbau des Alltagsbegleitungscharakter: Jugendliche und JobpatInnen erleben den das Jobpatensystems als stark alltagsbegleitend. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehungskultur ist somit wesentliches Element und könnte auch konzeptuell stärker betont werden.
- Sinnvoll wäre darüber hinaus die Hilfe zeitlich zu erweitern und sie nicht mit dem Schulabgang automatisch zu beenden. Begleitet werden müssten ebenfalls die ersten Schritte in der Ausbildung oder in einer weiterführenden Schule.
- JobpatInnen können besonders dann effektiv Übergangsunterstützung leisten, wenn sie darin selbst begleitet werden. Gerade in schwierigen Phasen der Alltagsbegleitung, die Ausdauer von der/dem JobpatIn verlangen, brauchen die JobpatInnen selbst eine Form der Begleitung. Das vorhandene Supervisionsangebot greift dieses Bedürfnis auf.
- Anstrebenswert ist die langfristige Sicherung des Jobpatenangebots als dauerhaftem Baustein des Unterstützungsangebots.
- Es müssen Lösungen auch für solche Jugendlichen gefunden werden, die so stark von Problemlagen belastet sind, dass die Arbeit mit ihnen die Kompetenzen der JobpatIn weit übersteigt und deshalb eine Art ehrenamtliche Alltagsbegleitung für sie nicht in Frage kommt.

4.4 UNTERSTÜTZUNG DER JUGENDLICHEN IM ÜBERGANG DURCH BETRIEBE

Jugendliche kommen schon während ihrer Schulzeit mit Betrieben in Kontakt, bspw. im Rahmen von Praktika, und haben so die Möglichkeit, sich praktisch beruflich zu orientieren. Auch die SchülerInnen der Hermann-Kurz-Schule machen in der 8. und 9. Klassenstufe Tagespraktika und zweiwöchige Blockpraktika (vgl. Kapitel 4.1).

Trotz eines leichten konjunkturellen Aufschwungs sind Ausbildungsplätze für jugendliche HauptschulabgängerInnen rar; Rahmenbedingungen wie eine erhöhte Konkurrenz durch Jugendliche mit höher qualifizierten Schulabschlüssen, das verhältnismäßig junge Alter, die damit einhergehende relative Ortsgebundenheit und hohe, nicht erfüllte Erwartungen der Betriebe an die Jugendlichen können den Übergang in die Ausbildung erschweren oder beeinflussen.

Betriebe sind bereit, diesen Schwierigkeiten zu begegnen; ihre Offenheit für frühzeitigen und nachhaltigen Kontakt mit Jugendlichen (PraktikantInnen und Auszubildenden) und ihren Schulen ist dabei aber nicht hauptsächlich pädagogisch motiviert, sondern vornehmlich in der Hoffnung, so Nachwuchs rekrutieren zu können, begründet.

„Weil mit dem Hintergrund: es folgen geburtenschwache Jahrgänge und wir sind uns im Klaren drüber, dass wir was tun müssen. Ganz einfach. Wir sind auf Facharbeiter angewiesen. Wir decken unseren Bedarf an Facharbeitern weitgehend über unsere Auszubildende. Deswegen werden bei ja auch bei uns die Auszubildenden normalerweise alle übernommen. Da ist ein Schülerpraktikum ein guter oder praktikabler Grund für uns durchzuführen.“ (Betrieb, Z. 35ff.)

Betriebliche Unterstützung für Jugendliche kann die Bereitschaft, PraktikantInnen aufzunehmen, vielfältige Zusammenarbeit mit interessierten Schulen (Projekte, um den Betrieb/ das Berufsbild vorzustellen, Unterrichtsbesuche, Nutzung der Lehrwerkstatt als Ort außerschulischen Lernens, etc.) sowie die (erlebnis-)pädagogische Begleitung und Gestaltung der Ausbildung umfassen.

Jugendliche profitieren von den Unterstützungsleistungen der Betriebe sowohl während eines Praktikums als auch in der Ausbildung; solche Unterstützungsangebote sind als Investition auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht sinnvoll und können präventiv in Hinsicht auf häufige Konfliktlinien wirken.

„Und da gibt's dann noch mal eine Schiene, wo man so mal mit den Lehrlingen in Form von Seminare immer ein Tagesseminar, auf der Alb, da machen wir so ein Kennenlerntraining, bevor die hier an die Werkbank gehen. Bus fahren, Pünktlichkeit, laufen, für das Essen sorgen, so Teamspiele. Und das zweite ist dann am zweiten Tag so einen Hochsitz bauen mit zwei Gruppen, dass sie sich praktisch Arbeitsplanung sich ein bisschen einteilen, um da ans Ziel zu kommen. Die zwei Tage ersparen uns ungefähr sechs Wochen hier.“ (Betrieb, Z. 380ff.)

Betriebe sind offen für vielfältige Kontakte und Kooperationen mit Institutionen wie der Schule; Impulse hierzu kommen aber häufig nicht von den Betrieben, sondern müssen an sie herangetragen werden. Betont wird die Notwendigkeit klarer Strukturen und stabiler Zuständigkeiten für die Berufsorientierung in der Schule, gerade auch, weil Kontakte häufig formlos und auf persönlicher Ebene gepflegt werden.

Jugendliche profitieren vom Kontakt mit der Arbeitswelt

Die Vielfalt von Kontakten mit der Arbeitswelt ermöglicht SchülerInnen einen erweiterten Einblick in die verschiedenen Betriebe, ihre Arbeitskultur und die abwechslungsreichen Materialien, mit denen in unterschiedlichen Bereichen gearbeitet wird.

„Ich meine, es gibt ja auch Schulen, die kommen als Grundschüler kommen die her, die waren mal im Kindergarten da, die waren in der sechsten Klasse da, die kommen in der achten Klasse. Ist ja klar, dass die ganz anders in eine Berufsorientierung oder an ein Praktikum rangehen, wie wenn ich von der ersten Klasse bis zur siebten mal gar nichts gemacht habe und in Klasse acht heißt es: So, Praktikum. Such Dir was!“ (Betrieb, Z. 453ff)

Berufsorientierung beginnt mit dem frühzeitigen Kontakt mit der Arbeitswelt; viele Jugendliche an der Hauptschule kommen jedoch nur eingeschränkt mit ihr in Kontakt und haben daher auch eingeschränkte Vorstellungen von Arbeit und Beruf. In der Schule können ihnen diese Vorstellungen nur theoretisch vermittelt werden; Kenntnisse über genaue Berufsbilder und hierfür notwendige Kompetenzen laufen so Gefahr, abstrakt zu bleiben und so die Orientierung hinsichtlich der Berufswahl zu erschweren.

Dass der Kontakt mit der Arbeitswelt, der meist erstmalig in Form des Tages- oder Blockpraktikums konkret wird, eine wichtige Funktion hat, wird in verschiedenen Interviews mit Jugendlichen in der Schule, mit jungen Auszubildenden, Lehrkräften, Ausbildungsleitern und Eltern deutlich: Ein Praktikum gilt als Clearingstelle (vgl. Kapitel 4.1): Berufswünsche können erprobt, verdeutlicht oder revidiert werden; neue, nicht bekannte Berufsbilder geraten ins Blickfeld.

Der Kontakt mit einem Betrieb kann als Konfrontation mit der Wirklichkeit bezeichnet werden; als solcher bietet er die Chance für die Jugendlichen, einen Einblick in die betriebliche Praxis zu bekommen, über ihre eigene Berufsperspektive zu reflektieren und mit einem Betrieb als potentiellen späteren Arbeitsgeber Kontakt aufzunehmen.

Jugendliche nutzen diese Chance vor allem dann, wenn sie sich im Kontakt mit dem Betrieb *ernsthaften* Aufgaben im *wirklichen* Arbeitsleben gegenübersehen und gleich zu Beginn Erfolgserlebnisse verspüren. Diese Erfolgserlebnisse sind an die Ernsthaftigkeit der Arbeit gebunden, die bspw. durch die Fertigung eines Produkts, das tatsächlich für den Endverbraucher genutzt wird, erreicht werden kann. Betriebe müssen also einiges an zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen investieren, damit Jugendliche von ihrer Erfahrung im Betrieb auch profitieren können. Aus der Ernsthaftigkeit heraus haben Betriebe eine andere Wirkung auf Jugendliche als AnsprechpartnerInnen in der Schule oder Eltern, wie ein interviewter Ausbildungsleiter betont:

„Das habe ich schon mitbekommen, dass, was der Lehrer und der Vater versucht hinzubekommen, „lern auch“ „mach auch“ das glaubt man dann uns, weil sie dann hier sehen „ich brauche das für eine Ausbildung“ - und jetzt macht es da „klick“ und da tut es beim einen oder anderen doch den Schalter umlegen.“ (Betrieb, Z. 221ff.)

Erfahrungen aus Praktika oder anderen Kontakten mit der Arbeitswelt können in die eigene Berufsbiographie der Jugendlichen transportiert werden. Jugendliche können dies auch zur Motivation für schulische Leistungen oder als Hilfe in der Berufswahl nutzen.

Betriebliche Faktoren für einen gelingenden Einstieg

Betriebe können auch nach Beginn der Ausbildung wichtige Unterstützungen für die Jugendlichen leisten und ihnen diese so erleichtern. Besonders zu Beginn, wenn Auszubildende sich noch unsicher ob ihrer Wahl sind und noch nicht vollständig orientiert, müssen Betriebe investieren, damit Erfolgserlebnisse spürbar werden.

„Und am Anfang sag ich auch immer, entscheidend ist schon auch immer, also der erste Tag in dem Punkt auch, dass der Jugendliche sagen wir mal ein Produkt möglichst machen muss, wo er Erfolg hat. Das heißt, wenn der am ersten Tag frustriert schon heimgeht, ist es schon schlecht.“ (Pro Labore, Z. 85ff.)

Jugendliche können von der Anleitung durch den Betrieb profitieren, wenn Meister und Ausbilder sich Zeit nehmen und Raum für Fragen lassen. Klare Zuständigkeiten für die Anleitung von Auszubildenden in Betrieben ermöglichen eine strukturierte Durchführung von Praktika und Ausbildung. Dabei ist die Beziehung zwischen Auszubildenden und MeisterIn bzw. anderen Bezugspersonen und zu ArbeitskollegInnen von zentraler Bedeutung.

„Weißt du, der Meister erklärt das und sagt mach das und das. Und wenn ich das falsch mache, erklärt er das vielleicht mindestens viermal und dann kapier ich das schon. Aber bei den anderen, oh, diejenigen halt, der erklärt das einmal, geht dann, lässt mich machen, wenn ich das falsch gemacht, kommt er, sieht es und sagt, warum hast du es nicht so gemacht. Ich sag, du hast nur einmal erklärt und gleich bist du gegangen, ich konnte nicht mal was fragen. So, das ist halt ein bisschen nicht normal.“ (Azubi, Z. 169ff.)

Größe und Ressourcen des Betriebes spielen eine Rolle bezüglich der Unterstützungsangebote: Ein kleiner Handwerksbetrieb hat andere Möglichkeiten als ein sozialpädagogischer Betrieb wie Pro Labore¹¹ oder ein Großbetrieb mit eigener Lehrwerkstatt und Ausbildungsleitern.

¹¹Pro Labore ist eine 1990 gegründete gemeinnützigen Beschäftigungsgesellschaft mit dem Ziel, arbeitslose Jugendliche und langzeitarbeitslose Menschen zu qualifizieren und in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Vgl. <http://www.www-arbeit.net/index.php?id=198>

Zentrale Herausforderungen

Betriebe sind an der frühzeitigen Arbeit mit Jugendlichen und an Kontakten mit Schulen/SchülerInnen interessiert.

- Klare Zuständigkeiten für die Berufsorientierung in der Schule erleichtern es, einen persönlichen Kontakt zu Betrieben in der Umgebung aufzubauen, und es Jugendlichen so zu ermöglichen, für Praktika oder Projekte mit diesen Betrieben zusammenzuarbeiten.
- Frühzeitiger, regelmäßiger Kontakt mit der Vielfalt der Arbeitswelt erhöht den Einblick in diese und erleichtert so die Reflexion über die eigene Berufsbiographie für Jugendliche. Kontakte können von der Schule bereits im Grundschulalter oder in den ersten Klassen der Hauptschule hergestellt werden, zum Beispiel, indem in Unterrichtsprojekte Einheiten in einen Betrieb verlegt oder Betriebserkundigungen durchgeführt werden, ohne dass dies mit der Fokussierung auf den Übergang in den Beruf geschieht.

4.5 OFFENE JUGENDARBEIT

Unter Offener Jugendarbeit versteht man Angebote, Veranstaltungen und Einrichtungen, die grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen offen stehen und Gelegenheit zum Mitmachen bieten. Entsprechend den Qualitätskriterien Offener Jugendarbeit muss die Arbeit vor Ort stets bedürfnisnah, lebensweltorientiert, mitbestimmt, freiwillig, nicht standardisiert, sowie vielfältig in den Leistungen und Angeboten sein (vgl. Bollinger 2003).

Offene Jugendarbeit mit ihren Angeboten und Aktionen kann zukünftig als ein zentraler Akteur im Netzwerk der Tübinger Vorstadt verstanden werden. Die Besonderheit in der Tübinger Vorstadt und im Xenos-Projekt bezüglich Offener Jugendarbeit liegt darin, dass im Rahmen des Projektes ein Jugendtreff für die Jugendlichen der Tübinger Vorstadt gebaut werden soll.¹² Obwohl es den Jugendtreff noch nicht als begeh- und erlebbaren Ort in der Tübinger Vorstadt gibt, wird er von den Jugendlichen bereits als zukünftiger Treffpunkt wahrgenommen, was aus zwei Gründen von Bedeutung ist: (1) wird dadurch ein Bedarf der Jugendlichen deutlich, die sich nach einem Ort sehnen, an dem sie sich treffen und „abhängen“ können; (2) wird deutlich, dass die Jugendlichen sich bereits jetzt – vor dem Bau des Jugendtreffs – mit diesem Ort beschäftigen und identifizieren.

¹² Dies hat sich aus unterschiedlichen Gründen zeitlich verzögert, so dass der Jugendtreff nicht mit Projektende fertig gestellt ist.

Zu 1:

In der Tübinger Vorstadt bildet die Schule und ihre Umgebung bisher den zentralen Ort für Kinder und Jugendliche. Auch nach der Unterrichtszeit bleibt die Schule zentraler Treffpunkt. Bei schlechtem Wetter gibt es im Stadtviertel keinen Ort, an dem sich die Jugendlichen treffen und sich außerhalb von privaten Räumen verabreden können - *„Ich erhoff mir für viele Jungs und Mädels einfach noch mal die Möglichkeit einen Treffpunkt zu haben, der überdacht und geheizt ist.“* (Schulsozialarbeit, Z. 878f.)

Nur ein Teil der Jugendlichen aus der Tübinger Vorstadt scheint Zugang zu den anderen Jugendhäusern und zu Angeboten für Jugendliche in der Reutlinger Innenstadt zu haben. Auch das Stadtteilbüro hat sich bisher nicht als Ort für Jugendliche entwickelt, bzw. wird von ihnen nicht als solcher wahrgenommen. Darüber hinaus bestehen keine kontinuierlichen Angebote für Jugendliche. Lediglich einer Mädchengruppe bietet das Stadtteilbüro einmal in der Woche Raum.

Es wird deutlich, dass die Jugendlichen einen Ort in der Tübinger Vorstadt brauchen, an dem sie sich treffen können, den sie aber vor allem mitgestalten können und an dem ihnen AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen. Bisher fungiert vor allem die Schulsozialarbeiterin als Ansprechpartnerin für Fragen auch über die Schulzeit hinaus - *„Und nachher [nach der Schulzeit] fällt das alles weg. Deshalb kommen auch so viele wieder zur Schulsozialarbeiterin, deshalb hat sie auch Kontakt.“* (LehrerIn, Z. 694f.)

Zu 2:

Im Rahmen des Xenos-Projektes konnte die zukünftige Mitarbeiterin des Jugendtreffs bereits Angebote für die Jugendlichen der HKS durchführen. Sie ist den Jugendlichen bekannt und vertraut, was den Zugang für die Jugendlichen zum Jugendtreff erleichtert. Bereits jetzt eine Form von Öffentlichkeit zu schaffen ist nicht nur bezüglich der Zugangerleichterung von Jugendlichen zum Jugendtreff wichtig, sondern auch für die Akzeptanz des Jugendtreffs in der Tübinger Vorstadt – nicht zuletzt bei den Eltern der Jugendlichen.¹³

Im Projektjahr fanden unterschiedliche Beteiligungsworkshops rund um den Bau des Jugendtreffs statt; so konnten die Jugendlichen in die Planung und Ideenentwicklung miteinbezogen werden und „ihren“ Jugendtreff mitgestalten. Über diese Partizipationsprojekte konnte einerseits eine erste Identifikation der Jugendlichen mit dem Jugendtreff hergestellt werden, andererseits können diese Projekte als Kompetenzerwerb und somit als Bildungsangebote verstanden werden (vgl. Kapitel 5.3).

¹³ Erst wenn Eltern das Angebot kennen, schicken sie ihre Kinder dorthin. Außerdem können Kontakte zu Eltern aufgebaut werden.

Offene Jugendarbeit als Bildungsgelegenheit

Die Offene Jugendarbeit bietet ein Setting, in dem vielfältige (soziale) Kompetenzen erworben und Handlungsspielräume erweitert werden können. Durch ihren partizipativen Ansatz können Jugendliche sich selbst an diesem Ort als ‚wirksam‘ erleben, eigene Ideen und Interessen einbringen. Jugendarbeit hat Strukturen und „Eigenarten“, die sie für die Stärkung und Entwicklung von Kompetenzen der Jugendlichen besonders geeignet machen: „Jugendarbeit zeichnet sich durch Alltagsnähe, flexible Methoden und Arbeitsweisen aus; sie ist ein vielfältiger Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisbereich; sie schafft ‚Gelegenheitsstrukturen‘ und Lernarrangements, die anregen und ermöglichen, die aber nicht Zwang sind (keine vorgegebenen Lehrpläne, keine Noten und andere ‚Zwangsmaßnahmen‘, die Teilnahme und Lernen erzwingen sollen)“ (Bollinger 2003: 224). Jugendarbeit bietet somit Chancen für Selbstbildung, die Möglichkeit eigene Potentiale zu erkennen und zu entwickeln.

Offene Jugendarbeit in der Vielfalt der Übergänge

Offene Jugendarbeit gibt der Vielzahl von Übergängen einen Raum und darf deshalb nicht funktional auf den Übergang von der Schule in den Beruf reduziert werden. Sie muss sich vielmehr als ‚Schonraum‘ verstehen - als Ort, an dem die Jugendlichen sich für einige Zeit geschützt fühlen können vor der permanenten Zumutung, die sie im Rahmen der Berufswegeplanung erfahren. Welche anderen Übergänge stattdessen in den Blick genommen werden, wird stark durch die Jugendlichen mitbestimmt. So werden hier auch Themen wie Freundschaft, Abnabelung, Liebe, Mobilität und vieles mehr bearbeitet (vgl. Kapitel 5.1). Hier kommt das Prinzip der ‚Bedürfnisnähe‘ zum Tragen – wenn also Jugendliche das Thema Übergang Schule – Beruf im Jugendtreff bearbeiten wollen, dann hat es durchaus hier seinen Platz, jedoch ist es nicht strukturell inhaltlicher Bestandteil der Arbeit im Jugendtreff.

Offene Jugendarbeit als kontinuierliches Angebot

Neben all diesen Funktionen stellt die Offene Jugendarbeit auch ein niedrigschwelliges und vor allem kontinuierliches (Beratungs-)Angebot dar. Sie kann dort für Kontinuität sorgen, wo Brüche – z.B. durch einen Schulwechsel – entstehen und biographieorientiert begleiten.

Wichtig erscheint es uns daher, den Jugendtreff in der Tübinger Vorstadt auch für ältere Jugendliche zu öffnen und ihnen so kontinuierliche Ansprechpersonen, niedrigschwellige Möglichkeiten der Beratung und des Gesprächs auch über die Schulzeit hinaus zur Verfügung zu stellen. Zu vermuten ist, dass sich diese Kontinuität u.a. durch dauerhafte Kontakte zu den MitarbeiterInnen des Jugendtreffs entwickelt.¹⁴ Der Jugendtreff ist bislang jedoch vor allem für jüngere Jugendliche der Tübinger Vorstadt konzipiert; problematisch ist, dass mit

¹⁴ So wie momentan die Schulsozialarbeit als Beratungsperson für berufliche aber auch private Themen von den ehemaligen SchülerInnen nachgefragt wird, da hier eine intensive Beziehung gewachsen ist.

dem Ende des Schulbesuchs nach der 9. Klasse auch der Jugendtreff als Ort und Ressource für die Jugendlichen entfällt und hierdurch ein doppelter Bruch entsteht.

Offene Jugendarbeit und ihre Rolle im Übergang Schule-Beruf

„In der gegenwärtigen arbeitgesellschaftlichen Situation, die durch einen Strukturwandel der Arbeit, durch das Brüchigwerden der bildungsoptimistischen Normalbiographien und ihren institutionellen Übergangswegen gekennzeichnet ist, erlangt gerade die Offene Jugendarbeit eine besondere Bedeutung für die Entwicklung neuer Ansätze in der Beschäftigungsförderung. Denn die Offene Jugendarbeit ist heute praktisch das einzige professionelle jugendpädagogische Arbeitsfeld, das seinen Arbeitsauftrag nicht aus einer bestimmten Funktion innerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems herleitet“ (Oehme/Beran/Krisch 2005: 59).

Wir sehen die Ressourcen der Offenen Jugendarbeit für den Übergang Schule-Beruf in den in ihr liegenden Bildungsgelegenheiten, die gerade nicht an formalisierte Prozesse und Leistungen angeknüpft sind, sondern die Selbsttätigkeit der sich Bildenden in den Mittelpunkt stellen. Offene Jugendarbeit ist immer auch Bildungsarbeit, erschöpft sich jedoch nicht in einem Bildungsauftrag.

Sting und Sturzenhecker (2005) arbeitet drei Grunddimensionen für die bildungsorientierte Jugendarbeit heraus, welche für die Bildungsarbeit in der Offenen Jugendarbeit charakteristisch sind: (1) die *Geselligkeitsdimension*, welche berücksichtigt, dass Offene Jugendarbeit sich mit freien Selbsttätigkeiten informeller Peergroups auseinandersetzt und dabei versucht Bildungsgelegenheiten zu schaffen, ohne jedoch außerschulische Bildungsfelder in schulanaloge Lernorte zu transformieren (vgl. Brenner 1999); (2) die *biographische Dimension*, die besagt, dass „Aspekte des Bildungsprozesses wie Kompetenz- oder Wissenserwerb [...] auf die Gesamtentwicklung des Subjekts bezogen werden [müssen]“ (Sting/Sturzenhecker 2005: 234) und (3) die *Bewältigungsdimension* und die damit verbundene Auseinandersetzung mit den sozial ungleichen Bildungschancen. Bildung im Kontext Offener Jugendarbeit findet also häufig in der Peergroup statt und somit in informellen Gruppen, es geht dabei um die Gesamtentwicklung und um Identitätsarbeit, die nie abgeschlossen ist und Prozesscharakter hat. Jugendarbeit kann immer nur Gelegenheiten für letztlich selbsttätig verlaufende Bildungsprozesse bereitstellen (vgl. ebd.: 233).

In diesen Bildungsgelegenheiten geht es um die Wahrnehmung von Kompetenzen und deren Stärkung, die nicht über formalisierte Verfahren abgefragt und geprüft werden. Die zentrale Differenz der Anerkennungssysteme von Schule und Offener Jugendarbeit stellt die Leistungskategorie dar: Während Schule stets leistungsorientiert agiert und Leistungen abfragt, entlastet Offene Jugendarbeit von Sanktionen und Leistungen. Hier geht es vielmehr

um biographische Entwürfe, um Eigenwilligkeit und Selbsttätigkeit. Offene Jugendarbeit muss und darf Jugendliche nicht funktional bewerten. Darin liegt die Möglichkeit der Anerkennung, die sich jenseits von Leistungsdruck bewegt (vgl. Kapitel 5.2). Diese positiven Resonanzen und die Stärkung des eigenen Könnens der Jugendlichen können sich motivierend im Übergang von der Schule in den Beruf auswirken. Die erworbenen und gestärkten Kompetenzen – informell und non-formell erworbene und soziale Kompetenzen - haben implizit Auswirkungen und Potential auf und für die Berufswahl, den Einstieg in eine Ausbildung oder weiterführende Schule.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der Bau des Jugendtreffs und die Verankerung der Offenen Jugendarbeit in der Tübinger Vorstadt ein notwendiges und begrüßenswertes Vorhaben ist. Wichtig erscheint dabei eine gute Koordination zu den bereits bestehenden Angeboten im Stadtviertel (vgl. Kapitel 5.5).

Zentrale Herausforderungen

Offene Jugendarbeit darf nicht funktional auf den Übergang Schule-Beruf reduziert werden, sondern muss ein weiteres Terrain betreten und gestalten. Sie kann und muss als Gelegenheitsstruktur für Bildungsprozesse verstanden werden und hat die Vielfalt biographischer Übergänge im Blick.

- Mit ihrem erweiterten Bildungsverständnis kann Offene Jugendarbeit bewusst Ergänzungen zum leistungsorientierten und formalisierten Kompetenzbegriff der Schule leisten.
- Offene Jugendarbeit kann als niedrighwelliges und kontinuierliches Begleitungsangebot verstanden werden und ist schon als zukünftiger Ort im Stadtviertel präsent; um den Kontinuitätscharakter zu betonen, empfehlen wir eine Re-Konzeptionalisierung des Jugendtreffs in Hinblick einer Öffnung auch für ältere Jugendliche, so dass kein doppelter Bruch in ihrer Biographie erzeugt wird.

5 THEMATISCHE SCHWERPUNKTE

Die bisherigen Analysen konzentrierten sich auf das Handeln der einzelnen Akteure in der Übergangsbegleitung für Jugendliche der Tübinger Vorstadt und deren Bewertung aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Folgenden sollen Ergebnisse pointiert werden, die sich nicht auf einzelne Akteure oder Systeme begrenzen lassen, sondern auf alle Unterstützungsformen zutreffen und deshalb übergreifend über die einzelnen Arbeitsfelder hinweg Gültigkeit haben. Zu den thematischen Schwerpunkten gehören: (1) die Pluralität der Übergänge und die prekäre Lage von HauptschülerInnen (2) der Ansatz ‚Beraten statt überreden‘, (3) die Wahrnehmung und Förderung von Kompetenzen von Jugendlichen, (4) die Herausforderung, Kontinuität zu schaffen und (5) die Weiterentwicklung der Koordinationsstrukturen. Abschließend zu den jeweiligen Teilkapiteln werden zentrale Herausforderungen formuliert.

5.1 DIE DIFFERENZIERTHEIT DER ÜBERGÄNGE WAHRNEHMEN

Im zweiten Kapitel haben wir die Differenziertheit der biographischen Übergänge junger Menschen herausgearbeitet und insbesondere die Schlüsselstellung, die der Übergang in den Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsmarkt einnimmt, belegt. Vor diesem Hintergrund wird nun die konkrete Situation der Jugendlichen an der Hermann-Kurz-Schule in der Lebensphase des Übergangs zwischen Schule und Beruf betrachtet. Welche Übergänge haben die interviewten Jugendlichen zu bewältigen? Wie sehen sie ihre spezifische Lage als HauptschülerInnen? Welche Bewältigungsstrategien wenden sie und diejenigen, die sie bei den Übergängen unterstützen, an, um diese zu bewältigen?

Pluralität der Übergänge

Geprägt ist diese Lebensphase der Heranwachsenden sowohl *durch Unsicherheit als auch durch Vorfreude*. Die Jugendlichen müssen sich fragen, wo ihre Stärken liegen, an welchen Schwächen sie arbeiten müssen und welches Berufsziel sie ins Auge fassen (wollen). Die große Auswahl an Ausbildungsberufen erschwert dabei einigen die Auswahl:

„Ich bin grad auf ja-nein, ja-nein, also ich hab viele Berufe im Kopf, aber ich weiß nicht welchen ich nehme. Deswegen sag ich einfach nur, ich will Richtung Textil gehen.“ (Jugendliche, Z. 72f.)

Aus den Erfahrungen im Praktikum wissen sie häufig von den Anstrengungen, die ein achtstündiger Arbeitstag mit sich bringt und dass frei verfügbare Zeit abnehmen wird. Zuvor muss jedoch die Abschlussprüfung möglichst gut bestanden werden. Dennoch: Es beginnt etwas Neues und das ist bei vielen zumindest mit Neugierde, bei manchen auch mit Vorfreude verbunden.

Neben Fragen zum Einstieg ins Berufsleben beschäftigen die Jugendlichen zahlreiche *andere Themen*, die häufig sogar dringlicher erscheinen mögen als die Entwicklung einer beruflichen Perspektive: Liebe und Sexualität, die Abnabelung vom Elternhaus, eigene Elternschaft oder das Thema Freundschaft bestimmen ebenfalls die aktuelle Lebenssituation.

„A: Ah, okay, was mich da noch beschäftigt. Ja eigentlich vielleicht zurzeit die Liebe. Nein, jetzt wirklich, zurzeit beschäftigt mich die Liebe voll.

F: Und ist das wichtiger als der Beruf im Augenblick? Sag mal ehrlich!

A: Ja genau. Jetzt ist es wichtiger, weil der Beruf steht nicht vor der Tür.

F: Aber das andere schon, gell?

A: Ja, das ist schon irgendwie schon in der Wohnung. Ja!“ (Jugendliche, Z. 921ff.)

Angesichts der vielen Übergänge ist deren Interdependenz nachvollziehbar: Sie können sich blockieren oder befördern. Die Bewältigung eines bestimmten Lebensthemas ist notwendig, um für das nächste Thema offen zu sein. Deutlich wird dies bei spezifischen Problemen, die bspw. in Verbindung mit dem Migrationshintergrund stehen, etwa wenn Kriegs- und Verfolgungstraumata zu verarbeiten sind oder der Aufenthaltsstatus nicht geklärt ist.

Hinzu kommt, dass die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz bzw. an einer weiterführenden Schule für einige Jugendliche bedeutet, zum ersten Mal Eigeninitiative zu ergreifen. Die augenblickliche Lebensphase stellt also Herausforderungen genug an die Jugendlichen, so dass es nachvollziehbar ist, wenn darüber Gedanken an die Zukunft (vorübergehend) in den Hintergrund treten. Während GymnasiastInnen sich für diese Entwicklungsphase Zeit nehmen können, müssen HauptschülerInnen früh Entscheidungen treffen, die ihre Zukunft nachhaltig prägen werden.

Selbständigkeit ist für die Jugendlichen ein zentrales Thema. Dies drückt sich bspw. darin aus, dass sie auf den Führerschein und ein Mofa sparen, um unabhängig von den Erwachsenen mobil zu sein, oder im Wunsch, durch die Ausbildung auch finanziell unabhängig von ihren Eltern zu werden. Auch die berufliche Selbstständigkeit wird als Ziel genannt.

Diese Anforderungen werden als herausfordernde, oft auch als *belastende Situation* erlebt. Die Schule als zentraler Treffpunkt wird wegfallen. Wie kann Kontakt zu FreundInnen gehalten werden? Das neue Umfeld im Betrieb oder in der weiterführenden Schule erfordert Integrationsleistungen. Erschwerend kommt hinzu, dass die bisher erfahrene Unterstützung größtenteils abrupt enden wird: das doch relativ behütende Umfeld der Schule, die eventuelle Begleitung durch eine/einen JobpatIn, die Schulsozialarbeiterin als Ansprechpartnerin. Sollten die Eltern den weiteren Werdegang nicht unterstützen und Freundschaften auseinander gehen, sind die Jugendlichen zunächst weitgehend auf sich allein gestellt. Hinzu kommt die Sorge bei Jugendlichen, dass die Entscheidung für einen spezifischen Beruf eine endgültige Festlegung bis zur Rente bedeuten könnte, was angesichts heutiger Berufsbiographien je-

doch nicht zutreffend ist. Dies den Jugendlichen transparent zu machen wäre eine Entlastung.

Um mit der Pluralität der Übergänge zurechtzukommen, brauchen die Jugendlichen (professionelle) *Unterstützung*. Das können bspw. Gespräche mit JobpatInnen oder FreundInnen sein. Auch die Schulsozialarbeit ist herausgefordert, die Jugendlichen immer wieder zu ermuntern, sich mit der Berufswahl auseinanderzusetzen und gleichzeitig der Vielfalt an Übergangsthemen gerecht zu werden.

„Die sind da zum Teil erst 14. Das ist so ein grundsätzliches Problem mit dem Übergang. Die sind einfach jung. Die sind jung und haben in der Zeit, wo sich Gymnasiasten noch so ganz auf Identitätssuche machen können, schon den Job ihre Zukunft zu planen und das funktioniert halt mal mehr, mal weniger.(...) Die beschäftigen sich mit anderen Sachen. Da geht's um Jungs, da geht's um Mädels, da geht's um Abnabelung, da geht's ganz klar so von der Entwicklungspsychologie um ganz andere Jobs, die sie machen müssen und nicht um Zukunft. Und das ist eigentlich ne große Aufgabe, irgendwie ihnen trotzdem klar zu machen: sie müssen sich damit beschäftigen.“ (Schulsozialarbeit, Z. 77ff.)

Die Jugendlichen an der HKS nehmen also die Individualisierung und fehlende kollektive Absicherung dieser Lebensphase durchaus wahr, die sich in Unsicherheit und Ungewissheit ausdrückt. Die Gleichzeitigkeit der unterschiedlichen Übergangsthemen macht es ihnen schwer, sich auf einzelne zu konzentrieren und diese zu bearbeiten. Sie sind gezwungen, biographische Entscheidungen mit (vermeintlich) großer Tragweite zu treffen und diese zu vertreten und zu begründen. Dabei erleben sie, wie bisherige Unterstützungsmöglichkeiten entfallen.

Prekäre Situation der Jugendlichen an der Hermann-Kurz-Schule

Stigma Hauptschule – Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt

Dass die Lebenslage der Jugendlichen an der Hauptschule eine klare Risikolage darstellt, wurde im zweiten Kapitel beschrieben. Einiges wurde in den Interviews bestätigt, denn Betriebe lassen für manche Berufe zunehmend weniger HauptschülerInnen zu, u.a. auch weil ihre Erfahrungen gezeigt haben, dass die Anforderungen der Berufsschule für HauptschülerInnen (oft) nicht zu schaffen seien und daher die Abbrecherquote extrem hoch sei. Geht man davon aus, dass generell eher Real- als HauptschülerInnen für eine freie Ausbildungsstelle ausgewählt werden, dann reduzieren sich die Möglichkeiten der HauptschülerInnen am Ausbildungsmarkt erheblich.

„Wenn du reingibst in deiner Bewerbung: Hauptschüler und hast vielleicht dann noch ein bisschen schlechtere Note als sonst. Gucken Sie doch mal rein in die ganzen Angebote, was die da bringen sollen, gell. Mittlere Reife, wenn dann ein super Hauptschulabschluss, ganz super, sonst hast du keine Chance.“ (Eltern, Z. 785ff.)

Andererseits wurde aber auch vom gegenläufigen Trend berichtet: Die Betriebe fürchten in der Zukunft einen Fachkräftemangel, der sich bereits jetzt schon dahingehend abzeichnet, dass Lehrstellen nur noch schwer mit geeigneten BewerberInnen besetzt werden können.

„Aber der Trend (...). Also ich hab jetzt neulich mitgekriegt, da hat er die letzte Stelle besetzt. Und das ist relativ spät. (...) Also für September, da hat er jetzt erst die letzte Stelle besetzt. Es waren nicht alle besetzt. Und das gab's noch nie.“ (Eltern, Z. 583ff.)

Schwierig für einige HauptschülerInnen scheint es zu sein, Bewerbungsfristen einzuhalten. Die Entscheidung über die berufliche Zukunft muss teilweise vor Beginn des neunten Schuljahres getroffen werden, um besonders in großen Betrieben einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Mit der Frühzeitigkeit dieser Entscheidung sind einige Jugendliche überfordert, zumal der Berufswegeplanungsprozess in der Schule zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist.

Gute Noten – Sozialverhalten

Die interviewten Eltern waren der Meinung, dass gute Noten relevant sind, um eine Einladung zum Vorstellungsgespräch zu bekommen, und bezogen sich hier auf eigene Erfahrungen. Die Jugendlichen bekämen vielfach nicht die Möglichkeit ihre fachliche Qualifikation unter Beweis zu stellen. Diese Frustration durchleben Eltern gemeinsam mit ihren Kindern. Manche Jugendliche beschleicht das Gefühl: ‚Ich bin übrig.‘

„A: Noten! (lacht kurz auf)

F: Frustrierend, ja.

A: Ja, es wird alles nur auf die Noten reduziert und gar nicht, was man wirklich braucht. ...der Mensch auch. Da bleibt echt der Mensch auf der Strecke, gell.“ (Eltern, Z. 239ff.)

Aus der Perspektive der Betriebe ist es von besonderer Bedeutung, dass SchülerInnen sich lernwillig zeigen, sich an Regeln halten können und Einsatzbereitschaft demonstrieren. Diese Erwartungen stellen sie an PraktikantInnen und Auszubildende gleichermaßen und sehen das Praktikum durchaus als Chance für Jugendliche, sich als zukünftige Auszubildende zu präsentieren. Das soziale Verhalten und die Motivation scheinen zentraler als die schulischen Leistungen, die sich zudem mit dem Eintritt in die Berufsschule aufgrund der Ernsthaftigkeit und der konkreten Situation der Ausbildung möglicherweise sogar verbessern.

„F: Was erwarten Sie von nem Jugendlichen, der zu Ihnen kommt, um ein Praktikum zu machen?

A: Das ist ganz einfach, dass er sich an die Regeln hält, die wir bei uns für die Ausbildung haben. Dass er lernwillig ist und Einsatzbereitschaft zeigt. Das ist der ideale Auszubildende (lacht). [Und dass er] die Grundlage einer normalen Erziehung beherrscht.“ (Betrieb, Z. 88ff.)

Hauptsache Ausbildungsplatz – Spaß am Beruf

Viele HauptschülerInnen finden zunächst keinen Ausbildungsplatz im dualen System und diejenigen, die Erfolg hatten, werden im Anschluss an die Ausbildung häufig nicht übernommen. So waren 2005 36% der erfolgreichen AbsolventInnen einer dualen Ausbildung

trotz ihrer erworbenen Qualifikation arbeitslos (vgl. Ahmed 2008: 7). Sich an die Bedingungen des Arbeitsmarktes anzupassen und persönliche Interessen und Wünsche hinten anzustellen, könnte in diesem Zusammenhang als Bewältigungsstrategie formuliert werden. Eltern empfinden es aber als riskant, ihr Kind aus Mangel an Alternativen einen Beruf erlernen zu lassen, der den Stärken und Interessen ihres Kindes nicht entgegen kommt. Sie fürchten, dass ihr Kind die Ausbildung abbrechen könnte, was sich auf weitere Bewerbung negativ auswirken würde. Eltern wünschen sich für ihre Kinder einen Beruf (vgl. Kapitel 4.2), der ihrem Kind „auch ein bisschen Spaß“ (Eltern, Z. 187) macht. Auch die interviewten Jugendlichen wollen sich nicht in einen Beruf drängen lassen, nur um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Viele wägen sehr überlegt zwischen vernünftigen Argumenten in Bezug auf die reale Situation und ihren Wünschen ab, und es gelingt ihnen, ihre Wünsche in eine tragfähige Idee umzuwandeln.¹⁵

Die Übergangsphase Schule - Beruf stellt sich also ambivalent dar. Einerseits wird von den Eltern beschrieben, wie das Stigma Hauptschule sich negativ auf die Bewerbung auswirkt, andererseits wird von Seiten der Betriebe eine Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt konstatiert. Ebenfalls gegensätzlich wird die Bedeutung der Noten eingeschätzt: Gerade Eltern stellten nach den ersten Bewerbungsbemühungen ihrer Kinder fest, dass schlechte Noten einen Ausbildungsplatz im dualen System nahezu unmöglichen machen, während die ausbildenden Betriebe angaben, mehr Wert auf überfachliche Qualifikationen zu legen. Dass ein Ausbildungsplatz mit einem Hauptschulabschluss schwer zu erlangen ist und die Übergangssituation durch die sich als schlecht abzeichnenden Perspektiven demotivierend wirkt, wurde von allen Akteuren in den Interviews bestätigt und ist empirisch hinlänglich untermauert (vgl. Kapitel 2). Dennoch waren weder Eltern noch Jugendliche bereit, gänzlich von den formulierten beruflichen Wünschen abzuweichen.

Bewältigungsstrategien

Bewältigungsstrategien beschreiben die Auseinandersetzung mit der jeweiligen sozialstrukturell präformierten Lebenslage. Angesichts des sozialen Drucks und der sozialen Belastungen, die in den Übergängen für die Jugendlichen entstehen, zielen Bewältigung bzw. Bewältigungsstrategien auf Selbstbehauptung und auf den Erhalt der psychosozialen Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch 1997: 25ff.). Welche Strategien wenden die Jugendlichen also an, um mit Schwierigkeiten in der Übergangsphase zurechtzukommen?

¹⁵ Bspw. transformierte ein Jugendlicher seine ursprüngliche Idee, Profifußballer zu werden aus unterschiedlichen Gründen in den Ausbildungsberuf zum Fitnesstrainer um.

Weiterführende Schule als Bewältigungsstrategie

Eine Möglichkeit, um die Schwierigkeit, im dualen System einen Ausbildungsplatz zu bekommen, zu umgehen, ist die Entscheidung zum Besuch einer weiterführenden Schule. Wie die Studie des DJI zeigt (vgl. Kapitel 2), können nicht alle HauptschülerInnen, die diesen Schritt in Erwägung ziehen, ihn auch umsetzen. Dass 35% nach dem Hauptschulabschluss eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule besuchen, zeigt aber, dass die Dominanz des dualen System (26%) der Vergangenheit angehört. Für die Wahl der weiterführenden Schule gibt es unterschiedliche Erklärungsmuster, die sich aus den Äußerungen der interviewten Jugendlichen ableiten lassen:

- Die Jugendlichen verzögern die Entscheidung bezüglich ihrer Ausbildung und gewinnen so Zeit, um ihrer Unsicherheit zu entgehen bzw. mit ihrer Unsicherheit umzugehen.
- Die Jugendlichen haben einen klaren Berufswunsch, der nur mit einem höheren Abschluss erreicht werden kann.
- Die Jugendlichen versuchen, mit einem höheren Bildungsabschluss das Stigma der Hauptschule abzuschütteln.
- Die Jugendlichen bleiben bewusst in einem vertrauten Umfeld (Schule), um die Unsicherheit des Übergangs mit Freunden in einem vertrauten System besser bewältigen zu können.

Angesichts des großen Anteils der Jugendlichen, die – aus welchem Grund auch immer – eine weiterführende Schule besuchen möchten, scheint es angezeigt, dies bei der Beratung im Rahmen der Berufswegeplanung verstärkt zu berücksichtigen. Bisher erhalten die Jugendlichen nur wenige Informationen bezüglich weiterführender Schulen. Der beratende Schwerpunkt liegt auf der Einmündung im dualen Ausbildungssystem.

Herstellen von sozialen Netzwerken als Bewältigungsstrategie

Als hilfreich erweisen sich soziale Netzwerke, zu dem Eltern, andere Familienmitglieder oder Bekannte, die in einem Betrieb tätig sind, gehören können (vgl. Kapitel 5.5). JobpatInnen betrachten es als ihre Aufgabe, Kontakte zu Betrieben für die Jugendlichen zu generieren (indirekter Kontakt). Auch die Schule kann durch die Vermittlung von Praktikumsstellen den Jugendlichen Türen öffnen, indem diese im Praktikum, unabhängig von ihren Leistungsnoten, ihr Können und ihre Einsatzbereitschaft unter Beweis stellen können (direkter Kontakt).

„Nischenberufe“ statt „Modeberufe“ als Bewältigungsstrategie

Angesichts der prekären Lage raten Ausbildungsleiter, Nischen auf dem Arbeitsmarkt zu nutzen, wie zum Beispiel Metzgereifachverkäufer und Maler, und „Modeberufe“ zu meiden. Dabei brauchen die Jugendlichen nach Ansicht der Schulsozialarbeiterin manchmal Hilfe, ih-

re durch die Medien gewonnenen eventbezogenen Berufsbilder mit der Realität abzugleichen. Dass dies weder für Eltern noch für die Jugendlichen selbst eine häufig gewählte Bewältigungsstrategie darstellt, wurde in den Interviews deutlich (vgl. Ambivalenz Hauptsache Ausbildungsplatz – Spaß am Beruf).

Zentrale Herausforderungen

- Die Jugendlichen sind mit vielfältigen Übergängen beschäftigt. Problematisch dabei sind u.a. die Gleichzeitigkeit und Individualisierung dieser Übergänge. Hilfreich für die Jugendlichen sind dabei kontinuierliche BegleiterInnen, die die Pluralität der Übergänge erkennen, bewusst damit umgehen und deren Bewältigung unterstützen.
- Trotz prekärer Lage erkennen die Jugendlichen Chancen, mit ihrer Situation zurechtzukommen. Begleitung und Unterstützung bedeutet daher, Chancen zu verdeutlichen und aufzugreifen.
- Jugendliche verfügen über vielfältige Bewältigungsstrategien. In Bezug auf die weiterführenden Schulen besteht seitens der Jugendlichen und ihrer Eltern Informationsbedarf.
- Die Übergangsbegleitung (Berufswegeplanung) an der Schule darf nicht allein den Eintritt ins duale System in den Vordergrund rücken, sondern muss ebenso über Möglichkeiten des weiteren Schulbesuchs informieren.

5.2 BERATEN STATT ÜBERREDEN

Beratung

Beratung kann nicht nur als wissenschaftlich fundiertes Hilfskonzept verstanden werden, sondern auch als „genuiner und wichtiger Bestandteil menschlichen Handelns und zwischenmenschlicher Kommunikation im Alltag und in seinen Krisen“ (Nestmann 2004: 547). Wenn Menschen sich nicht mehr in der Lage sehen, die ihnen gestellten Aufgaben oder Probleme eigenständig anzugehen, wenden sie sich üblicherweise an ihre Mitmenschen. Dabei kann Rat im sozialen Netzwerk, aber auch bei professionellen und institutionellen Hilfsinstanzen gesucht werden (vgl. ebd.: 549).

Gerade für marginalisierte Jugendliche stellt die konstruktive Ausgestaltung ihrer eigenen Biographie eine große Herausforderung dar, für die sie Beratung und Begleitung benötigen (vgl. Schroeder/Storz 1994: 11). Dabei unterliegen auch sie wie alle Jugendlichen dem Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis nach Anerkennung von Seiten der Erwachsenen und dem Wunsch, ohne Unterstützung von Seiten der Erwachsenen auszukommen und selbst ihren Weg gehen zu dürfen (vgl. Reutlinger 2004: 272). Beratung und Begleitung, die von den Jugendlichen als hilfreich erlebt wird, muss also beidem gerecht werden: Sie muss

sich dem Jugendlichen zuwenden und ihm Anerkennung schenken, sie muss ihm aber auch genügend Freiraum für die eigenen Vorstellungen gewähren.

Unterschiedliche Formalisierungsgrade von Beratung

„Beratung findet [...] in verschiedenen ‚Formalisierungsgraden‘ statt“ (Nestmann 2004: 548). Zum einen können spontane und natürliche Hilfebeziehungen, z. B. in der Familie, zum anderen gezielt hergestellte und organisierte Beratungskonstellationen wie bspw. bei der Berufsberatung beschrieben werden; die Übergänge zwischen einzelnen Beratungsformen sind fließend. Diese Formalisierungsgrade repräsentieren zugleich auch den typischen Ablauf einer Hilfe- und Beratungssuche, denn Ratsuchende wenden sich meist zunächst an Beratungsquellen im näheren Umfeld, also im Falle der Jugendlichen an Eltern oder FreundInnen (vgl. ebd.: 548ff.).

Informelle Helfer

Die Eltern werden von den Jugendlichen als Impulsgeber geschätzt und sind als kontinuierliche UnterstützerInnen von besonderer Relevanz (vgl. Kapitel 4.2). Die Beratung durch die Eltern wird aber nur dann als hilfreich empfunden, wenn den Jugendlichen die Möglichkeit zur freien Entscheidung bleibt. Ansonsten nehmen sie die Beratungsleistung als Überreden wahr, was nach Aussage eines Jobpaten eher zur Folge hat, dass die Jugendlichen mit Widerstand reagieren.

„Ich denk, wenn die Eltern zu arg bestimmen, das erzeugt Widerstand.“ (Jobpate, Z. 552ff.)

Aus den Interviews lassen sich vier Beratungsmuster der Eltern ableiten, die jeweils von der eigenen Berufsbiographie bzw. den Wünschen für die Kinder bestimmt sind:

- Eltern beraten *sicherheitsorientiert*: Sie raten ihren Kindern zu einem Beruf, der einen sicheren Arbeitsplatz nach sich zieht („Geh zu Bosch“).
- Eltern beraten *biographieorientiert*: Ihre eigenen beruflichen Erfahrungen werden hierbei zum Anknüpfungspunkt für die Unterstützung ihrer Kinder während der Ausbildung. Bspw. wünschen sie die Übernahme des Familienunternehmens („Werde Restaurantfachfrau und übernimm unser Restaurant“).
- Eltern beraten *aufstiegsorientiert*: Sie wünschen ihren Kindern die Option eines Bildungsaufstiegs; das Image eines Berufs spielt eine Rolle; gewünscht sind insbesondere kaufmännische oder medizinische Berufe sowie Berufe im Dienstleistungsgewerbe.
- Eltern beraten *familienorientiert*: Eltern wünschen sich besonders für ihre Töchter eine optimale Passung von Erwerbstätigkeit und Familie.

Dies zeigt, dass die Beratung der Eltern eng mit eigenen Erfahrungen, Wünschen, aber auch Sorgen und Ängsten zusammenhängen und der Beratungsprozess daher stark beeinflusst ist. Die nötige Distanz zur Berufsfindung ihrer Kinder kann den Eltern auch aufgrund des star-

ken Wunsches, ihr Kind möge einen Ausbildungsplatz finden, abhanden kommen. Der Hintergrund hierfür kann finanzieller Natur sein oder auf der Angst basieren, dass ihrem Kind der Einstieg in den Arbeitsmarkt später nicht mehr gelingen wird. Professionelle oder semi-professionelle BeraterInnen hingegen sind distanzierter, da sie emotional weniger oder gar nicht involviert sind. Sie können sich daher mehr auf die Wünsche und Interessen der Jugendlichen einlassen. Die Jugendlichen kamen deshalb häufig zu dem Schluss, dass sie sich, obwohl sie die Unterstützung ihrer Eltern nicht missen wollen, von ihren JobpatInnen nicht überredet, sondern wirklich beraten fühlen.

Die Unterstützung der Eltern kann ganz konkrete Formen annehmen (vgl. Kapitel 4.2). Wenn diese Formen nicht in erster Linie als kontrollierend empfunden werden, stellen sie eine große Bereicherung für die Jugendlichen dar. Sie schätzen ihre Eltern außerdem als Gesprächspartner, auch dann, wenn ihre Eltern eine andere Position vertreten. Während der Ausbildung sind die Eltern ihren Kindern eine Stütze, wenn sie die berufliche Entscheidung ihrer Kinder gutheißen und mittragen. Dass Eltern in der Übergangsphase eher pragmatisch agieren und weniger subjektorientiert beraten, bestätigt auch die Untersuchung von Schmidt und Zeller. Sie empfehlen, die Perspektive und Rolle der Eltern ernst zu nehmen und sie in den Beratungsprozess der Professionellen einzubinden (vgl. 2004: 178).

Der Vorteil, sich fremden Personen anzuvertrauen, liegt darin, dass die „Veröffentlichungsbarrieren, die durch die Verbindlichkeit einer gemeinsamen Vergangenheit und Zukunft in vertrauten Beziehungen entstehen können“ (Nestmann 2004: 548), sinken. Die größere Distanz, die die JobpatInnen gegenüber den Eltern zu den Jugendlichen haben, bedeutet meistens „mehr Freiheit, wo, wie und wann Rat gesucht wird, wie und in welche Richtungen Beratungsprozesse verlaufen und auch, ob die reflektierten und gefundenen Lösungswege eingeschlagen werden“ (Nestmann 2004: 550). Diese Distanz wird auch in der Gelassenheit deutlich, mit der die JobpatInnen ihre Aufgabe schilderten („Das wird irgendwie“), während sich in den Interviews der Eltern häufig Sorge um die Zukunft der Kinder abzeichnete. Die Stärke der JobpatInnen liegt darüber hinaus darin, dass sie auch dann noch berufliche Alternativen entwickeln und Mut machen können, wenn Eltern und Jugendliche nach einer Reihe von Frustrationen die Hoffnung verlieren.

Teilformalisierte Beratungskonstellationen

Die interviewten Jugendlichen äußerten sich immer wieder positiv über verschiedene Angebote der Schule, die sie als Unterstützung erlebt haben. Hilfreich empfinden die Jugendlichen Angebote, die ihnen Impulse geben wie zum Beispiel Gespräche mit ihren LehrerInnen sowie Angebote, bei denen sie ihre Kompetenzen erweitern können (Bad Boll), die ihnen helfen, sich über ihre Vorstellungen klar zu werden (Blockpraktika, die häufig Clearingfunktion haben) oder sie ganz konkret unterstützen (z. B. Hilfe beim Bewerbungsschreiben).

Die Jugendlichen formulieren am Anfang der Berufswegeplanung eher, was sie später *nicht* wollen bzw. welche Berufe sie *nicht* ergreifen möchten. Sie brauchen daher manchmal Unterstützung bei der Ergründung und Formulierung ihrer Interessen. Diese Funktion können die verschiedenen Praktika erfüllen. Wichtig ist hierbei jedoch die Reflexion, die, wenn sie individuell geschieht, Beratungsfunktion haben kann. Durch die Fremdbeurteilung der Betriebe, der von Seiten der begleitenden Erwachsenen eine große Rolle zugeschrieben wird, wird den Jugendlichen deutlich, woran sie noch arbeiten müssen. Damit diese nicht als Defizitformulierung besteht, sondern in zu bewältigende Lernschritte umformuliert wird, brauchen Jugendliche ebenfalls Unterstützung.

Der Übergang zwischen Schule und Beruf verläuft selten reibungslos. Wichtig ist es daher, dass die Motivation erhalten bleibt. Motivierend ist bspw. – das wurde von allen Akteuren und den Jugendlichen in den Interviews immer wieder betont – der Besuch der LehrerInnen während des Praktikums. Lob und Anerkennung für Verhaltensweisen, die Erwachsenen selbstverständlich erscheinen (Fristen einhalten, acht Stunden arbeiten), motivieren und muntern auf. *Unterstützungsverhältnisse müssen Anerkennungsverhältnisse sein.*

Während das Jobcenter beim Nichtbefolgen von Vorschlägen die Unterstützungsleistungen kürzen kann, gehört es zum Selbstverständnis von sozialpädagogischer Beratung, dass Jugendliche die Anregungen nicht umsetzen *müssen*, sondern als solche verstehen *dürfen*. Beratungsprozesse mit Ergebnisoffenheit fassen die Jugendlichen positiv auf, während sie sich von den anderen Maßnahmen überredet fühlen.

Auch während der Ausbildung brauchen die Jugendlichen Unterstützung und Begleitung. Dazu ist es wichtig, dass sie im Betrieb eine Ansprechperson haben, der sie sich anvertrauen können, bspw. wenn die Anforderungen der Berufsschule nicht an die in der Hauptschule vermittelten Kenntnisse anschließen bzw. Lernschwierigkeiten fortbestehen. Dann stellt Nachhilfe, die vom Betrieb organisiert wird, eine konkrete Unterstützung dar.

Erlebnispädagogische Angebote oder Seminare zu anderen Übergangsthemen können nur von größeren Betrieben organisiert werden. Sie machen dem Auszubildenden deutlich, dass er nicht nur als Arbeitskraft, sondern als ganzer Mensch ernst genommen wird. Dieses Gefühl der Anerkennung kann auch in Gesprächen bspw. zwischen Lehrling und MeisterIn oder anderen betrieblichen AnsprechpartnerInnen vermittelt werden.

Berufsberatung – professionelle Helfer

Beratungs- und Hilfeleistungen von professionellen HelferInnen werden im Alltagsverständnis eher höher bewertet als die Hilfe von Familienangehörigen oder FreundInnen, die als selbstverständlich angesehen wird. Dem/der professionellen HelferIn wird mehr Bera-

tungskompetenz zugeschrieben, weil er/sie über Fachwissen verfügt (vgl. Nestmann 2004: 549, 553).

Deutlich wurde in den Interviews, dass die Eltern den Rat des Berufsberaters eher schätzten, während die Jugendlichen sich lieber Rat und Unterstützung bei informellen HelferInnen suchen. Sie fühlen sich im BIZ, also einer institutionalisierten Beratungseinrichtung, eher überredet als beraten. Dies könnte daran liegen, dass professionelle Berufsberatung im Spannungsfeld zwischen Neigungen und persönlichen Verhältnissen der Jugendlichen und der Lage und Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt agiert (vgl. Hofmann 1990: 154). Daher wird die Beratung oft auch als „Berufslenkung“ erlebt. „In der Wahrnehmung der Jugendlichen tritt der Beratungscharakter gegenüber der Vermittlungstätigkeit in den Hintergrund“ (ebd.: 189). Ein weiteres Manko dieser Beratungsleistung ist das Fehlen einer zwischenmenschlichen Beziehung, die für die Jugendlichen eine grundsätzliche Voraussetzung im Beratungsprozess darstellt. Insofern handelt es sicher eher um eine Informations- bzw. Realisierungsberatung. (vgl. ebd.: 153).

Merkmale hilfreicher Beratung oder Begleitung

Mehr als nur Entscheidungsförderung

Sprey unterteilt Beratung in die Elemente Orientierungshilfe, Entscheidungsförderung und förderndes Beistehen (vgl. Hofmann 1990: 103f). Die Beratung im Rahmen der Berufswegeplanung darf sich also nicht ausschließlich auf Entscheidungsförderung begrenzen. Genau das wurde von den Jugendlichen kritisiert und als wenig hilfreich empfunden. Beratung kann auch bedeuten, AnsprechpartnerInnen zu finden, die zuhören, die Situationen mit aushalten und die Unwillen, Verweigerung und Widerstand nicht denunzieren (vgl. Thiersch 2004: 122).

Zeit, im Gespräch zu bleiben

Zeit scheint das wesentliche Element einer hilfreichen Beratung und Begleitung zu sein. Am besten geeignet seien Einzelgespräche im Beratungsprozess, so die Schulsozialarbeiterin, was im schulischen Umfeld jedoch nur begrenzt möglich sei. Eltern und, soweit vorhanden, JobpatInnen sind hier für die individuelle Begleitung von besonderer Relevanz. Dass die Beratung nicht nur punktuell stattfindet, sondern als begleitender Prozess aufgefasst werden soll, beinhaltet, dass sich die Berufswünsche der Jugendlichen im Laufe des Übergangs immer wieder verändern und weiterentwickeln können. Positiv beschreiben die interviewten Jugendlichen solche BegleiterInnen, die mit ihnen während des Prozesses im Gespräch bleiben, ihnen immer wieder Impulse geben und den Blick für Alternativen öffnen, ihnen aber auch Zeit zum Nachdenken geben und ihre Entscheidungen respektieren.

„A: Mein Jobpate. Der wartet.“

F: Ja, und woran liegt das? Was macht die?

A: Ich weiß nicht, ich glaub, das liegt daran, die kann sich voll gut in mich reinversetzen. Also, ich weiß jetzt nicht, ob's jetzt gut deutsch war, aber (lacht).

F: Wie läuft das, was sagt die denn dann?

A: Ja, ich sag ihr immer was für ne Vorstellung ich hab, was für n Beruf ich machen will und so und dann sagt sie, ja, du willst doch eigentlich nicht so richtig handwerklich, dann sag ich, ja eigentlich schon. Und dann kommen wir halt so zu Ende.“ (Jugendliche, Z. 708ff.)

Da die Lebensphase der Jugendlichen von Unsicherheiten geprägt ist, sind verlässliche AnsprechpartnerInnen, unabhängig davon, ob dies Vater oder Mutter bzw. die/der JobpatIn, die Schulsozialarbeiterin oder andere Vertrauenspersonen sind, zentral im Unterstützungssystem.

Aktivierung von Eigentätigkeit

Beratung heißt nicht, Ratsuchenden Probleme abzunehmen, vielmehr ist Beratung „Hilfe [...] im Medium der Aktivierung und Unterstützung von Eigentätigkeit“ (Thiersch 2004: 121). Langfristige Lösungen der Probleme können ohnehin nur unter der Mitwirkung der Jugendlichen erarbeitet werden (vgl. Hofmann 1990: 124). Hilfreiche Beratung und Begleitung, so wurde es von JobpatInnen und der Schulsozialarbeiterin geäußert, macht den Jugendlichen ihre vorhandenen Kompetenzen bewusst, fördert ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl, unterstützt sie in ihren Vorhaben, gibt ihnen das Gefühl, etwas wert zu sein, und öffnet den Blick für Alternativen. Wenngleich Impulse gegeben und Unterstützung angeboten werden – die Handlungsinitiative muss der Jugendliche selbst ergreifen.

„Aus den Gesprächen kriege ich ja erst mal raus, wo liegen Schwächen, Stärken und so was alles. Und dann denke ich mir, muss ich erst mal herausfinden, wie weit sie selber schon eigene konkrete Vorstellungen haben. Und je nach dem, was schon da ist, das unterstütze ich dann. Und dann unterstütze ich so, dass man das zusammen bespricht, ob das so o.k. ist, und wie weit die dann selber auf der Schiene weiter machen möchten. Also nie für sie tätig werden.“ (JobpatIn, Z. 491ff.)

Unterstützungsverhältnisse sind Anerkennungsverhältnisse

Hilfreiche Beratungskonstellationen entstehen u.a. durch vertrauensvolle Beziehungen, die auf Anerkennung beruhen. Anerkennung kann sich in einem Vertrauensvorschuss ausdrücken, bspw. indem der Jobpate dem Jugendlichen seinen Briefkastenschlüssel anvertraut, damit dieser während seines Urlaubs die Post entnehmen kann. Wichtig ist darüber hinaus, dass eine Beziehung entsteht, von der beide Beteiligten profitieren und die somit Abhängigkeitsverhältnissen vorbeugt.

„Ich hab kein Problem mit meinem Jobpaten, weil der wohnt zufälligerweise gegenüber von mir. Wir können uns halt, der kann mich vom Balkon sehen und ich ihn halt vom Fenster von meinem Kinderzimmer. Ja, wenn er Hilfe braucht oder so beim Auto ausladen, schwere Sachen und so, ruft er mich. Wenn ich Hilfe brauch, druckt er mir meinen Lebenslauf aus.“ (Jugendliche, Z. 582ff.)

Anerkennung kann zum einen über eine angemessene Entlohnung vermittelt werden, eine andere Möglichkeit ist die Übertragung verantwortungsvoller Aufgabe, wie der Betreuung eines Praktikanten als Auszubildender.

Während der Ausbildung bedürfen Jugendliche ebenfalls Begleitung. Eine wichtige Rolle spielt hierbei, inwiefern die Auszubildenden in Kontakt mit ihren Arbeitskollegen stehen, darüber hinaus ist jedoch ebenfalls die Beziehung zum Meister zentral für die Leistungsfähigkeit des Jugendlichen und dessen subjektive Zufriedenheit. Für die Jugendlichen muss es möglich sein, Probleme und Schwierigkeiten anzusprechen und einen gemeinsamen Lösungsprozess anzuregen.

„[...] aber das war natürlich auch von der Beziehung her, wenn man vorher bloß ein Gespräch gehabt hat, auch ein bisschen wenig, da war noch keine Beziehung da, dass einer, wenn er Schwierigkeiten hat, auf einen zukommt. Das setzt ja Vertrauen voraus.“ (Pro Labore, Z. 388ff.)

Vor allem junge Frauen wenden sich mit bestimmten Problemstellungen (z.B. Belästigung am Arbeitsplatz) bevorzugt an weibliche Ansprechpartnerinnen. Wichtig ist den Auszubildenden, dass sie als Mensch mit ihrer ganzen Persönlichkeit wahrgenommen und anerkannt werden, nicht nur als Arbeitskraft.

Respekt vor dem Eigenwillen

Sozialpädagogisches Handeln ist immer „ein Wagnis mit offenem Ausgang“ (Thiersch 2004: 118). Das bedeutet, dass BeraterInnen anerkennen müssen, dass die Ratsuchenden letztlich eigenständig entscheiden. Situationen, in denen die Jugendlichen Respekt vor ihrem Eigenwillen (vgl. ebd.) vermissen, werden von ihnen als Überredung empfunden. Bei der Beratung und Begleitung geht es also in erster Linie um Zuhören und um das Vermeiden von Zwang, Vorschriften und Urteilen. Der Rat, der erteilt wird, ist unverbindlich. Die ratsuchenden Jugendlichen müssen das Gefühl haben, vertrauen zu können und ernst genommen zu werden. Diesem Anspruch zu genügen ist für BeraterInnen besonders dann schwierig, wenn Zeit- und Erfolgsdruck oder emotionales Involviertsein den Beratungsprozess beeinflussen.

Subjektorientierte, realitätsnahe Beratung

Beratungssituationen, die nicht subjektorientiert sind, sondern sich bspw. an den Vorgaben des Arbeitsmarktes orientieren, werden von den Jugendlichen als Überredungssituation wahrgenommen. Ebenfalls als wenig hilfreich wird von allen Beteiligten Beratung eingeschätzt, die sich nicht an den Möglichkeiten des Jugendlichen orientiert, sondern bspw. ausschließlich an den Wünschen der Eltern.

Zentrale Herausforderungen

Beratung ist für die Jugendlichen in unterschiedlichen Formalisierungsgraden wichtig. Jede Beratungskonstellation bietet ihnen nützliche und notwendige Unterstützung:

- Eltern beraten auf direkte Art durch gezielte Hinweise und Ratschläge oder indirekt durch ihre Berufstätigkeit. Sie sollten daher von den Professionellen mit ihrer Beratungskompetenz wahrgenommen und in die Unterstützung einbezogen werden.
- Eltern haben ihre eigene Beratungslogik. Im Gegensatz dazu beraten JobpatInnen distanzierter und damit subjektorientierter.
- Die schulischen Angebote bieten vor allem Orientierungshilfe und Entscheidungsförderung. Dabei brauchen die Jugendlichen über die Angebote hinaus immer wieder konkrete Beratung, die sich bspw. auf Erfahrungen im Praktikum bezieht. Die Reflexion der Praktika sollte ein wesentliches Element der Berufswegeplanung sein und darf nicht unterschätzt werden.
- Die Stärke sozialpädagogischer Beratung liegt in ihrem Selbstverständnis als ergebnisoffenes Angebot, in dem sich der Respekt vor dem Eigenwillen der Jugendlichen äußert. Hier geht es vor allem um förderndes Beistehen.
- Im Gegensatz dazu bietet die professionelle Beratung des Berufsberaters vor allem Informationen, die die Grundlage für weitere Beratungsprozesse darstellen können. Damit Jugendliche sich nicht überredet, sondern beraten fühlen, brauchen sie BegleiterInnen, die ihre Interessen ernst nehmen. Es bedarf der Haltung „Beraten statt überreden“. Ist dies der Fall, nimmt jeder der genannten Akteure in seiner jeweils spezifischen Auffassung und den darin einbegriffenen Möglichkeiten von Beratung eine wichtige Rolle in der Berufswegeplanung ein.

5.3 KOMPETENZEN WAHRNEHMEN UND FÖRDERN

Zunächst soll genauer umrissen werden, was mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ gemeint ist und welche Herausforderungen er für Jugendliche und ihre BegleiterInnen birgt. Doris Bollinger (2003: 224f.) pointiert den Stand der Fachdebatte um das aktuelle Verständnis von Kompetenz: „Lebenskompetenz ist (...) mehr als schulisches Wissen.“ Sie verweist auf aktuelle gesellschaftliche Umbrüche, die die Lebensanforderungen an Individuen stetig undurchsichtiger und vielfältiger haben werden lassen (vgl. Kapitel 2). Stichworte wie Globalisierung, Risikogesellschaft und Infragestellung der Arbeitsgesellschaft traditioneller Prägung sind hier von Relevanz. „Diese gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen setzen komplexe Kompetenzen voraus – sowohl für die individuelle Lebensführung wie für das soziale Leben“ (ebd.). Deshalb nimmt die Bedeutung bloßer Wissensvermittlung stetig ab und gewin-

nen Lernanteile an Bedeutung, die auf die Bildung der Persönlichkeit und auf die Fähigkeit zu produktiven Interaktionen ausgerichtet sind. Formelle Bildungsabschlüsse sind zwar nach wie vor Voraussetzung gesellschaftlicher Integration, aber sie allein bieten keine Garantie mehr für eine erfolgreiche gesellschaftliche Platzierung; vielmehr wächst die Bedeutung von „personalen Kompetenzen (kommunikative, kooperative, soziale Kompetenz, Problemlösungs-, Handlungs- und Orientierungskompetenz, das ‚Lernen lernen‘ u.v.m.)“ (ebd.).

Ziel von Bildung ist es heute, Menschen dazu zu befähigen, in unserer Gesellschaft zu leben, zu handeln und den eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden. Diese Fähigkeiten werden jedoch nicht erst nach Erreichen eines Bildungsabschlusses gefordert, auch während der Schulzeit sind Jugendliche angehalten, bspw. durch Praktika und die Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Einstieg, sich zu orientieren, Pläne zu entwerfen und diese vor allem immer wieder auf ihre subjektive Sinnhaftigkeit und Tragfähigkeit hin zu überprüfen. „Bereits Jugendliche müssen lernen, mit Wandel flexibel umzugehen, Misserfolge auszuhalten und Ziele nicht gleich aufzugeben“ (ebd.). Genau diese Bildungsziele werden jedoch selten in institutionalisierten Bildungseinrichtungen, wie der Schule oder Hochschule vermittelt. Entsprechende Fähigkeiten werden meist in Settings der informellen Bildung, also im Kontakt mit Personen des sozialen Nahraums (Familie, Freundeskreis) erworben (informell erworbene Kompetenzen). Eine ebenso große Rolle spielt die nonformale Bildung, die sich durch ihren Angebotscharakter auszeichnet. Dazu gehören vor allem Angebote der Jugendarbeit und der außerschulischen Bildung (vgl. Sting/Sturzenhecker 2005: 230ff). „Bildung hat also viele Gestaltungsformen und viele Orte“ (Bollinger 2003: S. 225). Um den aktuellen Lebensanforderungen gerecht zu werden, müssen alle ihren Platz finden.

Solcherart Bildungsgelegenheiten bietet z.B. die Offene Jugendarbeit des neuen Jugendtreffs in der Tübinger Vorstadt. Vor allem die weitgehend offene Gelegenheitsstruktur dieses sozialpädagogischen Konzeptes, d.h. der frei wählbare und gestaltbare Zugang, wird einem erweiterten Bildungsbegriff gerecht, der Bildung als aktiven Aneignungsprozess versteht. „Es geht darum, aktiv die eigenen Potenziale zu entwickeln, die eigene autonome Persönlichkeit zu entfalten und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln gegenüber anderen zu entwickeln“ (ebd.). Offene Jugendarbeit kann mit flexibleren Methoden als es der Institution Schule möglich ist, auf diesen Anspruch reagieren und bietet einen zwanglos nutzbaren „vielfältigen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisbereich“ (ebd.), der u.a. frei von den Zwängen der Leistungsbewertung ist (vgl. Kapitel 4.5). Jugendliche haben darüber hinaus die Möglichkeit, Lernprozesse selber zu bestimmen und zu organisieren, fern der Curricula des Kultusministeriums. Zudem bietet dieses Handlungsfeld den Jugendlichen besondere Möglichkeiten der Partizipation und der sozialen Erfahrungen mit Gleichaltrigen jenseits der elterlichen Aufsicht.

Aus den Interviews geht hervor, dass pädagogische Fachkräfte und Betriebe einem erweiterten Bildungsverständnis insofern folgen, als sie gezielt Wert auf außerschulisches Engagement der Jugendlichen legen. Um sie aber am ‚Bewerbungsmarkt‘ verwertbar zu machen legen sie Wert auf deren ‚Transformation‘ in formelle Zertifikate, d.h. beurkundetes Engagement, wie der Jugendgruppenleiterschein, die Existenz eines ‚Qualipasses‘ oder einer Dokumentenmappe für Jugendliche ab 12 Jahren (Portfolio). Der ‚Qualipass‘ z.B. „dokumentiert Praxiserfahrungen und Kompetenzgewinne, die Jugendliche durch Praktika, Vereinsmitarbeit, Schülerinitiativen, Kurse, Auslandsaufenthalte, Nachbarschaftshilfe oder vergleichbare Tätigkeiten erworben haben“.¹⁶ In informellen Settings erworbene Kompetenzen jedoch, wie z.B. das tägliche disziplinierte Ausführen des eigenen Hundes, werden selten als Kompetenz erkannt und anerkannt. Diese Zertifizierungsentention wird zudem den Lebensumständen vieler Jugendlicher nicht gerecht, die bspw. ein qualifiziertes Engagement überhaupt nicht zulassen, wie im Falle eines Mädchens, das in seiner Freizeit regelmäßig und verantwortlich in die anfallenden Aufgaben des Familienhaushaltes einbezogen wird.

Die interviewten Fachkräfte sind sich dagegen darüber einig, dass viele Jugendliche nur unzureichende soziale Kompetenzen aufweisen würden. Auch hier wird der Umstand übersehen, dass die Lebenssituation vieler Jugendlicher manchmal andere soziale Kompetenzen notwendig machen, um bspw. in einer Clique zu überstehen. Auch diese stellt einen informellen Lern- und Bildungsort dar und sollte als solcher begriffen werden, auch wenn dieser weniger sozial verträgliche Aspekte aufweist.

Die Betriebe stellen ebenfalls Ansprüche an soziale Kompetenzen der Jugendlichen. Sie räumen jedoch den Auszubildenden, die zumindest die Grundregeln guten Benehmens beherrschen, noch Entwicklungsspielraum ein und werden somit dem Umstand gerecht, dass „soziale, emotionale und ästhetische Fähigkeiten (...) ebenso wie Werte und individuelle Werthaltungen – nicht abstrakt vermittelbar“ (Bollinger 2003: 226) sind. Voraussetzung dafür sind Erfahrungen im Alltag, Gelegenheiten zum eigenen Erleben, Erproben und Reflektieren. Ebenso wichtig sind hier Vorbilder: „Kinder und Jugendliche brauchen bei dem Prozess, der auch Identitätsentwicklung genannt werden kann, Unterstützung, Hilfestellung und ein Gegenüber“ (ebd.). Anforderungen, die häufig nur große Betriebe erfüllen können, die über entsprechende zeitliche und finanzielle Mittel verfügen. Dass aber die Jugendlichen selbst dieses Gegenüber einfordern, spiegelt sich in ihrem Bedürfnis nach guten zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz wider. Trotzdem verstehen sich Betriebe nur bedingt als „Miterzieher“. Die zentrale Prämisse scheint zu sein, inwiefern Bemühungen zur Formung der Jugendlichen, etwa erlebnispädagogische Maßnahmen, positive Effekte für die Kooperationsfähigkeit und Arbeitsleistung zur Folge haben.

¹⁶ <http://www.qualipass.info/eltern/index.php>

Ein erweitertes Bildungsverständnis könnte auch dazu anhalten, etwas gelassener mit schlechteren schulischen Leistungen z.B. in Mathematik und Deutsch umzugehen. So betonen die Befragten die Möglichkeit, weniger gute Schulleistungen durch die Präsentation der eigenen fachlichen Leistungen etwa im Praktikum auszugleichen; den Kopfnoten ‚Verhalten‘ und ‚Mitarbeit‘ scheint dennoch weiterhin eine zentrale Bedeutung zuzukommen.

Aus schulischer Sicht bringen die meisten Jugendlichen wenig Kompetenzen mit, um sich für das Berufsleben zu qualifizieren und sich gegen SchulabgängerInnen der Realschule oder des Gymnasiums durchzusetzen. Mehrsprachigkeit wird in den Interviews selten als Kompetenz wahrgenommen oder explizit genannt, weder von Betrieben, noch von Seiten der Schule oder der Jugendlichen selbst. Häufig werden besonders diese Kompetenzen sogar als Defizit markiert. Vor allem im schulischen Kontext wird Migration häufig mit Negativzuschreibungen verbunden, z.B. in Bezug auf Probleme mit der deutschen Sprache.

Dass auch ein Perspektivenwechsel möglich ist, der sich stärker an den Ressourcen der Jugendlichen orientiert, zeigen im Interview die MitarbeiterInnen von Pro Labore auf. Deren stärker ressourcenorientierter Blick auf die Jugendlichen ist vermutlich auch auf die Teilnahme an JUNIK (Jugendliche im internationalen Kontext) zurückzuführen, einem Praxisprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg zur Aufdeckung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. „Im Mittelpunkt des Projektes stehen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die aus ihrer Lernbiographie in Schule und Berufsausbildung negative Erfahrungen mitbringen und gemessen an formalen Bildungskriterien als ‚Versager‘ gelten – und sich häufig auch so fühlen. Ziel des Projektes ist, dass Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund Stärken und Kompetenzen an sich entdecken, die sie aus ihrem kulturellen Hintergrund mitbringen, die aber in den ‚formalen‘ Lernsituationen in Schule und Berufsausbildung nicht zum Tragen kommen.“¹⁷ Zu diesen besonderen Kompetenzen, die MitarbeiterInnen von Pro Labore im Interview herausstellten, gehören u.a. Offenheit, Toleranz aufgrund gemischter Freundeskreise und die Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzulassen.

Ebenso defizitorientiert wie die Fachkräfte mit vielen Kompetenzen der Jugendlichen umgehen, tun es die Jugendlichen selbst. In den Interviews schilderten sie uns eine Vielzahl an Fähigkeiten, die sie selbst jedoch als solche nicht wahrnehmen. Dazu gehören z.B. das Verantwortungsbewusstsein und die Disziplin, jeden Tag vor Schulbeginn ein Haustier zu versorgen oder die Fähigkeit, persönliche Interessen in realistische Berufsbilder umzuwandeln. Jugendliche übernehmen also vielfach die Interpretationsfolien der Fachkräfte, die ihnen rückgespiegelt wird. Damit Jugendliche lernen, ihre persönlichen Kompetenzen zu erkennen,

¹⁷ <http://www.pjw-bw.de/angebote/vernetzungsdetails.htm>

stellt es eine wesentliche Anforderung an die pädagogische Praxis dar, die Jugendlichen sowohl mit ihren in formellen als auch in informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen wahrzunehmen und zu fördern.

Zentrale Herausforderungen

- Jugendliche brauchen Gelegenheiten, in denen informelle Lernprozesse ermöglicht und begleitet werden. Die Offene Jugendarbeit wird hier zukünftig einen besonderen Stellenwert einnehmen (müssen).
- Die pädagogischen Fachkräfte und die Betriebe im Stadtviertel müssen auch informelles Engagement erkennen und ihren Blick für die Ressourcen der Jugendlichen sensibilisieren.
- Darüber hinaus müssen die Jugendlichen darin begleitet werden, ihre eigenen Stärken als solche wahrzunehmen und weiterzuentwickeln und u.U. für die Erarbeitung einer beruflichen Perspektive nutzbar zu machen.

5.4 KONTINUITÄT SCHAFFEN

Jugendliche stehen mit dem Abschluss der Hauptschule vor einer Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten bzw. Entscheidungszwängen (vgl. Kapitel 2), die die Gestaltung ihres Übergangs prägen. Dabei verlassen sie vertraute Räume (u.a. die Hauptschule) und begeben sich an neue Bildungsorte; möglicherweise erleben sie Brüche in ihrer Lebens- und Berufsgestaltung. Auch Jugendliche, die bereits in einer Ausbildung stehen, brauchen neben den Eltern (und FreundInnen) kontinuierliche und verlässliche AnsprechpartnerInnen, die durch den Aufbau einer gelingenden Beziehung und dem Einsatz von Zeit Anregungen liefern können, die Motivation der Auszubildenden fördern und so eine unterstützende, langfristig begleitende Funktion für die Jugendlichen ausfüllen.

„Aber da hängt es eben stark damit zusammen, dass ich da Meister erleb, die sich sehr stark auch persönlich engagieren. Und in der Regel geht das Persönliche darüber hinaus, dass man nicht guckt, was leistet der Bub, was bringt der mir, sondern wirklich, was steckt da für ein Mensch dahinter. (...) Und das ist dann der zentrale Punkt.“ (Pro Labore, Z.342ff.)

In der Tübinger Vorstadt sind viele der Unterstützungsangebote für Jugendliche und ihre Eltern in dieser Übergangsphase an der Schule angesiedelt. Jugendliche, die die Schule bereits verlassen haben, ebenso wie Kinder und Jugendliche im Stadtviertel, die nicht die Hermann-Kurz-Schule besuchen, haben wenig AnsprechpartnerInnen. Deshalb formulieren Eltern, professionelle Akteure und Jugendliche die Notwendigkeit, ein Angebot für den Übergang zu schaffen, in dem kontinuierliche Begleitung möglich ist:

„Leider ist er [der Jobpate] weg. In T., ja. Mein Sohn ist fast fertig, da hätte ich mir noch gewünscht, dass er ihn noch begleitet, also in diesem Sprung - andere Schule, alles neu, die ersten Jahre, das hätte ich mir gewünscht, aber er ist weg.“ (Eltern, Z.167ff.)

Kontinuierliche Begleitung ist teilweise durch das Jobpatensystem institutionalisiert vorhanden (vgl. Kapitel 4). Daneben leistet die Schulsozialarbeit immer wieder im informellen Rahmen Begleitung auch für ältere Jugendliche, die nicht mehr zu den SchülerInnen der HKS gehören. Dennoch kann eine kontinuierliche Begleitung in der Schule nicht ausreichend geleistet werden (weder von LehrerInnen noch durch die Schulsozialarbeit), da hier aus Strukturgründen nicht im gleichen Maße individuell und zeitintensiv mit einzelnen Jugendlichen gearbeitet werden kann.

„Das wäre sicher sinnvoll, aber das kann ich nicht leisten hier, ich hab ja nur 75%. Aber es ist so, dass die [ehemaligen SchülerInnen] regelmäßig hier auftauchen. Unterschiedlich. Immer mal wieder, auch um zu erzählen, dass es gut läuft. (...) Aber es ist schon so, also dass dieser Übergang sehr schwierig ist. Also ich würde mal sagen die Hauptschulen arbeiten auch ein Stück weit sehr behütet (...) Und dann gibt's so einen riesen Bruch, wenn die dann auf die Berufsschule gehen, sei es weiterführende Schule, Zweijährige oder ne Einjährige, da muss man halt funktionieren, da guckt aber niemand mehr danach.“ (Schulsozialarbeit, Z. 396ff.)

Kontinuierliche Begleitung wird also bisher im Unterstützungssystem der Tübinger Vorstadt vor allem über die Eltern, teilweise über die JobpatInnen und oft über die Schulsozialarbeit ermöglicht. Der Jugendtreff wird ein neues Angebot im Übergangssystem bieten, das über den Schulabschluss hinaus als institutionalisiertes Angebot für alle Jugendlichen im Stadtviertel zugänglich ist. In unserer Untersuchung zeigt sich, dass Jugendliche insbesondere nach Abschluss der Hauptschule Begleitung bei der Gestaltung ihrer Übergänge benötigen (vgl. Kapitel 2). Dies macht eine stadtteilbasierte, gemeinwesenorientierte Koordinationsstruktur der verschiedenen Akteure notwendig, die Kontinuität herstellen kann, indem sie Unterstützungsangebote von Schule und anderen Akteuren bündelt und Brüche im Übergang verhindert bzw. abfedern kann.

Zentrale Herausforderungen

- Neben den bereits existierenden und kontinuierlichen Begleitsystemen wie den JobpatInnen könnte ein stadtteilbasiertes Übergangsarrangement, welches nicht zu stark schulzentriert funktioniert, die individuelle Begleitung der Jugendlichen auch mit unterschiedlichen Akteuren ermöglichen.
- Der geplante Jugendtreff könnte, sofern er auch für ältere Jugendliche zugänglich gemacht wird, ein wesentliches Element einer solchen kontinuierlichen und niedrigschwelligen Form der Begleitung für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt werden.
- Kontinuierliche Angebote auch für Eltern, die deren Netzwerkressourcen stärken, wirken sich ebenfalls positiv auf die Unterstützungsleistungen aus, die sie für ihre Kinder erbringen können.

5.5 KOOPERATION INTENSIVIEREN - KOORDINATIONSSTRUKTUR ENTWICKELN

Aus den Interviews, Beobachtungen und Analysen wird deutlich, dass in der Tübinger Vorstadt ein umfangreiches Netzwerk für die Jugendlichen entwickelt wurde. Die unterschiedlichen Akteure und deren Unterstützungsleistung für die Jugendlichen hinsichtlich der Übergangsthematik wurden im dritten und vierten Kapitel aufgezeigt.

Wie in der Einleitung erläutert befindet sich die Tübinger Vorstadt in einem Restrukturierungsprozess, welcher die Möglichkeit bietet, Kooperationsbeziehungen neu zu gestalten, Koordinationsstrukturen zu erweitern und Netzwerke auszubauen, die für die Unterstützung der Jugendlichen hilfreich sein können. Es geht dabei um die *Entwicklung eines Übergangsbezogenen Stadtteilkonzepts*, das den Jugendlichen die Potentiale vielfältiger Angebote und Akteure zur Verfügung stellt und individuelle Begleitung ermöglicht.

Zunächst müssen zwei sich wechselseitig bedingende Begrifflichkeiten voneinander unterschieden werden, die für das Unterstützungsnetzwerk zentral sind: Kooperation und Koordination. Von Kardorff definiert Kooperation als eine „problembezogene, zeitlich und sachlich abgegrenzte Form der gleichberechtigten arbeitsteilig organisierten Zusammenarbeit zu festgelegten Bedingungen an einem von allen Beteiligten in einem Aushandlungsprozess abgestimmten Ziel mit definierten Zielkriterien“ (von Kardorff 1998: 210). Koordination hingegen ist als lose Kopplung zwischen Handlungssystemen zu verstehen: „Koordination bezieht sich auf eine in Aushandlungsprozessen zu klärende sachliche, fachliche, institutionelle und/oder regionale Aufteilung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen zwei oder mehr beteiligten Handlungssystemen, die nur lose miteinander gekoppelt sind (...) und in ihrer internen Arbeitsweise ansonsten selbständig handeln“ (ebd.).

Wichtig erscheint uns, das Unterstützungsnetzwerk für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt unter den drei folgenden Aspekten zu beleuchten und die daraus entstehenden Herausforderungen zu betonen:

- (1) Netzwerk als Unterstützung
- (2) die Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren (mit Koordinationscharakter)
- (3) die Koordinationsstruktur in der Tübinger Vorstadt, die Kooperation ermöglicht

zu 1: *Unterstützungsnetzwerk – Netzwerk als Unterstützung*

In Netzwerken ist Sozialkapital vorhanden, das durch die Beziehungen der unterschiedlichen Akteure im Netzwerk den jeweiligen Akteuren zugute kommen kann. Allgemein gesprochen geht es um eine Anreicherung des Sozialkapitals der Akteure. „Unter Sozialkapital wird das Potential verstanden, das im Zusammenleben der Menschen in Gemeinschaften erzeugt wird und sich positiv auf das Zusammenwirken der Akteure auswirkt“ (Spieckermann 2005: 313). Dabei stellt das Vorhandensein von Sozialkapital noch keine Qualität dar; erst „die Inhalte des Sozialkapitals und die Umsetzung in Handlungen verleihen dem Sozialkapital die praktische Relevanz für die Akteure im Sozialraum“ (ebd.: 313f).

Die Vielfalt der Angebote und UnterstützerInnen kann als Qualität für die Jugendlichen gedeutet werden: Die in Kapitel 2 und 5.1 erwähnte Pluralität der Übergangsthemen erfordert eine Pluralität an Angeboten, so dass die Jugendlichen für unterschiedliche Themen verschiedene AnsprechpartnerInnen und Angebote nutzen können.

Im Unterstützungsnetzwerk gibt es Differenzen im Grad der Nutzung der Unterstützung und in der Intensität der Beziehung zueinander – dies konnte im Rahmen dieser Studie nicht genauer analysiert werden. Interessant erscheint jedoch, dass sowohl *strong ties* als auch *weak ties* von Bedeutung sind, so dass es generell um eine Ausweitung des Netzwerks für Jugendliche gehen muss.¹⁸ „Je mehr direkte und indirekte Beziehungen ein Akteur hat, desto mehr Ressourcen kann er aus dem Netzwerk für sich mobilisieren“ (Jansen 1999: 156f). Es scheint vor allem notwendig zu sein, das informelle Netzwerk der Jugendliche in der Tübinger Vorstadt weiter auszubauen, das institutionalisierte Netzwerk allein reicht nicht aus.

¹⁸ Granovetter beschäftigt sich in seiner Studie mit Netzwerken und deren Bedeutung für die Berufsfindung; dabei sind vor allem die *weak ties* notwendig: „Die Ergebnisse von Granoveters (1973) klassischen Studie zur Arbeitssuche führten ihn schließlich zu seiner These der *Stärke schwacher Beziehungen*. In einer der ersten Netzwerkstudien zur beruflichen Mobilität kam er nämlich zu dem Resultat, dass die Chancen, eine neue Information über eine offene Stelle zu erhalten, höher sind, wenn die Information aus einer schwachen Beziehung stammt“ (Dahinden 2004: 61). Parallelen könnten zur Suche von Ausbildungsplätzen bei Jugendlichen der HKS gezogen werden: Wer viele Menschen kennt, kennt viele ArbeitgeberInnen bzw. bekommt über ein großes Netzwerk die Informationen von freien Ausbildungsstellen, die Information über mögliche Berufe.

Zu 2: Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren

In Abbildung 4 (vgl. S. 32) haben wir die einzelnen Akteure in Verbindung zu den Jugendlichen dargestellt. Die Darstellung macht jedoch keine Aussage über die Häufigkeit, Intensität oder Qualität der einzelnen Beziehungen zueinander, sondern zeichnet lediglich ab, welche Unterstützungsleistungen für Jugendliche im Rahmen der Untersuchung erkennbar waren. Auf die jeweiligen Aufgaben und Unterstützungen der Akteure wurde im vierten Kapitel ein differenzierter Blick geworfen (Eltern, Betriebe, Schule, JobpatInnen und Offene Jugendarbeit).

In Abbildung 6 werden mögliche Kooperationsbeziehungen mit gestrichelten Linien gekennzeichnet und somit dargestellt, welche Kooperationen u.E. sinnvoll und notwendig wären. Diese Verbindungslinien stellen nicht die real vorfindbaren Kooperationen in der Tübinger Vorstadt dar, sondern sind als Ideen und Anregungen für Kooperationsbeziehungen zu verstehen, die teilweise bereits bestehen, teilweise auch intensiviert werden müssen oder neu aufgebaut werden sollten.

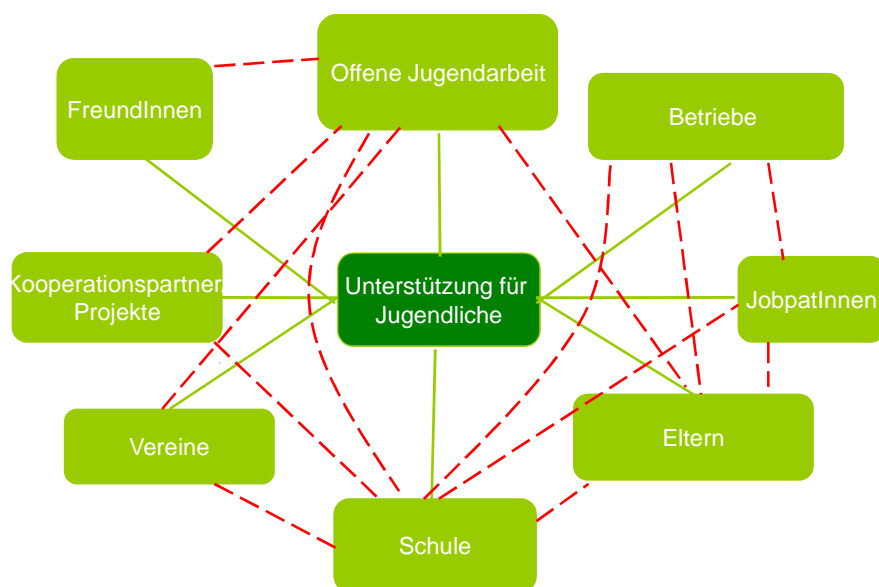


Abbildung 6: Unterstützungsnetzwerk der Jugendlichen

Einzelne Kooperationsbeziehungen bestehen bereits – wie zum Beispiel die Zusammenarbeit von Jobpaten und Schule. Es erscheint uns jedoch für die zukünftige Arbeit in der Tübinger Vorstadt notwendig, diese Kooperationsbeziehungen nochmals systematisch zu betrachten und zu strukturieren. Nach der Definition von von Kardorff sind unter diesem Aspekt sowohl Elemente von Kooperation als auch von Koordination enthalten und auch zentral, da die Zusammenarbeit sich nicht in gemeinsamen Projekten (also Kooperationen) erschöpft,

sondern auch die Koordination von Angeboten notwendig für die Unterstützung der Jugendlichen ist. Neben Elementen von Kooperation ist also auch die Koordination von Angeboten für die Unterstützung der Jugendlichen notwendig. Diese ergänzt die einzelnen Kooperationsbeziehungen.

Im Unterstützungsnetzwerk haben (idealtypischerweise) nicht nur die einzelnen Akteure eine Beziehung zu den Jugendlichen (wie in Abbildung 4 dargestellt), sondern auch die jeweiligen Akteure untereinander. Um die Jugendlichen bestmöglich in ihren Übergängen zu unterstützen, bedarf es dieser Beziehung zwischen den Akteuren. „Durch die Zusammenarbeit zwischen mehreren Sozialisatoren (Jugendarbeit, Schule und Elternhaus) kann die *individuelle Förderung* der Jugendlichen effektiver und erfolgreicher gestaltet werden. Dies hilft ihnen, ihre Bildungslaufbahn erfolgreich zu absolvieren, ihre Persönlichkeit zu entfalten und sich in die Gesellschaft besser zu integrieren“ (Óhidy 2008: 62).

Das Gewinnbringende daran scheint (1) das (bewusste) Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel (der Stärkung der Jugendlichen und die Unterstützung bei der Bewältigung der Übergänge), (2) die Besinnung auf die eigenen Kompetenzen und Aufgabengebiete und die dadurch entstehende Stärkung der einzelnen Akteure. Nicht jeder Akteur im Unterstützungsnetz muss die gleichen Unterstützungen anbieten und somit die Kompetenz der anderen doppeln, sondern jeder sollte gerade seine spezifischen Kompetenzen für die Jugendlichen zur Verfügung stellen. Weiter können (3), durch eine geschickte Abstimmung der Angebote und durch Zusammenarbeit im Unterstützungsnetz, Lücken geschlossen werden und Brüche, die einzelne Institutionen strukturell mit sich bringen, können gemildert werden. So kann ein Kooperationsnetz als Möglichkeit der kontinuierlichen Begleitung verstanden werden, auch wenn die Kontinuität nicht allein von einer Person hergestellt wird.

Merkmale von gelingender Kooperation

Die in den Interviews mit den ExpertInnen der Tübinger Vorstadt beschriebenen Bedingungen für gelingende Kooperation sollen im Folgenden dargestellt und durch Voraussetzungen für gelingende interinstitutionelle Kooperation aus der Literatur ergänzt werden.

- Kooperation findet über persönliche Kontakte statt: es braucht kontinuierliche Beziehungen und einen (guten) persönlichen Kontakt („*ein Fax reicht nicht aus*“). Diese Beziehungen müssen aufgebaut und gepflegt werden, dafür braucht es Zeit – wie die Professionellen in der Schule betonen. In Ergänzung dazu kann die Forderung nach genügend Ressourcen für die Kooperationszusammenhänge – wie es van Santen und Seckinger formulieren (2003: 425) – gesehen werden, so dass nicht nur Zeit eine notwendige Voraussetzung darstellt, sondern auch Informationen und finanzielle Mittel. Die personelle Kontinuität und die sich daraus ermöglichenden persönlichen Kontakte, erhöhen die Bere-

chenbarkeit des Kooperationspartners und stellen somit ebenfalls ein Merkmal gelingender Kooperation dar. „Durch Vertrauen geprägte Strukturen gewähren den Beteiligten ein gewisses Maß an Sicherheit, dass die eingegangene Beziehung stabil bleibt“ (ebd.: 426).

- Kooperation darf nicht vom „good-will“ der einzelnen Akteure abhängig bleiben, sie muss strukturell verankert sein – *„Also ein Beispiel war in Klasse 8. Normalerweise haben wir beim ersten Elternabend die Schulsozialarbeit dabei. Letztes Jahr hat das funktioniert, weil die Kollegen einfach schon lang da sind, die wissen, die Schulsozialarbeiterin ist dazu eingeladen und in diesem Jahr hat es nicht funktioniert. Und da gibt es grad paar Irritationen und da müssen wir gucken, wie wir die wegstreichen. Und das hoffen wir, in dem wir unser Schulcurriculum immer wieder fortschreiben in diesem Bereich, dass das dann nicht mehr passiert.“* (LehrerIn, Z. 314ff.)
- Kooperation muss für beide Kooperationspartner von Nutzen sein, aber auch beide müssen investieren. Kooperation führt im Idealfall zur Verbesserung der Arbeit und zur Entlastung der Einzelnen – *„Optimales entsteht nur durch Kooperation“* (Schulsozialarbeit, Z. 928).
- Es geht dabei also um die Herstellung von Win-win-Situationen und das Erkennen dieses gegenseitigen Gewinns (vgl. Gilles 1996). Dies wiederum setzt explizite Verständigung über gegenseitige Erwartungen, Ziele und Arbeitsformen voraus, da nur so Nutzen auf beiden Seiten erzielt werden können (vgl. van Santen/Seckinger 2003: 425). Müller und Nachreiner (1981: 276f) definieren Handlungen dann als kooperativ, wenn sie „den gemeinsamen Nutzen der an der Zusammenarbeit der beteiligten Personen erhöhen und eine Maximierung der Summe materieller und/oder immaterieller Belohnungsgrößen der im Kooperationsforum vorhandenen Personen intendieren.“
- Kooperation braucht organisatorische Absprachen (Koordination) zwischen den einzelnen Akteuren, z.B. dass Projekte nicht zur gleichen Zeit stattfinden. Hilfreich sind dabei kurze Kommunikationswege, Möglichkeit zum schnellen, oft auch informellen Austausch (vgl. Óhidy 2008). Hierbei ist die Koordination von Angeboten und Abläufen von Bedeutung und somit das Sammeln und Weiterleiten von Informationen an Informationsknotenpunkten (vgl. van Santen/Seckinger 2003: 426).
- Van Santen und Seckinger weisen auf die Notwendigkeit der Entwicklung von Ergebnissicherungsstrategien hin. Dies sei notwendig, um nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass viel gearbeitet und nichts erreicht wird (vgl. ebd.: 426).

Deinets These bezüglich der Kooperation von Schule und Jugendarbeit lautet folgendermaßen: Jugendarbeit und Schule sind erst dann zu einer erfolgreichen Kooperation in der Lage, wenn sich ihre Konzeptionen in der konkreten Lebenswelt des Stadtteils orientieren (vgl. Deinet 1996). Er weist damit auf die Notwendigkeit der Vorortung im Sozialraum hin und

macht auf eine *gemeinwesenorientierte* bzw. *gemeinwesenbasierte* Koordinationsstruktur aufmerksam, welche im folgenden Punkt für die Tübinger Vorstadt erläutert wird.

zu 3: Koordinationsstruktur in der Tübinger Vorstadt

Die oben skizzierten Kooperationsbeziehungen zwischen den Akteuren müssen in eine Koordinationsstruktur des Stadtviertels eingebettet sein. Bisher gibt es in der Tübinger Vorstadt die Hermann-Kurz-Schule als zentralen Standort/Akteur für Kinder und Jugendliche (und deren Familien) sowie das Stadtteilbüro. Die Schule erreicht lediglich die Familien, deren Kinder die HKS besuchen oder besuchten; das Stadtteilbüro wird im Stadtviertel wenig wahrgenommen und nur von einem sehr geringen Anteil der Bevölkerung genutzt.¹⁹

Um aber auch andere Bevölkerungsgruppen im Stadtviertel einzubeziehen, scheint uns vor allem der *Ausbau des Stadtteilbüros zu einem Gemeinwesenzentrum* von zentraler Bedeutung. Eine Koordinationsstruktur ist notwendig, um die Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren anzuregen und zu ermöglichen, die Angebote und Projekte aufeinander abzustimmen und gemeinwesenorientierte Arbeit im Stadtviertel zu leisten. „Gemeinwesenarbeit [...] ist eine sozialräumliche Strategie, die sich ganzheitlich auf den Stadtteil und nicht pädagogisch auf einzelne Individuen richtet. Sie arbeitet mit den Ressourcen des Stadtteils und seiner BewohnerInnen, um seine Defizite aufzuheben. Damit verändert sich dann allerdings auch die Lebensverhältnisse seiner BewohnerInnen“ (Oelschlägel 2001: 653).

Hierfür schlagen wir folgende Koordinationsstruktur für die Tübinger Vorstadt vor:

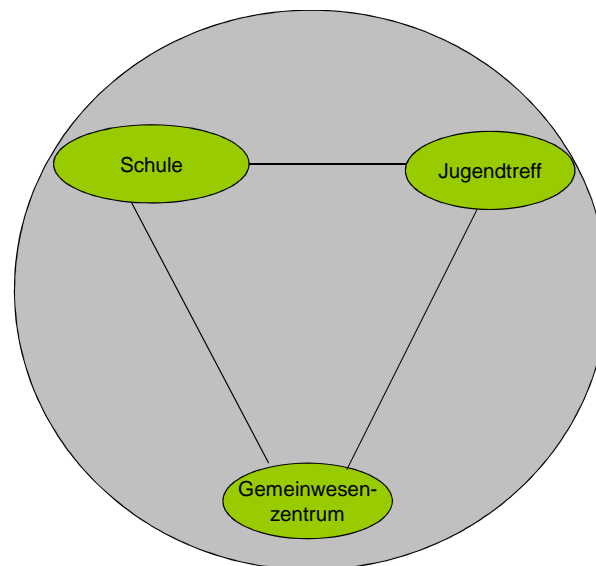


Abbildung 7: Koordinationsstruktur

¹⁹ Häufig ist das Stadtteilbüro den Bewohnern der Tübinger Vorstadt kein Begriff; so mussten wir all unsere InterviewpartnerInnen (ausgenommen die Professionellen und JobpatenInnen) zunächst an der Schule treffen und mit ihnen gemeinsam zum Stadtteilbüro gehen, wo die Interviews durchgeführt wurden.

Möglichkeiten/Potentiale der neuen Koordinationsstruktur

Bau und Etablierung des Jugendtreffs

Wie bereits erwähnt durchläuft die Infrastruktur für Jugendliche in der Tübinger Vorstadt aktuell einen Restrukturierungsprozess. Die vielfältigen Projekte im Stadtviertel (LOS-Projekte, Angebote der Schule, Jugendarbeit) müssen aufeinander abgestimmt werden. Mit dem Bau und der Realisierung des Jugendtreffs wird es ab Ende des Jahres 2008 ein neues Angebot für die Jugendlichen geben. Schule und insbesondere Schulsozialarbeit könnten dadurch entlastet werden. Aber auch neue Formen der Zusammenarbeit von Offener Jugendarbeit und Schule im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses sollten angestrebt werden.

Ausbau des Stadtteilbüros zum Gemeinwesenzentrum

Einerseits benötigt die Etablierung einer neuen Gemeinwesenstruktur Zeit, andererseits 'women-power' und somit personelle Ressourcen. Dazu wären sowohl die quantitative Aufstockung des Personals als auch das Vorhandensein von einschlägig qualifiziertem Personal im Stadtteilbüro notwendig. Außerdem ist es erforderlich, dass die anderen zentralen Akteure im Stadtviertel – in diesem Falle Schule und Jugendtreff – die Möglichkeiten und Potentiale eines Gemeinwesen-zentrums für die Tübinger Vorstadt wahrnehmen und das Vorhaben unterstützen, statt es womöglich als Konkurrenz zu deuten.

So könnte mit dem Ausbau des Stadtteilbüros zum Gemeinwesenzentrum (1) die Kernstruktur des Angebotes erweitert werden, (2) alle BürgerInnen des Stadtviertels als Zielgruppe erreicht werden (in Ergänzung zum gemeinwesenorientierten Ansatz der HKS, die nur die ‚HKS-Familien‘ erreichen), (3) ein kontinuierliches und festes Angebot für Belange der BewohnerInnen eingerichtet werden, das sich nicht auf spezifische biographische Phasen reduzieren lässt und (4) eine neue Perspektive auf Eltern entstehen. Dieser vierte Punkt scheint im Zusammenhang mit dem oben skizzierten Defizitblick von ExpertInnen auf Eltern (vgl. Kapitel 4.2) von zentraler Wichtigkeit. Hier werden Eltern als BürgerInnen des Stadtviertels mit ihren Kompetenzen und Bedürfnissen erkennbar, sie werden nicht auf „Eltern von schlechten SchülerInnen“ oder auf „Eltern, die sich nicht am Elternabend beteiligen“ reduziert. An dieser Stelle wird der Gewinn dieser Koordinationsstruktur für die einzelnen Akteure deutlich: So kann Schule über das Gemeinwesenzentrum neue Zugänge zu Eltern gewinnen und durch die Erweiterung ihres personellen Netzwerkes ihre Handlungsperspektiven erweitern.

Schule

Durch den Ausbau des Gemeinwesen-zentrums und die Etablierung des Jugendtreffs steigt die Chance der Entlastung der Schule. Vor allem die Schulsozialarbeit, die strukturell über-

lastet ist und Arbeitsaufträge entgegennimmt, die sie sich zeitlich kaum leisten kann, erfährt Erleichterung. Bisher liefen vielerlei Beratungsgespräche für ehemalige SchülerInnen der HKS über die Schulsozialarbeiterin – hier gibt es gewachsene Beziehungen, die sich zwar auch in Zukunft bilden werden, die aber durch Beziehungen zu MitarbeiterInnen des Jugendtreffs ergänzt werden, wenn dort ein niedrighschwelliges Angebot für Jugendliche über das Ende der Schulzeit hinaus entsteht. Darüber hinaus kann in diesem Setting das informelle Netzwerk generell ergänzt werden.

Andererseits hat die Etablierung von Jugendtreff und Gemeinwesenzentrum nicht nur entlastende Wirkung auf die Schule, sie bietet außerdem Potential für ein erweitertes Bildungsverständnis (informelle und formelle Bildungsprozesse) von Schule. Schulkonzeptionell kann diese bedeuten, dass Schule sich öffnet, indem sie den Jugendtreff und das Gemeinwesenzentrum als außerschulische Bildungsorte versteht und sich über verschiedene Projekte bewusst gemeinwesenorientiert im Stadtviertel verortet.

Zentrale Herausforderungen

- Die Steigerung des Sozialkapitals der Jugendlichen kann durch Netzwerkerweiterung angeregt werden.
- Um eine optimale Unterstützung für die Jugendlichen in der Tübinger Vorstadt bereitzustellen, ist eine stärker konzeptionell abgestimmte Zusammenarbeit zwischen den Akteuren im Unterstützungsnetz erforderlich.
- Es bedarf der Optimierung vorhandener Kooperationen und einer neuen – hier vorgeschlagenen – Koordinationsstruktur im Stadtviertel: Gemeinwesenzentrum – Schule – Jugendtreff.

6 AUSBLICK

Vom schulzentrierten zum gemeinwesenbasierten Unterstützungsnetz

Unsere Analyse der Begleitungs- und Unterstützungsstrukturen für SchülerInnen in der Tübinger Vorstadt, die sich nach dem Ende des Hauptschulbesuchs entweder für eine weitere schulische Etappe oder aber für den Übergang in den Berufsbildungs- oder Arbeitsmarkt entscheiden (müssen), hat deren große Bedeutung für die Jugendlichen und deren Eltern belegt.

Dieses Unterstützungsnetzwerk besteht aus der Kombination einer Vielfalt von Angeboten, die teils zum Regelangebot von Institutionen gehören (etwa die Angebote zur Berufsorientierung an der Hermann-Kurz-Schule), teils eher geringer formalisierten, alltagsbegleitenden Charakter haben (z.B. Unterstützung durch Eltern, Angebot der JobpatInnen).

Durch den Aufbau einer sozialräumlichen Offenen Jugendarbeit im Stadtviertel erweitert sich diese Begleit- und Unterstützungsstruktur um einen Angebotstyp, der den Jugendlichen Beratung, Begleitung, Bildung und Freizeitgestaltung jenseits ihrer formellen Einbindung in die Schule, also jenseits ihrer Schülerrolle ermöglicht.

Die Erweiterung des Unterstützungsnetzes durch die Präsenz der Offenen Jugendarbeit verstärkt darin *den* Part der Alltagsbegleitung, der nicht primär funktional auf den gewiss wichtigen Bereich der Einmündung in eine berufliche Ausbildung zielt, sondern Jugendliche in ihren komplexen Entwicklungsaufgaben auf dem Weg ins Erwachsensein im Blick haben kann.

Wir haben schließlich belegen können, dass eine Restrukturierung und Erweiterung des Unterstützungsnetzes durch einen klar ausgewiesenen Gemeinwesenansatz in der Tübinger Vorstadt deshalb fachlich sinnvoll ist, weil dann ein weiterer Baustein *jenseits* der spezifischen Handlungsmöglichkeiten der Schule (incl. Schulsozialarbeit) und der Offenen Jugendarbeit hinzukäme. Dazu müsste das Stadtteilbüro zum Gemeinwesenzentrum (mit der entsprechenden konzeptionellen und professionellen Ausrichtung) ausgebaut werden.

„Biographieorientierte Begleitung“ statt „Berufsorientierung“

Verschiedene Akteure des Unterstützungsnetzes haben immer wieder betont, dass es unangemessen wäre, Begleitung und Unterstützung von SchülerInnen/Jugendlichen allein auf den Aspekt der Berufsorientierung zu konzentrieren. Jugendsoziologische und -pädagogische Erkenntnisse bestätigen diese Einschätzung und kritisieren eine ausschließliche Fokussierung auf den Übergang Schule – Beruf als Reduktion, die der Komplexität der biographischen Übergänge im Jugendalter nicht gerecht werden kann.

Als fachliches Label und als ‚Sprachregelung‘ zur Formulierung der Rahmenaufgabe des Netzwerks schlagen wir deshalb einen Perspektivenwechsel vor. Hier geht es darum, einen eher institutionellen Blickwinkel (‚Berufsorientierung‘ als Übergang von der Institution Schule in die Institution Berufsausbildung) abzulösen durch einen stärker individuumbezogenen Fokus (‚biographieorientierte Begleitung‘). Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Eine fundierte Berufsorientierung und eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung sind und bleiben in einer Erwerbsarbeitsgesellschaft ein zentrales Integrationsmoment; im Aufwachsen der Jugendlichen ist dieser Fokus aber – entwicklungsbedingt – einer neben etlichen anderen. Der Fokus der biographieorientierten Unterstützung ist daher breiter angelegt als der der Berufsorientierung, ist offen für die Vielfalt jugendlicher Bewältigungsaufgaben, versteht jedoch Berufsorientierung als einen wesentlichen Bestandteil biographischer Unterstützung.

In Handlungsbegrenzungen handlungsfähig bleiben

Im zweiten Kapitel dieses Berichts wurden u.a. aktuelle bildungs- und arbeitsmarktsoziologische Erkenntnisse herangezogen, die aufzeigen, dass Jugendliche an Hauptschulen strukturell begründeten Risiken ausgesetzt sind. Sie stellen sich ihnen als Bewältigungsherausforderungen, mit denen sie – wenn irgend möglich – proaktiv umgehen lernen müssen, die sie aber nur begrenzt beeinflussen können. Pointiert: Armut aufgrund wachsender sozialer Ungleichheit; an den Migrationshintergrund gekoppelte Benachteiligungsmuster; die seit Jahren steigenden Anforderungen, um im Industrie- und Dienstleistungsbereich eine qualifizierte Ausbildung zu ‚ergattern‘, die den Zugang zu einem Erwerbsarbeitsplatz erlaubt, der später dann die eigenständige Lebensführung ermöglicht; ein hochgradig selektives Schulsystem, das die HauptschülerInnen der Tendenz nach zu ‚Bildungsverlieren‘ werden lässt; - all dies sind Faktoren, die zu großen Teilen außerhalb des Einflusses der Hauptschul-Jugendlichen und ihrer Eltern liegen.

Auch Schule und Jugendhilfe als zentrale Unterstützungs- und Integrationsinstanzen agieren innerhalb dieser strukturellen Grenzen. Sie versuchen sie zu erweitern, in ihrer Regelungsmacht abzuschwächen, die Jugendlichen nicht zu entmutigen sondern sie zu befähigen, trotz und in diesen Handlungsbegrenzungen handlungsfähig zu werden und zu bleiben und eine tragfähige biographische Perspektive zu entwickeln. Die vielfältigen Aktivitäten im Unterstützungsnetz in der Tübinger Vorstadt zielen der Intention nach genau darauf.

Personalisierende Zuschreibungen erkennen

Auf ein Ergebnis unserer Untersuchung wollen wir zum Schluss in sensibilisierender Absicht hinweisen: Benachteiligte Jugendliche unterliegen angesichts der komplexen Bewältigungsanforderungen allzu oft Prozessen des ‚cooling out‘, deren Ergebnisse ihre Selbstwirk-

samkeitserfahrungen massiv beeinträchtigen und die sie sich zumeist als individuelles Versagen zuschreiben. Nun hat die Analyse der Interviews mit Fachkräften aus der Tübinger Vorstadt u.a. zwei Deutungsmuster kenntlich gemacht, in denen zum einen den Jugendlichen der Tendenz nach überzogene, gar unrealistische Vorstellungen im Berufswahlverhalten zugesprochen werden und den Eltern eine eher passiv-desinteressierte Haltung im Hinblick auf den Übergang Schule – Beruf. Diese beiden Deutungsmuster verstärken den Druck auf Jugendliche und deren Eltern, schwierige Übergänge primär als individuelles Fehlverhalten oder Versagen einzustufen, individualisieren also strukturelle Hemmnisse, denen HauptschülerInnen nachweislich ausgesetzt sind.

Fachkräfte im Unterstützungsnetz für Jugendliche der Tübinger Vorstadt sollten sich deshalb der strukturellen Handlungsgrenzen und -herausforderungen ihrer Zielgruppe sehr bewusst sein; und sie sollten sich zudem selbstreflexiv ihrer eigenen strukturell und institutionell induzierten Begrenzungen und ‚cooling out-Prozesse‘ klar werden – gerade um handlungsfähig zu bleiben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahmed, Sarina: Sozial benachteiligte und ausbildungsunreife Frauen und Männer!? Oder: Die individualisierte Deutung schwieriger Übergänge in Ausbildung und Arbeit. In: Galuske, Michael/Rietze, Tim (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit 4. Junges Erwachsenenalter. Hohengehren 2008, S. 174-199.
- Baethge, Martin/Wieck, Markus: Der mühsame Weg in die berufliche Bildung. In: Mitteilungen aus dem SOFI, 2 (2008) 4, S. 1-5.
- Baumert, Jürgen/Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986.
- Böhnisch, Lotar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim und München. 1991.
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg, herausgegeben vom Sozialministerium Baden-Württemberg, Tübingen/Stuttgart 2004.
(<http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/jus>, recherchiert am 03.09.08).
- Bollinger, Doris: ‚We are the champions – are we?‘ Außerschulische Jugendbildung: Orte, Aufgaben, Ziele. In: Außerschulische Bildung, (2003) 3-4, S. 222-227.
- Boos-Nünning, Ursula: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn 2006, S. 7-29.
(<http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03665.pdf>, recherchiert am 03.09.08).
- Braun, Gisela: Wohnen und Arbeiten. Alltagsbegleitende Integrierte Hilfen für junge Menschen. Weinheim, München 2006.
- Braun, Gisela: Wohnen, arbeiten – und noch mehr. Lebensthemen junger Menschen in alltagsbegleitenden Hilfen. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim, München 2006, S. 125-141.
- Brenner, Gerd: Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. In: Deutsche Jugend 47 (1999) 6, S. 249-257.
- Dahinden, Janine: Prishtina – Schlieren. Albanische Migrationsnetzwerke im transnationalen Raum. Zürich 2005.

- Deinet, Ulrich: Schule aus – Jugendhaus? Schule oder Jugendhilfe? Wo gehört das Thema „Betreuung“ hin? In: Sozialmagazin, 1 (1996), S. 31 – 36.
- Friedrichs, Jürgen/Blasius, Jörg: Leben in benachteiligten Wohngebieten. Opladen 2000.
- Gilles, Christoph: Die Gewaltdebatte war der Auslöser. Zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Sozialmagazin 1 (1996), S. 26 – 30.
- Granato, Mona u.a.: Integration und berufliche Ausbildung. Expertise. Bonn 2007. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_integration-und-berufliche-ausbildung.pdf, recherchiert am 03.09.08).
- Hofmann, Cornelia: Jugendberatung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalysen, alternative Konzepte, Modellvorstellungen. Bad Heilbrunn/Obb 1990.
- Jansen, Dorothea: Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen 1999.
- Keupp, Heiner: Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Keupp, Heiner/Bilden, Helga (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen 1989, S.47-69.
- Land Baden-Württemberg: Schulgesetz.
<http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf> (recherchiert am 24.07.08)
- Landesinstitut für Schulentwicklung (LfSe)/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsbericht 2007.
http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/bildungsbericht_2007.pdf, recherchiert am 21.07.08).
- Nestmann, Frank: Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen 2004, S. 547-558.
- Oehme, Andreas/Beran, Christina M./Krisch, Richard: Neue Wege in der Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Untersuchung von Potenzialen in der Praxis der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten Herausgeber: EQAL-EP space!lab. Wien 2006.
- Oelschlägel, Dieter: Gemeinwesenarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied 2001. S. 653-664.
- Óhidy, Andrea (2008): Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Praktische Erfahrungen und theoretische Überlegungen. In: Deutsche Jugend 56 (2008) 2, S. 57–74.
- Reißig, Birgit/Gaupp, Nora: Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2007) 28, S. 10-16.

- Rekus, Jürgen/Hintz, Dieter/Ladenthin, Volker: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München 1998.
- Reutlinger, Christian: Beratung für Jugendliche. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen 2004, S. 269-279.
- Rösner, Ernst: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster, München, Berlin u.a. 2007.
- Schaffner, Dorothee: „Ich bin dann irgendwie halt einfach nicht...“ In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 6 (2008) 2, S. 187-209.
- Schmidt, Ruth/Zeller, Maren: „So sieht es halt aus heutzutage“. Übergänge ins Arbeitsleben im Kontext der Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 10 (2004) 3, S. 174-180.
- Schroeder, Joachim/Storz, Michael: Alltagsbegleitung und nachgehende Betreuung. Umriss eines Konzeptes zur präventiven Kooperation mit jungen Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: Dies. (Hrsg.): Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in risikanten Lebenslagen. Langenau-Ulm 1994, S. 10-19.
- Schwarz-Jung, Silvia: Hauptschulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2006/2007. Eine Zusammenstellung der Fakten. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 8 (2007), S. 25-29.
- Solga, Heike: Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, Heinz u. a. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg 2006, S. 121-146.
- Solga, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005.
- Solga, Heike: Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (2001) 1, S. 107-127.
- Spieckermann, Holger: Konstruktion sozialer Räume durch Netzwerke. In: Riege, Marlo/Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. 2. Auflage, Opladen 2005, S. 313 – 326.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas: Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Dies. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München 2007, S. 7-18.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas: Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München 2007, S. 41-63.

- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 3. Aufl., Wiesbaden 2005, S. 230-247.
- Thiersch, Hans: Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen 2004, S. 115-124.
- Trautwein/Ulrich/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai: Hauptschulen = Problemschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2007) 28, S. 3-9.
- Van Santen, Eric/Seckinger, Mike: Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel von Kinder- und Jugendhilfe. Opladen 2003.
- Von Below, Susanne: Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Wiesbaden 2003.
- Von Kardorff, Ernst: Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In: Röhrle, Bernd/Sommer, Gert/Nestmann, Frank (Hrsg.): Netzwerkinterventionen. Fortschritte der Gemeinwesenpsychologie und Gesundheitsförderung Band 2. Tübingen 1998, S. 203 – 222.
- Walther, Andreas/ Stauber, Barbara: Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München 2007, S. 19-40.
- Walther, Andreas: Schwierige Übergänge. Die biographische Perspektive junger Männer und Frauen. In: Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn 2006. (<http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03790.pdf>, recherchiert am 18.07.08).
- Werner, Georg: Schullaufbahnen, persönliche und soziale Ressourcen im Jugendalter und Berufserfolg im Erwachsenenalter. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden 2006, S. 163-172.
- Zenke, Karl: Wider den Unsinn von der „begabungsgerechten“ Hauptschule. In: Neue Sammlung 43 (2003) 3, S. 297-314.

INTERNETQUELLEN

Jugendstiftung Baden-Württemberg: Der Qualipass.

<http://www.qualipass.info/eltern/index.php> (recherchiert am 29.07.08).

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.: Girls Day.

http://www.girls-day.de/girls_day_info/girls_day_maedchen_zukunftstag (recherchiert am 04.09.08).

Kultusministerium Baden-Württemberg: Die Hauptschule.

<http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1uid6bm2f0v55ijynpkrsqd21qdr8zk/menu/1188445/index.html> (recherchiert am 24.07.08).

Netzwerk für mehr Unternehmensgeist in der Region Neckar-Alb: Pro Labore.

<http://www.www-arbeit.net/index.php?id=198> (recherchiert am 04.09.08).

Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg: Junik-Projekt. Praxislabors zur Aufdeckung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

<http://www.pjw-bw.de/angebote/vernetzungsdetails.htm> (recherchiert am 04.09.08).

Stadt Reutlingen: Jobpaten.

<http://www.reutlingen.de/ceasy/modules/cms/main.php5?cPageId=899> (recherchiert am 24.07.08).