



Bundesverband e.V.

Nutzer*innengerechte Gestaltung von Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf

EXPERTISE
LUTZ WENDE

Impressum

AWO Bundesverband e. V.
Blücherstr. 62/63
10961 Berlin
Telefon: (+49) 30 – 263 09 – 0
Telefax: (+49) 30 – 263 09 – 325 99
E-Mail: info@awo.org
Internet: awo.org

Verantwortlich
Claudia Mandrysch, Dr. Marvin Deversi

Verfasser
Lutz Wende OrganisationsBERATUNG

Ansprechpartner
Tobias Reichelt, tobias.reichelt@awo.org

Satz/Layout
Linda Kutzki, textsalz.de

© AWO Bundesverband e. V., Berlin. Das Copyright für Texte und Bilder liegt, soweit nicht anders vermerkt, beim AWO Bundesverband e. V.
Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher vorheriger Zustimmung des AWO Bundesverband e. V.

Alle Rechte vorbehalten.
Dezember 2025

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Im Rahmen des:



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1 Ausgangspunkt: Kurze summarische Darstellung empirischer Daten zum Übergang Schule-Beruf	7
2 Sozialisation, Muster lebenslanger Lern- und Bildungsprozesse: Zu Formen und Mustern von Benachteiligung	13
3 Vorschlag für ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument: Zur nutzer*innengerechten Gestaltung von Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf	20

Einleitung

Folgt man der aktuellen Entwicklung am Übergang Schule-Beruf, scheint sich eine Verfestigung von schwierigen Übergängen bis zu einer erhöhten Berufslosigkeit abzuzeichnen. Das Übergangssystem selbst scheint zu einer Art Falle zu werden, in der hauptsächlich junge Menschen mit und ohne Hauptschulabschluss „hineingeraten“ und sich häufig über einen längeren Zeitraum (bis zu vier, tw. sogar fünf Jahre) aufhalten. Nur zwei Drittel der jungen Menschen im Übergangssystem erreichen einen Einstieg in eine Berufsausbildung, ein Drittel aber bleibt ganz ohne Berufsabschluss. Nach dem Berufsbildungsbericht von 2023 verbleiben 39 % der 20–34-jährigen Menschen mit Hauptschulabschluss ohne Berufsabschluss, bei Personen ohne Abschluss sind es sogar 75 %.¹ Insbesondere werden persönliche Merkmale und individuelle Eigenschaften benannt, die einen Einstieg in die Berufsausbildung erschweren.

Vor diesem Hintergrund stehen Einrichtungen am Übergang Schule-Beruf vor der Herausforderung, eine Teilhabe am Erwerbsleben und eine soziale Integration zu sichern. Es besteht für die Zielgruppe der jungen Menschen, die nur über das Übergangssystem einen Zugang zu Ausbildung und Beruf finden können, zu einem relevanten Teil die Bedrohung eines dauerhaften Ausschlusses – trotz des hohen Fachkräftebedarfes. Ein solcher Ausschluss führt dazu, dass diese Menschen bedroht sind, sich lebenslang in einer prekären Lage zu befinden. Und es schwächt zudem die Bereitschaft, sich gegenüber notwendigen gesellschaftlichen Entwicklungen zukunftsorientiert zu verhalten.

Im Rahmen dieser Expertise werden folgende Themenkreise bearbeitet:

1. Ausgangspunkt: Kurze summarische Darstellung empirischer Daten zum Übergang Schule-Beruf

Hierzu werden wesentliche aktuelle Untersuchungen zur nachschulischen Bildung in Deutschland (Eckelt, M., Burkard, C. für die Bertelsmann-Stiftung, 2022), der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022), zur Ungleichheit des Bildungserwerbs (Bachleitner, A., Lämmchen, R., Maaz, K. (Hrsg.) (2022) sowie der Deutschen Kinder- und Jugend-Stiftung DKJS (2023) sowie der Berufsbildungsbericht (BIBB) herangezogen.

Im Ergebnis heißt dies (hier stark zugespitzt): 1/3 aller, die in das Übergangssystem einmünden, verlassen dieses nach maximal fünf Jahren, ohne einen Zugang zur Berufsausbildung zu erreichen, obwohl sie in dieser Zeit bis zu fünf Maßnahmen durchlaufen haben. (1/3 schafft den Übergang im ersten Jahr und einem weiteren Drittel gelingt dieser nach bis zu drei Jahren). Diese Zahlen sind im Übrigen seit einigen Jahren weitgehend stabil. Dieser Teil soll kurz gehalten werden, da die meisten Zahlen langläufig bekannt und über eine längere Zeit relativ stabil sind. Der Fokus liegt in dieser Skizze auf Besonderheiten in den Ungleichheits-Prozessen, die hinter den empirischen Daten liegen.

2. Sozialisation, Muster lebenslanger Lern- und Bildungsprozesse: Zu Formen und Mustern von Benachteiligung

Der zweite Themenkreis bildet den Schwerpunkt dieser Untersuchung. Hier geht es darum, über die empirischen Daten hinaus in eine qualitative Ebene zu wechseln und die Prozesse der Ungleichheitsproduktion, die einen Einstieg in die Berufsausbildung erschweren oder gar behindern, zu beschreiben und zu analysieren. Es zeigt sich, dass soziale und Bildungsungleichheit schon in der frühkindlichen Bildung beginnen und sich über den Schul- wie beruflichen Bildungsverlauf fortsetzen, genauer gesagt: kumulieren.

1 Zahlen nach DKJS_22 Prozent S. 40f.

Auch in den Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf finden übergreifende Formen der Zuweisung in Benachteiligung (auch über Zuschreibungen) statt und werden aufrecht erhalten bzw. dauerhaft fortgeführt. Zu fragen ist, wie diese Prozesse, Mechanismen und Strukturen auf die einzelne Person, nämlich die Maßnahmenteilnehmenden, wirken bzw. wie diese erfahren werden. Sie bilden die Grundlage für einen lebenslangen Lern- und Bildungsprozess, der spezifische Lernmuster und Bildungsfiguren erzeugt und damit auch den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf prägt.²

Für die Expertise geht es daher darum, erste Ansätze herauszuarbeiten, um die Prozesse zu eruieren und ihnen entgegenzuarbeiten. Damit erhält dieser Themenkreis – trotz seiner Basierung auf empirischen Daten – einen eher qualitativen Charakter.

3. Vorschlag für ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument: Zur nutzer*innengerechten Gestaltung von Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf

Auf der Basis der Ausführungen in 2. wird im dritten Themenkreis ein Erhebungsmuster für die AWO Einrichtungen des Jour fixe Übergang Schule-Beruf des AWO Bundesverbandes entwickelt, das sowohl zur Erfassung von Handlungsbedarfen an den Standorten und zugleich als Reflexionsgrundlage für die interne Diskussion und Weiterentwicklung dienen soll. Darüber hinaus soll das Erhebungsmuster eine Grundlage für die fachlich-konzeptionelle Diskussion im Jour fixe selbst bilden.

Das Erhebungsmuster wird auf einer Sitzung des Jour fixes vorgestellt, diskutiert und ggf. weiterentwickelt und in die praktische Arbeit in den Einrichtungen zurückgeführt.

Die vorliegende Untersuchung fokussiert in der Darstellung auf eine Nutzer*innenperspektive, die deshalb eingenommen wird, um der Gefahr, in eingefahrene, institutionelle Muster, Zwänge und Gewohnheiten zurückzufallen, zu begegnen und die Erfahrungen der Nutzer*innenseite in den Mittelpunkt zu rücken. Die Einrichtungen und Träger im Übergang Schule-Beruf sind teilweise restriktiven Rahmenbedingungen ausgesetzt, nämlich: Ausschreibungen mit sehr kleinteiligen personellen wie ablauforientierte Vorgaben, fach-konzeptionellen Anforderungen und (häufig) willkürlichen Zuweisungen seitens der Fördermittelgeber. Auch wenn die Einrichtungen versuchen, diese Restriktion innerhalb ihrer Maßnahmen aufzufangen, sind sie viel zu stark in ein förderrechtliches wie organisatorisches Korsett eingebunden, als dass sie hier wirksam und nutzer*innenbezogen gegensteuern könnten.

Aus der Nutzer*innenperspektive stehen dem/der Einzelnen also verschiedenartige bis widersprüchliche Angebote gegenüber. In der Regel werden diese spontan und nach formal-organisatorischem Bedarf in eine Maßnahme zugewiesen und es lässt sich keine systematisch und gezielte Entwicklungsstrategie mit einer entsprechenden Angebotskette erkennen. Die Nutzer*innen werden mal hier mal dort hingeschickt und sie erfahren in einer großen Anzahl ein mehrfaches „Scheitern“.

2 Vgl. Marotzki (2000): Qualitative Biographieforschung, in: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 176–186, hier: S. 176

1

Ausgangspunkt: Kurze summarische Darstellung empirischer Daten zum Übergang Schule–Beruf

„Benachteiligt ist, wer vom System der Benachteiligtenförderung Unterstützung erhält oder nach sozialen Normen erhalten sollte“

Wende/Christe (2005)³

3 Wende, Lutz / Christe, Gerhard (2005): *„Benachteiligt ist, wer vom System der Benachteiligtenförderung Unterstützung erhält oder nach sozialen Normen erhalten sollte. Überlegungen zu sozialen Mechanismen, Strukturen und institutionellen Regelungen von Benachteiligung und Benachteiligtenförderung*, in: Jugend Beruf Gesellschaft Heft 1 und 2 / 2005. Hrsg.: BAG Jugendsozialarbeit, Bonn 2005

Für die folgenden Ausführungen beziehe ich mich im Wesentlichen auf vier Studien, die die aktuelle Entwicklung darstellen⁴:

1. Eckelt, M., Burkard, C. (2022): Nachschulische Bildung in Deutschland. Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh
2. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld 2022
3. Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren, Bielefeld
4. Bachleitner, A., Lämmchen, R., Maaz, K. (Hrsg.) (2022): Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA. Münster⁵

Ungleichheitsverlauf

Erhebliche Probleme am Übergang Schule-Beruf haben vor allem eine Gruppe: junge Menschen mit niedrigem Schulabschluss, aus Familien mit niedrigem sozialökonomischem Status, junge Frauen aus diesen Familien stärker als junge Männer sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund. Deren Benachteiligung beginnt schon im Zugang zu frühkindlicher Bildung, setzt sich über den Schulverlauf fort, prägt die Risiken am Übergang Schule-Beruf und setzt sich bis zur Ausbildungslosigkeit fort bzw. dem Tatbestand ohne Berufsabschluss zu bleiben. Im Folgenden wird vorrangig entlang dieser Zielgruppe (der Jugendsozialarbeit) argumentiert.

Die Effekte (der Produktion) sozialer Ungleichheit wirken schon in der frühkindlichen Bildung⁶, sowohl in den schulischen Verläufen als auch der beruflichen Bildung⁷. Obwohl neben den empirischen Daten insbesondere die Prozesse und Mechanismen, wie Ungleichheit produziert wird, von besonderem Interesse sind, gibt es gerade für den Bereich berufliche Bildung hierzu nur wenig belastbare Daten und Erkenntnisse.

Soziale Ungleichheiten kumulieren sich von der frühen Kindheit über den Bildungsverlauf bis zur nachschulischen Bildung weiter auf. Für den Bereich der beruflichen Bildung hat die vorliegende Forschungssynthese deutliche Forschungslücken und -bedarfe für Untersuchungen aufgezeigt, die notwendig sind, um soziale Ungleichheit in dem Bildungsbereich beschreiben zu können (...). So fehlen etwa grundlegende deskriptive Befunde zu Unterschieden in der Aufnahme und dem Abschluss einer beruflichen Ausbildung für verschiedene soziale Herkunftsgruppen.

– Studie 4: 215

-
- 4 Zudem greife ich auf die Berufsbildungsberichte 2022 und 2023 der Bundesregierung zurück.
 - 5 Die Studien werden für eine bessere Lesbarkeit im Folgenden mit der obigen Ziffer und der jeweilige Seitenzahl angegeben.
 - 6 Zur Bedeutung der frühkindlichen Bildung siehe Studie 3: 25; sowie Studie 4: 203, 211. Insbesondere wird betont, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozialökonomischem Status seltener Zugang zu einer externen Kinderbetreuung haben als Kinder aus Familien mit mittlerem oder hohem Status.
 - 7 Es „(liegen) Anhaltspunkte vor, dass soziale Herkunft einen Einfluss hat, etwa durch eine elterliche berufliche Ausbildung und das damit verknüpfte soziale Kapital. Zudem wirkt die soziale Herkunft über die Berufsbildungslaufbahn der Jugendlichen und die erworbenen Schulabschlüsse auf die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung.“ (Studie 4: 213)

Betont wird die Bedeutung von Kooperationsprojekten zwischen Schule und Jugendhilfe für eine frühe Bekämpfung der sich im Verlauf verfestigenden sozialen Ungleichheit und Benachteiligung. Allerdings ist festzuhalten, dass derzeit diese Projekte stark an offene Ganztagschulen gebunden sind (Studie 2: 9), die wiederum ebenso seltener von Kindern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus besucht werden. Bereits im Grundschulalter zeigen sich Leistungsrückstände von bis zu einem Jahr (Studie 2: 10)⁸. Im weiteren Verlauf trauen sich Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus in der Jahrgangsstufe 8 bei gleichem Leistungsstand weniger zu als solche mit höherem Status (Studie 2: 10). Jugendliche und junge Menschen mit niedrigem Sozialstatus verbleiben 3-mal so häufig ohne Schulabschluss (ebd.) (insgesamt 2020 5,9 %).⁹

Aktuell wird warnend auf einen Rückgang der Neuzugänge zur beruflichen Ausbildung (insbesondere im dualen System (Studie 2: 10) und auf einen sinkenden Zugang in den sog. Übergangssektor hingewiesen. Die Zahl der unversorgten jungen Menschen ist bis auf 12 % gestiegen (ebd.). Zugleich aber steigt die (relationale) Zahl von Menschen zwischen 20 und 34 Jahren ohne Berufsabschluss. Als Grund werden zunehmende Passungsprobleme zwischen ausbildenden Unternehmen und den jungen Menschen festgestellt. Die gliedern sich in berufsfachliche Passungsprobleme (Berufsangebote und Berufsinteressen: 39 %), regionale Passungsprobleme (20 %) und eigenschafts- und verhaltensbedingte Passungsprobleme¹⁰ (immerhin bei 41 %) (Studie 2: 10).

Zielgruppe

Für die Zielgruppe der Nutzer*innen von Maßnahmenangeboten am Übergang Schule-Beruf stellen sich die Übergangsprobleme quantitativ wie folgt dar: 20 % eines Schulabgangsjahrganges gelingt der Übergang in eine Ausbildung oder ein Studium erst verzögert um ein bis zwei Jahre (Studie 1: 6). Vier Jahre nach Schulabschluss haben 57 % noch keinen berufsqualifizierenden Abschluss (Studie 1: 22). 27 % der Frauen und 20 % der Männer mit max. einfachem Schulabschluss haben nach vier Jahren weder einen Ausbildungsabschluss noch befinden sie sich in Ausbildung (Studie 1:6). Etwas mehr als ein Drittel haben nach vier Jahren einen berufsqualifizierenden Abschluss erreicht (Studie 1: 23). 2020 hatten 15,5 % der 20–34-jährigen weder einen Ausbildungs- oder Studienabschluss, noch befanden sie sich in einer Ausbildung oder einem Studium¹¹ (Studie 1: 25).

Sowohl Jugendlichen mit maximal Erstem Schulabschluss als auch diejenigen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit gelingt deutlich seltener die Einmündung in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung (...). Diese Ungleichheiten wirken im Ausbildungsverlauf fort.

– ebd.

8 Diese werden anhand von Kompetenzfeststellungen belegt. Es ist aber kritisch zu hinterfragen, ob die Form der Kompetenzfeststellung tatsächlich die Leistungsmöglichkeiten erfasst oder nicht doch eine bestimmte Ausdrucksform präferiert wird.

9 In der nachschulischen Bildung sinkt die Quote ohne Schulabschluss auf 1,5 % bis zum 20. Lebensjahr, was vor allem an den beruflichen Schulen und Förderangeboten liegt, die in Verbindung mit einem Angebot zum Schulabschluss stehen (z. B. BVJ mit Schwerpunkt Nachholen des Hauptschulabschlusses bzw. des ersten Schulabschlusses).

10 Hier läge ein Andockpunkt für die Debatte Herausforderungen für die Jugendsozialarbeit vor, nicht als nachträgliche „Erziehung“, sondern als eigenständiges Entwicklungsprogramm für junge Menschen.

11 Aktuell können die Daten etwas verzerrt sein, da die Folgen der Corona-Pandemie einen Zugang in Ausbildung und Studium verzögert haben könnten. Dennoch im Vergleich: 14 % der 30–64-jährigen haben nach dem Mikrozensus 2020 ebenfalls keinen beruflichen Bildungsabschluss.

Dies betrifft ebenfalls hauptsächlich Personen aus niedrigen sozialen Schichten, die zu 40 % max. einen Hauptschulabschluss erreichen (Studie 1: 26) und sie haben zu 32 % (Männer) und 28 % (Frauen) einen verzögerten Eintritt in eine Ausbildung. (Studie 1: 28)

Ca. 15 % aller Abgänger*innen haben in der nachschulischen Bildung einen instabilen Verlauf, der mit einem hohen Risiko der Ausbildungslosigkeit als Folge verbunden ist. Auch hier lässt sich die Zielgruppe anhand empirischer Daten gut beschreiben: Es sind junge Menschen mit einem niedrigen Schulabschluss, aus Familien mit niedrigem sozialökonomischem Status, häufig weiblichen Geschlechts und junge Menschen mit Migrationshintergrund (Studie 1: 6 und 26; s. a. Studie 2: 11)

Die Gruppe mit hohem Risiko zur Ausbildungslosigkeit zeichnet sich insgesamt durch folgende Faktoren aus: später Ausbildungsabbruch ohne Übergang in eine neue Ausbildung (Studie 2: 11); ein fragmentierter Verlauf im Übergangsgeschehen; lange Verweildauer im Übergangssystem; niedriger sozioökonomischer Status, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern sowie Migrationshintergrund und Klassenwiederholungen in der Schullaufbahn (Studie 1: 38). Insgesamt bleibt ein Drittel der Risikogruppe ohne weitere Ausbildung bzw. schulische Bildung – ihnen droht Arbeitslosigkeit oder als ungelernete Arbeitskräfte eine instabile Erwerbslaufbahn (Studie 1:28).

Übergangssystem

Von den Personen, die mindestens eine Maßnahme im Übergangssystem absolviert haben, erreichen nach vier Jahren nur zwei Drittel den Eintritt in eine Ausbildung (Studie 1: 6). Die Gruppe mit einer langen Verweildauer im Übergangssystem weist einen vergleichsweise niedrigeren Kompetenzwert¹² aus (Studie 1: 26). Hier drohe ein Scheitern aufgrund der hohen Zugangsanforderungen zur beruflichen Ausbildung. Nach den Autor*innen scheitert das Bildungssystem darin, Zugänge zu Ausbildung zu fördern. (ebd.)

Prozesse und Mechanismen

Es gibt ein geringes Wissen über tatsächlich Ausbildungswege auch zwischen den Bildungsteilsystemen (Studie 1: 10). Die zunehmende zweckrationale (wissenschaftsorientiert und häufig abstrakt-kognitive¹³) Veränderung des Lernens sowohl des lebensweltlichen Ortes Schule als auch von außerschulischen Lernorten erschwert den Abbau der Ungleichheiten¹⁴ (Studie 2: 10). Insbesondere liegen für den Bereich berufliche Bildung „sehr wenige Forschungsarbeiten zu sozialen Ungleichheiten vor“ (Studie 4: 195). Hauptsächlich wird die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung erfasst. „Im nachschulischen Bereich konzentriert sich die Forschung auf einzelne Bildungsergebnisse wie die Studienaufnahme oder die Aufnahme einer Berufsausbildung“ (ebd.: 196)¹⁵.

12 Es ist nicht ganz eindeutig, auf welche Kompetenzfeststellung sich hier bezogen wird, auf die schulischen Kompetenzfeststellungen insbesondere im Rahmen von PISA oder auf die im Rahmen der Berufsorientierung durchgeführten Kompetenzfeststellungen.

13 Als Gegenmodell kann u. a. ein „Lernen am Modell“ darstellen, was andere, vor allem sinnhafte Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht.

14 „Wenn man schließlich Schule nicht nur als einen Lernraum für Kinder und Jugendliche versteht, sondern als zentralen Lebensraum, der auch in die Strukturen sozialräumlichen Gefüges eingebunden ist, rücken weitere Dimensionen in den Fokus, die auch Lernmöglichkeiten neben den Basiskompetenzen adressieren“ (Studie 4: 213)

15 Was aber auch heißt, dass „soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung (noch) nicht als zentrale Fragestellung bearbeitet wird“ (ebd.: 214)

Kompetenzen und Noten werden insbesondere im schulischen Bereich (und auch im vorschulischen Bereich) erforscht, während den Autor*innen der Studie 4 in Bezug auf berufliche Bildung keine Analyse in Bezug auf Kompetenzen und Noten vorliegt. Über alle Bereiche zeigt sich dennoch, dass ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und höheren gemessenen Kompetenzen und besseren Noten besteht. (Studie 4: 200)

Um ein vertieftes Wissen und Verstehen über den Übergangsprozess von Schule in berufliche Ausbildung und das Berufsleben zu erhalten, wird übergreifend vorgeschlagen, Gelingensbedingungen erfolgreicher nachschulischer Bildungsverläufe zu analysieren.

Aber:

Die Befunde der Forschungssynthese unterstreichen jedoch, dass auch schon vor Schulbeginn Kompetenzunterschiede der Kinder nach sozialer Herkunft bestehen, die zu unterschiedlichen Startchancen führen. Die Befunde zu bestehenden Herkunftseffekten über alle Bildungsbereiche hinweg verweisen dabei auf die weiterhin bestehende Dringlichkeit der Entkoppelung von sozialer Herkunft und Aspekten des Bildungserwerbs und werfen zugleich Fragen zur Persistenz sozialer Ungleichheiten auf. Weiterführende Forschung zu sozialen Ungleichheiten in Kompetenzen und Beteiligung erfordert einen stärkeren Blick auf die Mechanismen, die sozialen Ungleichheiten zugrunde liegen. (...) Vor diesem Hintergrund sollte Forschung zu sozialen Ungleichheiten verstärkt die Identifikation von Bildungsbarrieren in den Blick nehmen und Wirkungsmechanismen und -ketten identifizieren, die für die Genese von Bildungsungleichheiten – bezogen auf Partizipationsmerkmale und kognitive und nichtkognitive Kompetenzen – maßgeblich verantwortlich sind. Die Ergebnisse einer darauf ausgerichteten Forschung können die empirische Basis für die Entwicklung von Maßnahmen zum Abbau von Bildungsungleichheiten bilden. (...) Am Beispiel der Schule wird dies u. a. bedeuten, dass es einer expliziten Verzahnung von Maßnahmen der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung bedarf, die auch den außerschulischen Bereich berücksichtigen.

Neben der Identifikation von Wirkungsmechanismen und -ketten sowie der daran anschließenden Maßnahmenentwicklung wird es auch verstärkt um Implementationsforschung gehen, um beschreiben zu können, unter welchen Bedingungen Maßnahmen erfolgreich ins Feld implementiert werden. Und schließlich braucht es eine breit aufgesetzte Evaluation der Maßnahmen als Qualitätselement zur Überprüfung der Wirksamkeit und Weiterentwicklung der Maßnahmen.

– Studie 4: 216f.

Fazit

Unter Berücksichtigung der vorliegenden empirischen Daten, kann davon gesprochen werden, dass Benachteiligung als Artefakt wohl gemessen wird und hier viele Informationen vorliegen, aber das Zustandekommen dieser Situation, nämlich welche Prozesse dem zugrunde liegen, ist nicht bekannt bzw. wird wissenschaftlich nicht untersucht.

Festgehalten werden kann: Benachteiligung ist ein kumulierter Prozess. Wer in Maßnahmen des Übergangs eintritt, hat schon vielfältige Formen von Benachteiligung erfahren und unterschiedliche Prozesse der Produktion sozialer Ungleichheit erlebt. Über die direkten Mechanismen und konkreten Prozesse ist aber wenig bekannt, auch weil dies eine individuelle Untersuchung voraussetzen würde und weil diese Untersuchung über verschiedene Schulformen und Jahre angelegt sein müsste. Insofern geht es beim Scheitern am Übergang Schule-Beruf nicht um ein individuelles „Scheitern“, sondern um ein Systemversagen im Übergang Schule-Beruf.

2

Sozialisation, Muster lebenslanger Lern- und Bildungsprozesse: Zu Formen und Mustern von Benachteiligung

*„Es fällt mir nicht schwer,
mir eine Zukunft vorzustellen, in der
das Leistungsprinzip als genauso infantil
und albern erscheint wie der Respekt
vor Adelstiteln.“*

Bestimmte Formen der Produktion von Benachteiligung bzw. sozialer Ungleichheit sind schnell zu verorten, diese werden im Folgenden kursorisch dargestellt.

Die Produktion sozialer Ungleichheit erfordert Institutionen zur Stabilisierung der Ungleichheit, sie setzt normative Strukturen voraus, die Zuschreibungen vornehmen, segmentieren, Distinktionen herstellen und Handlungspotentiale ermöglichen, fördern oder eben auch begrenzen. Jugendliche aus den unteren Klassen haben immer die hintersten Startplätze – viele Zugänge (Kitas, Schulen usw.) sind benachteiligtenfeindlich reguliert wie im weiteren Lebenslauf auch der Zugang zu Arbeitsplätzen.

So spielt die sozialräumliche Verteilung der U3-Kindertagesbetreuungsplätze eine große Rolle. Wird eine umfassende Kindertagesbetreuung vorrangig in benachteiligten Sozialräumen ermöglicht? Oder wird sie in den etablierten Sozialräumen bereitgehalten? Ein immer wieder genanntes Argument ist, dass die Eltern mit höherem sozioökonomischem Status sofort gegen eine „Unterversorgung“ klagen würden, dies sei aber unbedingt zu vermeiden. So wird soziale Benachteiligung produziert und stabilisiert – nämlich über Verteilung und Verortung und über eine höhere finanzielle und rechtliche Durchsetzungsmacht.

Nach zig Jahren PISA und IGLU ist es eine Binsenweisheit:

Schule reproduziert die Klassenzugehörigkeit, sie stellt das kostengünstige Surrogat elitärer Distinktionsmechanismen dar, das darauf abzielt (Arbeiter-)Kinder von der Universität abzuhalten. De facto ist der angeblich meritokratische Bezug zu Bildungsunterschieden längst widerlegt. Realiter aber wird dieses Prinzip als Legitimation weiterhin aufrechterhalten, z. B. in den Begrüßungsreden an den Einritten der Schulstufen, wo jedes Mal der Ernst des Lebens beginnt und je höher die Stufe, desto deutlicher betont wird, welche Anstrengungen für erfolgreiches Bestehen erforderlich sind. Dasselbe passiert im Rahmen der Übergangsempfehlungen. Kindern und Jugendlichen aus den unteren Schichten / Klassen wird deutlich gemacht, dass sie die Leistungen gar nicht ohne Unterstützung erbringen können. Kinder und Jugendliche mit akademischen Eltern (besonders aber der Vater und hier insbesondere Ingenieure) erhalten eine bessere Benotung als Kinder und Jugendliche, deren Eltern über ein anderes (nicht akademisches) Bildungsniveau verfügen. Auch ist der Zusammenhang von Noten und Namen inzwischen hinreichend bekannt. Aber niemand kommt auf die Idee, diese Praktiken zu verändern.

In Berlin wurden die Varianzen der IGLU-Erhebung genauer analysiert. Die Varianz zwischen den Bezirken entsprach weitgehend denen der Bundesländer. Aber erstaunlicherweise gab es eine ähnliche Varianz auch in den Bezirken und letztendlich wurden sie sogar in einzelnen Schulen gefunden. In einem Interview mit einem Schulleiter aus Neukölln wurde diskutiert, wie dieses geschehen konnte. Er antwortete, dies sei ganz einfach. In seinem Schuleinzugsgebiet gibt es unterschiedliche Wohngebiete, eins eher akademisch, eins eher Arbeiterviertel mit hohem Migrationsanteil. Wenn die Kinder eingeschult werden, dann ist es klar, wie die Klassen zusammengesetzt werden und welche Lehrkräfte wo eingesetzt werden – die besten Lehrkräfte natürlich bei den Schüler*innen aus dem akademischen Kiez. So wird Ungleichheit produziert.

Hier lassen sich zwei Grundmuster festhalten. Zum einen wird mit dem erschwerten Zugang zu frühkindlicher Bildung auch der Zugang zu bestimmten sozialen und kognitiven Zusammenhängen verweigert. Dieser fehlende Zugang bzw. die fehlende Kenntnis wird zum Code für die weitere Entwicklung (siehe, die Kinder kennen gar nicht unsere Regeln – und wir tun alles, um sie weiter implizit zu halten.). Das zweite Muster rekurriert auf den unmittelbaren Sozialraum. Fehlende schulische und außerschulische Betreuungsangebote wirken sich nachteilig auf die „geforderte Entwicklung“ aus. Zudem werden andere Formen der Gesellung und des Sozialverhaltens im Lebensalltag erfahren. Wenn aber nur das Beherrschen des nivellierten Mittelschichtscodes Erfolg und damit das Durchbrechen des Zirkels sozialer Ungleichheit und Benachteiligung,

fehlender Zugang zu usw. usf. verspricht, dass darüber Benachteiligung überwunden werden kann, dann dient dieser (implizit verfasste) Code dazu, die Re-Produktion von Benachteiligung in perpetuum festzuschreiben.

Georg Vobruba hat die These aufgestellt, dass der kumulierte und sich aufhäufende Prozess der Benachteiligung auch nur schrittweise wieder rückgängig gemacht werden kann, d. h., es müssen alle Rückstände, die sich in Wahrnehmung, Habitus, Lernmustern usw. niedergeschlagen haben, Stück für Stück wieder abgebaut und rückgängig gemacht werden.¹⁶ Diese Idee stößt in Bezug auf das Übergangssystem auf zeitliche und konzeptionelle Schwierigkeiten im aktuellen Fördersystem. Die Idee dennoch aufgreifend, bietet es sich an, nicht die zweckrationalen Anforderungen, sondern die Erfahrungen der Nutzer*innen zur Grundlage des Lernens (auch der Fachkräfte) in den Maßnahmen zum Ausgangspunkt zu machen. (s. Pkt. 3.)

Lernmuster und wie diese benachteiligungsfördernd wirken

An dieser Stelle lohnt es sich, auf die Frage zurückzugehen, wie Wissen überhaupt generiert wird. Wissen entsteht durch sinnliches Erfassen von Gegenständen, die untersucht und mit Hilfe von Kategorien eingeschätzt werden. Die Kategorien sind übergreifende Artefakte von vorherigen verallgemeinerten Wissenserfahrungen. Daraus ergeben sich zwei Formen von Wissenserlangung, die zudem in der Sozialisation schichtenspezifisch konnotiert sind. Zum einen das Erfassen und an dem Erfassten zu lernen, also aus der Praxis des Erfassens eine kleine (oder auch größere) Theorie zu entwickeln. Dies findet vor allem statt, wenn Neues entdeckt wird oder werden soll. Die zweite Form rekurriert auf die aggregierten Grundannahmen und „überspringt“ die sinnliche Erfassung, weil sich das Erfassen von Gegenständen deduktiv aus diesen Sätzen ableitet. Letztere ist das Lernen und die abstrakt-kognitive Form der (häufig akademisier-ten) Mittelschichten.

In diesem Kontext wird die Lebenswelt (oder die Alltagswelt der sozialen Gemeinschaft) nicht mehr als ein lebendiges sich aufeinander beziehendes Kommunikationsergebnis (also eine kommunikative Aushandlung der sozialen Akteure), sondern als Part des funktional-rationalen System und dessen Steuerungsformen gedeutet (Habermas). Das führt dazu, dass immer mehr Systemregeln in die Lebenswelt eindringen und als Erfolgsmaßstab bzw. -kriterien gelten (Habermas nennt dies die Kolonialisierung der Lebenswelt). Auch hier wird ein klassenspezifischer Code entwickelt, der die Grundlage von Distinktion darstellt und eine implizite Verhinderung des Zuganges zu Wissen zur Folge hat.

Feyerabend untersucht die Formen des Erlangens von Wissen und Erkenntnis und charakterisiert sie als Wege, Menschen Unmündig zu halten bzw. sie davon abzuhalten, sich des eigenen Verstandes zu bedienen. Unmündigkeit wird im Bildungsprozess nicht beseitigt, sondern vorausgesetzt.¹⁷ Aufnahmeprüfungen oder Eignungsprüfungen (und deren impliziten Kriterien) spiegeln nur wider, wie gut der Lehrstoff verdaut und wiedergegeben wurde. Unmündigkeit wird heute anerzogen (ebd. S. 67). Er hinterfragt, woher die Kompetenzen kommen, um über Wege, Verfahren oder Vorgehen der Wissenserlangung zu entscheiden und sieht genau darin den Entmündigungsprozess beschrieben. Er führt weiter aus: Wenn sie ausreichend dumm gemacht wurden, wird dann die Gefahr gezeigt, die droht, wenn versucht wird, allein zu gehen. (S. 74) Wie

16 Um die Dynamik wie die Wirkung von Exklusionsprozessen zu erfassen, sind charakteristische Entscheidungssituationen zu betrachten, in denen Exklusionsprozesse stattfanden bzw. rückgängig gemacht wurden und es gehe darum, die Kausalkette von Exklusionsdynamiken zu unterbrechen. Vobruba, Georg (2000): Inklusion/Exklusion – unfreiwillig/freiwillig, in: Alternativen zu Vollbeschäftigung, Frankfurt, hier: S. 107f sowie S. 110

17 Feyerabend, Paul (2023): Historische Wurzeln moderner Probleme, Frankfurt, S. 66f.

groß die Gefahr ist, beim selbständig gehen Lernen auf die Nase zu fallen, ist sicherlich unterschiedlich – aber letztendlich sei es die eigene Erfahrung, die (auch über diesen Weg) zu Wissen (zumindest über das alleine Gehen) führt.

Feyerabend kritisiert einen sehr stark verengten Begriff von Wirklichkeit und Wissen und führt aus, dass es durchaus auch andere Formen von Wahrnehmung und Erfassung, Aufbereitung und Verarbeitung von „Wirklichkeit“ gebe, die aber im westlichen Alltag zu oft ausgegrenzt werden. So gäbe es angeblich nur einen Zugang zu Wissen im Umgang mit Wirklichkeit, nämlich den der wissenschaftlich fundierten formalen Aneignung von Wissensbeständen. Dies überstülpt die Bewertungsformen von Bildungswissen, Berufswissen und des Wissens über soziale Kontexte. Diesen Argumentationsstrang greift (implizit) auch Habermas auf und formuliert den Gegensatz von Systemrationalität vs. Lebenswelt und Thiersch löst dies anschließend einseitig in Richtung Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit auf.

Lebensweltorientierung

„(Schichten-)spezifische Sozialisation in Industriegesellschaften heißt Zurichtung auf die Berufsrolle“

oder deutlicher: auf die Ware Arbeitskraft (LW), Bosetzky¹⁸

Zusammengefasst können die funktional-rationale Wissensvermittlung und deren spezifische Form der Bewertung von Wissen und Kompetenzen als „Legitimationsnarrative für soziale Ungleichheit“¹⁹ ohne die Muster und deren (Re-)Produktion mit in den Blick zu nehmen, gefasst werden. Sie seien letztendlich eher eine Zuschreibung denn eine Analyse einer stratifizierenden gesellschaftlichen Differenzierung.

Im Unterschied zu dem vereinfachten Verständnis von Alltags- und Lebenswelt, in denen die kommunikativen Muster des Aushandelns stattfinden, haben die Lebenswelten noch einen zweiten Charakter. Sie stellen die Sphären dar, in denen benachteiligte junge Menschen leben, also für diese notwendig zu bewältigende Lebenswelten sind. Hierzu entwickeln sie Verfahren, Mechanismen und Handlungsmuster, die sich immer unmittelbar auf ihre konkrete Lebenssituation beziehen und eben nicht auf ein abstraktes Entferntes oder Zukünftiges.

Lebenswelt ist zuerst einmal die Alltagswelt, in der sich Menschen aufhalten, bewegen, entwickeln und verändern. Aber in dem Moment, in dem diese Lebenswelt beschrieben werden soll, wird es kompliziert. Ich beginne mit dem von Hans Thiersch entwickelten Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit²⁰. Da aber hier nur ein Ausschnitt der Lebenswelten junger Menschen erfasst wird und weil Thiersch fordert, sie als „theoretische Rekonstruktion“ des Alltags zu verstehen und anzuwenden, die es erst ermöglicht, „angemessene Arbeitsformen zu entwickeln“ (780), gehe ich über eine Kurzdar-

18 Bosetzky, Horst (1994): Mensch und Organisation: Aspekte bürokratischer Sozialisation; eine praxisorientierte Einführung in die Soziologie und die Sozialpsychologie der Verwaltung, hier: S. 112

19 Nicole Burzan; Berthold Vogel (2023): Reichtum. Ein Forschungssessay, in: Soziopolis Newsletter vom 18.07.2023

20 Fülbier, Paul / Münchmeier, Richard (Hg.) (2001) Handbuch Jugendsozialarbeit Bd. 2, Münster: hier: S. 777ff

stellung hinaus und greife auf Habermas zurück, der sagt, dass die Lebenswelt durch das System kolonialisiert werde. System und Lebenswelt seien zwei Dimensionen gesellschaftlicher sozialer Evolution und es stellt sich die Frage, wer was dominiert. Es ist zu fragen, wie viel System also in der beruflichen Förderung, der Jugendsozialarbeit steckt und was dies für die Entwicklung der Nutzer*innen bedeutet.

Habermas definiert Lebenswelt als Sphäre des kommunikativen Handelns, als normativ gesicherter und kommunikativ erzielter Konsens in Bezug zu Alltagskonzepten. Dort wird ein kulturell überlieferter und sprachlich organisierter Vorrat an Deutungsmustern angelegt, der erst ein Zusammenleben möglich macht.

Die systemische Sphäre sieht er als Bereich des offen strategischen Handelns, mit einer nicht-normativen Regelung von Einzelentscheidungen (als ein System von Handlungen unter dem Aspekt des Systembestandes). Es entstehen systemische Mechanismen als Subsysteme zweckrationalen Wirtschaftens und Verwaltungshandelns. Hier erfolgt die Handlungskoordination nicht mehr normativ, sondern zweckrational über Steuerungsmedien wie Macht, Geld und Recht, wofür sie eine Institutionalisierung benötigen, um ihre Verbindlichkeit zu sichern.

In der sozialen Evolution der Menschheit verläuft dieser Differenzierungsvorgang, nämlich die Zunahme von Komplexität der gesellschaftlichen Systeme (durch Arbeitsteilung und Differenzierung in immer mehr Subsysteme), so weit, dass er zu einer Rationalisierung der Lebenswelt selbst führt. Habermas kritisiert an dieser Stelle, dass die meisten Lebensweltansätze genau diese ökonomische Komponente und den dahinter liegenden „stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ nicht berücksichtigen. Sie sind aber von besonderer Bedeutung – auch deshalb, weil sie einen Teil der Lebenswelt, nämlich den gesamten Bereich des wirtschaftlichen Agierens und damit auch der Erwerbsarbeit, inzwischen vorwiegend prägen. Die hier genannten Reproduktionserfordernisse greifen durch die Handlungsorientierungen (der Lebenswelt) hindurch, benötigen aber zugleich gesellschaftliche Vorleistungen der Lebenswelt, um die Systemwelt erst zu ermöglichen (Reproduktionsarbeit, Erziehung und Bildung usw.).

„Die Entkopplung von System und Lebenswelt spiegelt sich innerhalb moderner Lebenswelten zunächst als Versachlichung“²¹ wider. Das Gesellschaftssystem entzieht sich dem Vorverständnis der kommunikativen Alltagspraxis, Handlungskoordination erfolgt über Steuerungsmedien (Geld, Macht) als normfreie über die Lebenswelt hinausragende Sozialstrukturen. Habermas betont, dass dies als Technisierung der Lebenswelt und als strukturelle Gewalt erfahren wird und bewältigt werden muss.

Die Kolonialisierung der Lebenswelt durch das System (oder auch die Technisierung der Lebenswelt) bedeutet für die Alltagsgestaltung, dass immer mehr systemische Mechanismen für den Alltag prägend sind. Das meint, dass die Lebenswelt nicht mehr nur die unmittelbare gruppenbezogene Alltagserfahrung mit ihren Deutungsmustern ist, sondern systemische Mechanismen (zweckrationales und strategisches Handeln) genauso in den Alltag hineinreichen und somit insbesondere die Erwerbsarbeit und die Anforderungen an Berufsrollen prägen. Dies sind dann die normativen Vorgaben und Zumutungen, denen benachteiligte junge Menschen ausgesetzt sind und für die sie eine Antwort (eine Bewältigungsform) finden müssen.

Ungleichheitserfahrungen sind Systemerfahrungen, das heißt, sie sind die Folge des Eindringens der Kategorien und Imperative des Systems in die Lebenswelt und zwar nicht als eine auszuhandelnde Herausforderung, sondern als abstrakte Anforderung von außerhalb der Lebenswelt, als erfahrende strukturelle Gewalt.

21 Habermas, Jürgen (1999): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, stw Frankfurt, hier: S. 258

Viele junge benachteiligte Menschen sind damit doppelt herausgefordert. Zum einen gelingt ihnen nur eingeschränkt der Zugang zu Erwerbsarbeit (mehr schon der Zugang in zweckrationales Verwaltungshandeln – was es aber nicht besser macht). Sie sollen Anforderungen erfüllen, für die sie keinen Bezug in ihrem Alltagsleben haben und sie wissen auch, dass ihnen der Zugang im Wesentlichen auf lange Zeit verweigert wird. Zugleich sollen sie aber zeigen, dass sie die Regeln des Systems (in das sie aus ihrer Sicht und Erfahrung wahrscheinlich nie vollständig gelangen werden) gelernt haben. Teilhabe und Partizipation findet für sie (auf diesem Weg) nicht statt.

Für benachteiligte junge Menschen entsteht damit ein doppeltes Problem. Ihnen ist der Zugang zu dem systemisch-zweckrationalen Code versperrt, was den Eintritt in das Erwerbsleben, das genau nach diesen Kriterien funktioniert, erschwert. Zum anderen haben ihre Erfahrungen und Bewältigungsmuster aus ihrer Alltags- resp. Lebenswelt im System von Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit keine (oder nur eine stark eingeschränkte) Geltung. Zugleich stellt die alltägliche Lebenswelt den Fundierungshorizont dar, in dem sie Verhaltens- und Bewältigungsmuster entwickeln. Dieser Fundierungshorizont ist Kerngegenstand des Hintergrundwissens, welches für die Arbeit mit jungen benachteiligten Menschen benötigt wird, um in der von Thiersch geforderten theoretischen Reflektion die notwendigen Arbeitsansätze zu entwickeln.²²

Dem gegenüber steht in der aktuellen Diskussion ein anhand von sog. Milieustudien gebildetes Erfolgsleitbild der jungen, kreativen und gebildeten Arbeitskraft, an dem sich Benachteiligte orientieren und nicht in ihrem alten alltagsweltlichen Milieu verharren sollen. Milieu- oder Lebensstilstudien ermitteln Werteorientierung und Lebensstile, die als eigenständige spezifische Äußerungen wahrgenommen werden, um Unterschiede zwischen den einzelnen Lebenswelten festzustellen. In der Zuordnung wird zwar auch die „soziale Lage“ in Bezug auf Ähnlichkeiten einbezogen, letztendlich aber – und das ist methodisch eher zweifelhaft – eher über den Faktor Bildung generiert; soll heißen: die Werteorientierungen und Lebensstile bedingen deren Lebenslage. Es könnte aber andersrum sein, dass die soziale Lage der Jugendlichen genau diese Wertemuster und Lebensstile erfordern, um in ihrem Nahfeld bestehen zu können. D. h., Werte und Lebensstile können genauso das Ergebnis einer soziostrukturellen Situation sein, in der sich die „soziale Position“ mit „typischen Einstellungs- und Handlungsmustern“ verknüpft.²³ Dieses Negieren der soziostrukturellen Lage und die fehlende Auseinandersetzung mit der Re-Produktion sozialer Ungleichheit gerade dieser Gruppe korrespondiert mit einer eher negativ konnotierten Aussage über Berufswahlprozesse. Sie gerinnen in Zuschreibungen, die den betroffenen jungen Menschen nun wiederum als äußerliche verfestigte Struktur (Habermas spricht hier von struktureller Gewalt) gegenübertritt.

Von dem bis hierher Ausgeführten ausgehend, ist dann zu fragen, ob überhaupt und wie Arbeitspotenzial in der Lebenswelt hergestellt wird und worin die Differenz zum Arbeitskräftepotenzial der Systemwelt besteht. Einige Sozialwissenschaftler*innen (Ahrend, Negt, Krebs u. a. m.) betonen, dass die Verengung auf eine rein ökonomistische Adaption von Arbeitsfähigkeit, nämlich nach den systemisch-rationalen Kriterien, genau die in der Alltagswelt entwickelten Potenziale neben Solidarität und gemeinsamer Fürsorge, das heißt die Befähigung zur „Bewirtschaftung des Gemeinwesens“²⁴ ausgegrenzt, obwohl gerade sie Arbeitspotenziale für das Erwerbsleben in sich tragen. Es komme aber darauf an, diese zu „entdecken“, zu „fördern“ und „weiterzuentwickeln“.

22 Vgl. Marotzki (2000): Qualitative Biographieforschung, in: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 176–186, – (hier: S. 185)

23 Vgl. Nicole Burzan; Berthold Vogel (2023): Reichtum. Ein Forschungsessay, in: Soziopolis Newsletter vom 18.07.2023

24 Vgl. Negt; die Ökonomie des Ganzen Hauses, in: Negt, Oskar (2001): Arbeit und menschliche Würde, Göttingen, hier S. 308 ff.

Die vielfach beklagte Institutionalisierung der Pädagogik (hier der Förderung von benachteiligten jungen Menschen) durch das Maßnahmenkonzept und die Förderstruktur über SGB III (welches weitgehend auch auf das SGB II durchschlägt), führt in letzter Konsequenz zu einem Einsickern des Systems in den mit der JSA verbundenen Entwicklungsauftrag – genauer gesagt, die Anforderungen und Erfolgskriterien des Systems sind die Bewährungsprobe, die schon in Schule und anderen Orten zu einer Reproduktion der Ungleichheit geführt haben. D. h., die Ungleichheitserfahrung wird auch in diesem Ensemble fortgeführt. Es ist die Wiederholung der Ausgrenzungs- und Versagenerfahrung. Zugleich wird erfahren, dass die Kompetenzen, die für das Leben in der Alltagswelt notwendig sind, hier keine Rolle spielen.

Genau dies fordert Thiersch aber mit dem Handlungskonzept Lebensweltorientierung für die pädagogische Praxis ein.

Für den Gegenstand dieser Expertise ergibt sich damit eine Ausgangsfrage: Wie lassen sich für die Gruppe junger Menschen, die offensichtlich keinen Zugang zu einer rein kognitiv vermittelten Form des Lernens und des Erlangens von Wissen haben (und in ihrem Habitus auch zeigen, dass sie diesen Code beherrschen oder eben nicht beherrschen, was zu den klassenspezifisch geprägten Formen der Distinktion führt) andere Formen des Lernens entwickeln, die deren Form der Erfassung der Wirklichkeit und des Zugangs zu Wissen gerecht wird und ihnen zugleich die Möglichkeit gibt, einen Einstieg in die (letztendlich) systemrationale Berufsausbildung zu erhalten?

Diese Frage kann nicht schnell beantwortet werden, gerade weil die institutionalisierte berufliche Förderung am Übergang Schule-Beruf und die ihr zugrundeliegenden Förderstruktur, deren Bewertungs- wie Erfolgskriterien, denen die Anbieter solcher Maßnahmen selbstverständlich unterliegen, eine restriktive Kraft auf das Übergangssystem ausüben. Daher wird im dritten Abschnitt ein Vorschlag für ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument erarbeitet, das einen ersten Zugriff ermöglichen soll und das in der Lage ist, gerade im Spielraum, über den Anbieter von Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf verfügen, zu nutzen, um sich so sukzessive einer nutzer*innengerechten Gestaltung solcher Maßnahmen zu nähern. Dabei wird vorgeschlagen, für die Entwicklung des Instruments nicht die Lobbyfunktion für Einrichtungen einzunehmen (ohne sie zu vernachlässigen), sondern die Lobbyfunktion für von Benachteiligung bedrohte junge Menschen einzunehmen, d. h. nutzer*innenbezogen die Verläufe im Übergangssystem zu explorieren und aus diesen Verläufen heraus, Forderungen zu entwickeln und in die Fachdiskussion einzubringen.

3

**Vorschlag für ein Erhebungs-
und Reflexionsinstrument:** Zur
nutzer*innengerechten Gestaltung
von Maßnahmen am Übergang
Schule-Beruf

Das hier entwickelte und vorgeschlagene Erhebungs- und Reflexionsinstrument basiert auf einem mehrdimensionalen Zugriff:

- Zuerst geht es in biografisch-narrativen Interviews darum, die Ebene der Nutzer*innen genau zu erfassen.
- In einem zweiten Schritt sollen diese Interviews standortbezogen ausgewertet und mit den Erfahrungen der Fachkräfte an den Standorten abgeglichen werden.
- Und drittens sollen die an den Standorten erarbeiteten Erkenntnisse und Befunde in den Workshops des Jour fixes Übergang Schule-Beruf für die fachlich-konzeptionelle und die fachpolitische Ebene aufbereitet werden, was idealiter in einen Vorschlag zur Weiterentwicklung des Übergangs Schule-Beruf mündet.

Für dieses Vorgehen spricht, dass mit einer Veränderung in der Gesamtgestaltung des Übergangs Schule-Beruf zu rechnen ist, die sowohl die Rahmenkonzeption seitens des BMAS (weniger des BMFSFJ) betrifft, die steigende Bedeutung der Jugendberufsagenturen, als auch die Gestaltung von Landes- und Kommunalprogrammen umfasst. Alles wird viel stärker als bisher auf verbindliche „Übergangsketten“ ausgerichtet werden, die mehr Erfolge zeitigen sollen. Insofern ist dies auch ein Versuch, die fachliche Debatte der nächsten Jahre frühzeitig aufzunehmen und in einen verbandspolitischen sowie fachpolitischen Kontext zu stellen.

Für die erste Ebene, die Nutzer*innen, schlage ich wiederum ein doppeltes Vorgehen vor. Zum einen sollten für eine Stichprobe der Nutzer*innen an den Maßnahmen biografisch-narrative Interviews zur Erschließung der Lebensgeschichte durchgeführt werden. Narrative Interviews beginnen mit einer Eingangsfrage bzw. Eingangserzählung, auf die die Interviewten mit einer frei angelegten Erzählung reagieren bzw. dazu herausgefordert werden. Hierzu sind keine Vorgaben vorgesehen. Nach der Erzählung der Nutzer*innen erfolgt eine Rückmeldung, was verstanden wurde (dies möglichst nah an der Erzählung), um anschließend ggf. – soweit noch nicht alle Fragen des imaginären Leitfadens²⁵ behandelt bzw. beantwortet wurden – Ergänzungsfragen zu stellen. Auch hier kommt es darauf an, die Nutzer*innen frei erzählen zu lassen und nicht die „Restpunkte“ noch abzuhaken.

Der imaginäre Leitfaden²⁶ kann zudem in die Fragestellungen für das Eingangsassessment (bzw. die Sozialanamnese) einbezogen werden. Somit kann auch ein Abgleich mit den biografischen Hintergründen aller Nutzer*innen stattfinden und für die Ausgestaltung der Maßnahmen verwendet werden.

Standortbezogen sollte eine gemeinsame Auswertung der einzelnen Interviews erfolgen (hier schlage ich eine mikrologische Analyse der Erzählung vor. D. h., es wird in der Auswertung in erster Linie der Erzählung gefolgt, um diese in ihrem inneren Bild zu verstehen, bevor äußere Tatbestände einbezogen werden). Es kann sinnvoll sein, dies zu Beginn unter externer Anleitung zu erproben, da dadurch die Gefahr interner Blindstellen verringert wird. In einem nächsten Schritt werden die Befunde mit den Ergebnissen der Eingangsassessments anderer Nutzer*innen abgeglichen und in einem letzten Schritt mit den Erfahrungen der Fachkräfte, die mit den Nutzer*innen arbeiten.

25 Der imaginäre Leitfaden beinhaltet das Erkenntnisinteresse über den biografischen Verlauf, die Benachteiligungserfahrungen, die Bewältigungsmuster u. a. m., die in Pkt. 2 skizziert wurden, aber auf einem WS des Jour fixe noch vereinbart werden müssen.

26 Der imaginäre Leitfaden greift auch die methodologische Anforderung auf, biografisch Interviews in einer Mischung aus narrativen und aus teilstandardisierten Interviews zu führen. Hierzu muss daher eine übergreifende Form entwickelt werden (s. FN 19).

Insofern wird standortbezogen ein umfassender Reflexionsprozess initiiert, der wichtige Hinweise für die standortbezogene Weiterentwicklung erbringt.²⁷

Abschließend wird eine Überführung in die Fachdebatte im Jour fixe des AWO BuV vorgeschlagen. Zum einen geht es darum, im Jour fixe einen übergreifenden Ansatz zur Umsetzung dieses Konzeptes zu entwickeln und zu vereinbaren. Zum anderen darum, aus fachpolitischer Sicht und verbandsbezogen eine Position zum Stand des Geschehens am Übergang Schule-Beruf (s. hier Pkt. 1 und vor allem die dort genannten Forschungs- und Wissenslücken) und darauf aufbauend Vorschläge für den bundesweiten Diskurs zu erarbeiten.

Im Folgenden werden erste Erkenntnisfragen bzw. Arbeitshinweise formuliert, die jeweils einen Zugang für die biografisch-narrativen Interviews eröffnen und für den standortbezogenen Reflexionsprozess genutzt werden können sowie nicht zuletzt für den Diskurs im Jour fixe zu nutzen sind.

Nutzer*innen

(Stichprobenauswahl – es kann mit einer kleinen Stichprobe gearbeitet werden, max. 10 % der Teilnehmenden in den einzelnen Maßnahmen)

- Erläuterung, welche Funktion dieses Interview hat (Es geht nicht in die Maßnahmenbewertung ein, sondern es ist das Fallverstehen zu betonen, um die Arbeit besser zu machen.)
- Rekonstruktion der individuellen Negationserfahrungen – Selbsterzählung
- Welche Wünsche zu Lernen (individuell), Fertigungsaneignung u. a. m. äußern die Nutzer*innen? Wie soll mit ihnen gearbeitet werden?
- Wünsche an die Gestaltung von Maßnahmen, übergreifend
- Rückspiegelung dessen, was verstanden wurde – Nachfragen
- (mikrologische) Auswertung: Welche Etappen im Benachteiligungsgeschehen wurden genannt? Welche Formen benachteiligungsbasierter „Defizite“ werden bei den Nutzer*innen festgestellt? Erklären sich diese aus der Erzählung?
- Gemeinsame Überlegung (mit Nutzer*in): Soll und kann damit gearbeitet werden?

Alternativ wären auch anonyme Interviews möglich, dann müssten jedoch Verfahren zur Rückspiegelung in die Einrichtungen entwickelt werden.

Folgende Ereignisse wären, soweit sie in der freien Erzählung nicht genannt wurden, ggf. nach zu erfragen:

- a) bisheriger Ausbildungsabbruch, die Anzahl der bisher aufgenommenen bzw. zugewiesenen Maßnahmen, Verweildauer im Übergangssystem, Klassenwiederholungen in der Schullaufbahn sowie
- b) niedriger sozioökonomischer Status, Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund usw.

Die Auswertung in diesem Schritt sollte möglichst einfach gehalten werden. So sind Kernaussagen aus der Erzählung und ggf. ergänzende Hypothesen der interviewenden Fachkräfte ausreichend.

Fachkräfte

(Standortbezogen)

- Welche Passungsprobleme werden im Kontext von Maßnahmen bzw. beim Übergang in eine Berufsausbildung festgestellt (inkl. quantitativer Einschätzung)? (Passungsprobleme: kognitiv bzw. Fertigkeiten, regional, individuelles soziales Verhalten)
- Wie werden die Aussagen der Nutzer*innen eingeschätzt und bewertet? (Hier aggregiertes Vorgehen, es geht nicht mehr um den Einzelfall, sondern um die Gestaltung der Maßnahmen.) Was kann für die Gestaltung der Maßnahmen aus den Erzählungen gelernt werden?
- Wie werden die Wünsche zur Gestaltung der Maßnahmen eingeschätzt?
- Wie kann sinnbezogenes Erfahrungslernen und gruppenbezogenes Lernen in die Maßnahmen eingebaut werden?
- Vorschläge zur Ausgestaltung von Maßnahmen?

Jour fixe

- Welche Passungsprobleme werden im Kontext von Maßnahmen bzw. beim Übergang in eine Berufsausbildung festgestellt (inkl. quantitativer Einschätzung)? (Passungsprobleme: kognitiv bzw. Fertigkeiten, regional, individuelles soziales Verhalten)
- Was sagen die Standorterfahrungen über die Maßnahmengestaltung aus? Erklären sie auch das Scheitern im Übergangssystem?
- Wo wurden Diskrepanzen in der Bewertung bzw. Einschätzung festgestellt?
- Wie kann eine nutzer*innengerechte Gestaltung von Maßnahmen aussehen?
- Welche Änderungen sollten vorgenommen werden? Geht dies ohne Änderung der Richtlinien? Was muss in den Richtlinien geändert werden?
- Vorschläge zur Ausgestaltung von Maßnahmen und Förderrichtlinien?

27 Hier schlage ich vor, dass sich auch Referent*innen der Bundesebene in den standortbezogenen Reflexionsprozess einbringen, nicht um ihre Positionen durchzusetzen, sondern als Dienstleister*innen und um die operative Arbeit an den Standorten besser kennenzulernen und zu verstehen. Ergänzend wären ebenfalls Experteninterviews bzw. Fokusgruppengespräche möglich. Hierzu wären dann die entsprechenden Verfahren zu entwickeln.

