

Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland



Gesprächskreis
Arbeit und Qualifizierung

Friedrich-Ebert-Stiftung
Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesagentur für Arbeit

Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland

Herausgegeben vom Wirtschafts- und sozialpolitischen
Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung
Abteilung Arbeit und Sozialpolitik

ISBN 3-89892-468-8

© Friedrich-Ebert-Stiftung

Herausgeber: Friedrich-Ebert-Stiftung
Wirtschafts- und sozialpolitisches
Forschungs- und Beratungszentrum
Abteilung Arbeit und Sozialpolitik
D-53170 Bonn

Layout: Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn

Druck: bub Bonner Universitätsbuchdruckerei

Printed in Germany, Juni 2006

Inhalt

Ruth Brandherm, Hans Dietrich, Marita Jacob Vorbemerkung	5
Marita Jacob Zusammenfassung: Von der Schule in den Beruf – Individuelle Erfahrungen, Verlaufsmuster und Strukturen	6
I. Kollektive und individuelle Übergangserfahrungen zwischen Schule und Beruf	
Steffen Hilmert Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie	10
Joachim Gerd Ulrich Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004	21
Andreas Walther Schwierige Übergänge: Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer	37
II. Institutionalisierte Unterstützungen im Übergangsprozess	
Kathrin Dressel und Hannelore Plicht Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender	48
Frank Braun und Tilly Lex Die Rolle der Jugendsozialarbeit im Übergangssystem Schule – Beruf	59
III. Diskussion und Schlussfolgerungen	
Marita Jacob Normalitätsvorstellungen und Abweichungen – eine Diskussion der vorangegangenen Beiträge	67
Referenten/-innen, Tagungs- und Diskussionsleitung	70
Ausgewählte Veröffentlichungen der Abteilung Arbeit und Sozialpolitik und des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung	71

Vorbemerkung

Das duale Berufsbildungssysteme in Deutschland gilt noch immer als sehr attraktiv. Ein Beleg dafür ist das unverändert starke Interesse der Jugendlichen an einer solchen Ausbildung. Aber auch BerufsbildungsexpertInnen halten das System für zukunftsfähig. Dabei weisen sie u.a. darauf hin, dass die Verbindung von Arbeiten und Lernen der richtige Weg ist, um jungen Menschen eine zukunftsfähige Berufsqualifikation zu vermitteln.

Allerdings sind strukturellen Schwächen und Mängel des Systems nicht zu leugnen. Am gravierendsten wiegt: Es wird zunehmend schwieriger eine ausreichende Anzahl von Ausbildungsplätzen für alle ausbildungswilligen Jugendlichen zur Verfügung zu stellen. Wir stehen also vor einem Dilemma: In einer Zeit, in der der Stellenwert einer Ausbildung für die Integration in den Arbeitsmarkt und damit für die zukünftigen Lebenschancen immer bedeutsamer wird, wird der Zugang schwieriger und erfordert größere Anstrengungen sowohl der Einzelnen aber auch mehr staatliche Hilfe- und Unterstützungsleistungen.

Die Übergänge von Jugendlichen in Ausbildung und Beschäftigung verlaufen heute oftmals alles andere als gradlinig: Zwischen den unterschiedlichen Systemen „Schule – Berufsvorbereitung – schulische oder duale Ausbildung – Studium“ gibt es zahlreiche Hürden und Teilübergänge. Dies macht es notwendig, der Frage nach

zu gehen, wie man die Übergänge und die Übergangssysteme zwischen Schule und Beruf verbessern kann und an welchen Stellen Unterstützungsmaßnahmen und Hilfesysteme existieren müssen, um Brüche und unnötige Warteschleifen, die Jugendliche frustrieren und demotivieren und außerdem hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten verursachen, zu vermeiden.

Diese Themen standen im Mittelpunkt des zweitägigen ExpertInnen-Workshops „Das Übergangssystem zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland und europäischen Nachbarstaaten“, den der Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, im April 2005 in Bonn gemeinsam durchgeführt haben. Der vorliegende Band basiert auf ausgewählten Beiträgen dieser Veranstaltung. Für die vorliegende Publikation wurden Beiträge ausgewählt, die sich mit den Entwicklungen und Bedingungen des Übergangs von der Schule in den Beruf in Deutschland beschäftigen.

Wir möchten uns an dieser Stelle sehr herzlich bei den ReferentInnen und den AutorInnen für ihre Mitwirkung und die schriftlichen Beiträge bedanken. Wir hoffen, dass die vorliegenden Analysen und Schlussfolgerungen Eingang sowohl in die wissenschaftliche Debatte aber auch in die Politik und in die praxisbezogene Arbeit finden.

Ruth Brandherm

Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn

Hans Dietrich

Institut für Arbeitsmarkt- und
Berufsforschung, Nürnberg

Marita Jacob

Universität Mannheim

Marita Jacob

Von der Schule in den Beruf: Individuelle Erfahrungen, Verlaufsmuster und Strukturen

Der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit stellt eine zentrale Weichenstellung für den Erwerbsverlauf von Individuen dar. Die Berufschancen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt – und auch im weiteren Erwerbsverlauf – sind eng gekoppelt mit den in dieser Phase des Übergangs erworbenen Erfahrungen, Qualifikationen und Zertifikaten. Der Übergang von der Schule in den Beruf hat sich in den letzten Jahren allerdings immer mehr ausdifferenziert. Der geradlinige Übergang von der Schule über eine berufliche Ausbildung in den Beruf wird für zahlreiche Jugendliche durch einen verlängerten Bildungsweg, durch Warteschleifen, Berufsvorbereitungen, außerbetriebliche Ausbildungen oder Phasen in Arbeitslosigkeit durchbrochen. In diesem zunehmend komplexen Übergangsgeschehen spielen neben den Angeboten des Bildungssystems zusätzliche staatliche Unterstützungen und Hilfen für Jugendliche zur Integration in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt eine bedeutende Rolle. Dies gilt umso mehr, je schwieriger sich der Erwerbseinstieg aufgrund steigender Arbeitslosigkeitsrisiken gestaltet. Wenn die Suche nach einer ‚regulären‘ beruflichen Ausbildung erfolglos verläuft oder wenn Jugendliche und junge Erwachsene bereits zu Beginn ihrer Erwerbskarriere mit Arbeitslosigkeit konfrontiert sind, sind derartige Hilfsangebote unerlässlich, um einer langfristigen Exklusion vom Arbeitsmarkt entgegen zu wirken.

Im vorliegenden Band werden sowohl individuelle als auch strukturelle Aspekte diskutiert. Diese beiden Perspektiven sind eng miteinander verwoben: So prägen einerseits die gegebenen institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen mit ihren Angeboten und Möglichkeiten beobachtbare Verlaufsmuster, und die individuelle Deutung des eigenen Weges von der Schule in den Beruf orientiert sich an vorherrschenden Normalitätsannahmen. Andererseits haben in-

dividuelle Lebensverläufe ihrerseits eine strukturbildende Wirkung, und dies umso eher, je weniger sie sich mit den gegebenen Strukturen, den Angeboten und Möglichkeiten vereinbaren lassen und Individuen eigene Bewältigungsstrategien entwickeln.

Hier setzt der vorliegende Band an, in dem zunächst grundsätzlich bestimmte Eigenschaften des deutschen Übergangsregimes sowie aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen von Jugendlichen aus der Zeit zwischen Schule und Beruf diskutiert werden. Hier stehen Fragen nach den Ausbildungserfahrungen und -mustern im Vordergrund: Ist der Übergang zwischen Schule und Beruf tatsächlich so ungeordnet und diskontinuierlich, wie es in der Öffentlichkeit häufig diskutiert wird? Wie werden Jugendliche und ihre Schwierigkeiten dargestellt, wie nehmen sie ihren Weg selber wahr? Im ersten Teil werden auch die verschiedenen Schwierigkeiten der Jugendlichen beim Arbeitsmarkteinstieg (z. B. Jugendarbeitslosigkeit) angesprochen. Im zweiten Teil des Bandes erfolgt daher eine Betrachtung der Elemente des wohlfahrtsstaatlichen Unterstützungs- und Hilfesystems, die Jugendlichen beim Einstieg in den eine Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt unterstützen. Da diese vielfältigen Hilfen und Unterstützungen in der bisherigen Forschung zum Übergang zwischen Schule und Beruf eher nachrangig behandelt wurden, ist hier unter anderem – zumindest für ausgewählte Angebote – Folgendes zu klären: Welche unterschiedliche Förderkonzepte richten sich an welche Jugendliche? Wie sind diese miteinander verschränkt? Welche Anforderungen und Konsequenzen ergeben sich für die Zukunft der beruflichen Bildung insgesamt?

Das hochgradig ausdifferenzierte Unterstützungssystem für Jugendliche, denen kein ‚glatter‘ Übergang von der Schule in eine Beschäftigung gelingt, wurde bislang in der Forschung eher am

Rande behandelt, nicht zuletzt wegen der Vielfalt der unterschiedlichen Angebote verschiedener Träger und Einrichtungen und der verschiedenen beteiligten Akteure. Für die Diskussion um den Stellenwert und die Zukunft der beruflichen Bildung in Deutschland ist aber gerade die Betrachtung dieses Unterstützungssystems und der institutionalisierten Logiken unerlässlich, denn nur dann kann eine Weiterentwicklung und Anpassung der bestehenden Strukturen an veränderte Rahmenbedingungen gelingen.

Der erste, empirisch ausgerichtete Teil des vorliegenden Bandes beschreibt die Übergangserfahrungen von Jugendlichen aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Beitrag von Joachim-Gerd Ulrich mit dem Titel Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung beschäftigt sich mit verschiedenen Deutungen für die ‚Lehrstellenkrise‘ in Deutschland und überprüft diese anhand der BA/BIBB-Bewerberbefragung. Die zentrale These des Beitrags ist, dass die Ursachen der zunehmenden Schwierigkeiten von Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu finden, oftmals mit der Person verknüpft würden. Diese personalisierten Erklärungsmuster von Arbeitgebern und Wirtschaftsverbänden schrieben den Jugendlichen die ‚Schuld‘ zu, statt die komplexeren Verantwortlichkeiten der verschiedenen Akteure der Berufsbildung insgesamt zu beleuchten. Wiederum abhängig davon, ob die Ursache der ‚Krise‘ eher bei den Jugendlichen zu suchen ist, die nicht ausbildungsbereit oder -geeignet sind, oder bei den Betrieben, die sich zu wenig in der Ausbildung von Jugendlichen engagieren, ergeben sich höchst unterschiedliche bildungs- oder wirtschaftspolitische Konsequenzen für eine Neugestaltung des dualen Systems der betrieblichen Ausbildung. Ulrich belegt anhand seiner Daten, dass auf Seite der Bildungsnachfrager die Jugendlichen keineswegs ein fehlendes Interesse an einer Ausbildung hätten und auch keine fehlende Eignung der Bewerber zu erkennen sei. Die entscheidenden Determinanten eines erfolgreichen Einstiegs in die Lehre seien dagegen die Schulabschlüsse und Schulnoten und nicht zuletzt die situativen Gegebenheiten des Lehrstellenmarkts, das heißt die Ausbildungsangebotsseite.

Steffen Hillmert beschreibt Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt in den 1980er und 1990er Jahren. Hillmert stellt zunächst in Bezug auf Bildung, Ausbildung und Qualifikationserwerb fest, dass sich im Beobachtungszeitraum der Übergang zwischen Schule und Beruf zeitlich ausgedehnt hat und Ausbildungsanstrengungen bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt unternommen werden. Das (letztlich) erreichte Bildungs- und Qualifikationsniveau wiederum hängt eng mit der sozialen Herkunft – dem Elternhaus – zusammen. Der Einstieg in den Arbeitsmarkt kann zudem nicht mehr als ein eindeutiges Ereignis identifiziert werden, sondern erfolgt als mehrstufiger Prozess, möglicherweise mit Phasen der Arbeitslosigkeit, unterwertiger oder befristeter Beschäftigung. Da jedoch der Einstieg in die Erwerbstätigkeit hochgradig durch die vorangegangene Ausbildung strukturiert wird, kommt Hillmert zu dem Schluss, dass trotz Ausdifferenzierung der Übergangsmuster fundamentale soziale Unterschiede relativ unverändert weiter bestehen.

Die Sichtweisen und Deutungen der Jugendlichen schildert Andreas Walther in seinem Beitrag Schwierige Übergänge: Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer. Walther geht davon aus, dass sich eine Entstandardisierung von Übergängen zwischen Jugend und Erwachsensein vollzogen hat, die durch reversible Übergänge und Ereignisse gekennzeichnet ist, die wiederum mit höheren Wahlmöglichkeiten und Risiken sowie einer gestiegenen Selbstverantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebenslaufes einher gehen. Als zentrale biografische Leitorientierungen von Jugendlichen identifiziert Walther den Wunsch nach Autonomie in der Lebensplanung. Autonomie beinhaltet beispielsweise die Möglichkeit, zwischen Alternativen wählen zu können, sich Optionen offen zu halten, Beruf und andere Interessen zu vereinbaren sowie die Entwicklung der eigenen Identität. Daraus leitet Walther Forderungen für die Vermittlung und Beratung von Jugendlichen ab, hierbei insbesondere ergebnisoffene Aushandlungsprozesse, bei denen die Autonomieansprüche, Interessen und Wünsche der Jugendliche stärker einbezogen werden sollten.

Während die Beiträge des ersten Teils eher die kollektiven und individuellen Übergangserfahrungen in den Blick nehmen und sich in der Beschreibung überwiegend am ‚regulären‘ Ausbildungssystem mit den beruflichen Ausbildungen im dualen System und an beruflichen Schulen orientierten, gehen die Beiträge des zweiten Teils direkt auf das spezifische Angebot weiterer Einrichtungen ein, die den Übergang von der Schule in den Beruf jenseits der dualen Ausbildung und der ‚üblichen‘ Wege unterstützen. Vor allem in den letzten Jahren wurden zahlreiche Förderkonzepte und Maßnahmen entwickelt, die den Übergang von nicht oder schwierig vermittelbaren Jugendlichen erleichtern sollen (z. B. Jugendsofortprogramme, Neues Förderkonzept der Bundesagentur für Arbeit). Die folgenden Beiträge stellen daher unterschiedliche Instrumente zur Förderung und Unterstützung, deren Logiken, Zielgruppen sowie die impliziten Zielsetzungen dar.

Die unterschiedlichen Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, die die Leistungsvoraussetzungen von Jugendlichen und ihre Vermittlungschancen in eine Ausbildung verbessern sollen, stellen Hannelore Plicht und Kathrin Dressel in dem Beitrag Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender dar. Da sich das Konzept der Bundesagentur zur Förderung der Berufsvorbereitung im September 2004 grundlegend geändert hat, diskutieren die Autorinnen die positiven und negativen Konsequenzen dieser Änderung. Positiv bewerten sie die angestrebte Erhöhung von Flexibilität und Durchlässigkeit der einzelnen Qualifizierungssequenzen, die beispielsweise durch eine Anrechenbarkeit der erworbenen Teilqualifikationen auf eine spätere Ausbildung erreicht wird, sowie die Vorgabe durch zertifizierbare Qualifizierungsbausteine noch stärker als bisher auf den individuellen Förderbedarf einzugehen. Die Autorinnen kritisieren die maximale Förderdauer, die sie für zu kurz halten, sowie die Gleichstellung von behinderten mit nichtbehinderten Jugendlichen. Die Einschränkung des Zugangs zu Berufsvorbereitungen und

zu außerbetrieblichen Ausbildungen auf ‚erfolversprechende‘ Jugendliche bedeutet zudem im Umkehrschluss eine weitere Marginalisierung von schwer vermittelbaren Jugendlichen.

Der Beitrag von Frank Braun und Tilly Lex zur Rolle der Jugendsozialarbeit im Übergangssystem Schule – Beruf in Deutschland beschreibt die rechtlichen Grundlagen, die Rahmenbedingungen sowie die Leistungen und Inhalte der Jugendsozialarbeit. Zentrale Aufgaben der Jugendsozialarbeit sind Hilfen zum Gelingen von schulischer und beruflicher Bildung zu bieten sowie die Integration in Erwerbsarbeit und die soziale Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen zu unterstützen. Dabei ist die Jugendsozialarbeit jedoch gegenüber den anderen Akteuren im Übergangsgeschehen (z. B. Schulen, Ausbildungsstätten, Beschäftigern, Bundesagentur für Arbeit) nachrangig eingeordnet, woraus sich auch eine Nachrangigkeit in der Mittelzuweisung ergibt. Erhebliche Unterschiede in den Ausgaben, dem Umfang und den Angeboten der Jugendsozialarbeit existieren zwischen den Bundesländern und auf der Ebene der Landkreise und Kommunen. Wenn Jugendsozialarbeit erfolgreich eine komplementäre Funktion gegenüber Schulen, Betrieben und Arbeitsagenturen einnehmen soll, so die Autoren, setzt dies vor allem eine stärkere Einbindung in die Regeleinrichtungen des Übergangssystems sowie eine verlässliche und stabile Finanzierung voraus.

Im abschließenden Beitrag bringt Marita Jacob verschiedene Aspekte der vorherigen Beiträge unter der Überschrift Normalitätsvorstellungen und Abweichungen vom ‚regulären‘ Pfad – eine Diskussion der vorangegangenen Beiträge zusammen. Ihre zentrale These ist, dass breitere bildungspolitische Veränderungen notwendig sind. Wenn es gelingt, dass das Hilfesystem in das ‚regulären‘ Übergangssystem eingeht, wenn alternative Wege und ‚kleinere‘ Schritte von der Schule in den Beruf zu einem Teil der Normalität werden, dann werden die strukturellen Bedingungen den differenzierten Bildungswegen, den verlängerten Übergängen und den individuellen Erfahrungen gerecht.



**Kollektive und individuelle
Übergangserfahrungen
zwischen Schule und Beruf**

Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Westdeutsche Lebensverlaufsstudie

1. Ausgangspunkt und Fragestellung

In internationalen Vergleichen gilt das System der Übergänge zwischen Schule und Beruf in Deutschland als relativ stark reguliert und robust. Dies wird auf eine Reihe institutioneller Merkmale zurückgeführt, insbesondere das gegliederte System der allgemeinen und akademischen Bildung, das umfassende System standardisierter Berufsausbildung (insbesondere in der Form des dualen Systems, aber auch in schulischer Form) sowie die relativ enge, institutionalisierte Koordination zwischen den kollektiven Akteuren Staat, Arbeitgeber und Gewerkschaften (vgl. auch Allmendinger 1989; Lynch 1994; Hillmert 2001). Auf der individuellen Ebene drücken sich diese Merkmale aus in überwiegend glatten, relativ unproblematischen Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Berufstätigkeit, starken beruflichen Abgrenzungen und Mobilitätsbarrieren auf dem Arbeitsmarkt und einer klaren vertikalen Differenzierung nach formalen Qualifikationen (vgl. Shavit/Müller 1998). In seinen Grundzügen ist dieses System über die letzten Jahrzehnte stabil geblieben (Konietzka 1999).

Neben dieses von Kontinuität geprägte Bild ist allerdings in den öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten seit den 1980er und 1990er Jahren zunehmend die Beschreibung neuer Probleme und Herausforderungen getreten. Hierzu zählen die Konsequenzen der Bildungsexpansion (und einer häufig befürchteten ‚Bildungsinflation‘), demografische Veränderungen insbesondere im Hinblick auf geburtenstarke Jahrgänge, die in dieser Zeit ins Ausbildungssystem und den Arbeitsmarkt eintreten, makroökonomische Schwankungen, eine zumindest

temporär unzureichende Versorgung mit Ausbildungsplätzen, zunehmende Ansprüche an individuelle Flexibilität sowie (Arbeitsmarkt-)Unsicherheiten, die nicht nur von Geringqualifizierten, sondern auch von Hochqualifizierten als Belastung wahrgenommen werden.

Diese Beobachtungen legen die Frage nahe, ob es sich hier um Symptome einer *generellen* Krise der Übergänge zwischen Schule und Beruf bzw. dem Jugendarbeitsmarkt handelt. Daran schließt sich die Frage an, inwieweit es Zusammenhänge mit klassischen Dimensionen der sozialen Ungleichheit gibt und wie langfristig sich die in der Übergangsphase gemachten Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfahrungen auswirken. Diese Fragen standen am Anfang des Forschungsprojektes *Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland*, dessen Ergebnisse im Folgenden in Grundzügen dargestellt werden. Eine ausführlichere Darstellung dieser und weiterer Ergebnisse findet sich bei Hillmert/Mayer (2004).

2. Datengrundlage, Kohortenauswahl und historische Rahmenbedingungen

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um die jüngste Teilstudie der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Diese umfasst die Geburtsjahrgänge 1964 und 1971 in Westdeutschland und wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung¹ durchgeführt (vgl. Hillmert et al. 2004). Mit dieser Teilstudie wurden die bis Ende der 1980er Jahre in der alten Bundesrepublik durchgeführten Befra-

1 In diesem Zusammenhang wurde das Projekt auch mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds unterstützt.

gungen durch Daten ergänzt, welche die Lebensverläufe jüngerer Geburtskohorten bis zum Ende des 20. Jahrhunderts verfolgen. Durch die analoge Konzeption des Fragenkatalogs sind Vergleiche mit älteren Kohorten der Lebensverlaufstudie möglich. Konzeptuell bedingt lassen sich mit Lebensverlaufdaten ganz aktuelle Entwicklungen und Probleme des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes i.d.R. nicht erfassen, denn die Erhebung ist nur für längere Zeiträume im Lebensverlauf sinnvoll, so dass relevante Ereignisse oft schon einige Jahre zurückliegen. Dafür ermöglichen solche Daten aber umfassende, individuenbezogene Analysen zeitlich ausgedehnter Prozesse im Lebensverlauf, wie insbesondere Prozesse von Ausbildung und Arbeitsmarkteinstieg.

Inhaltlicher Ausgangspunkt der Teilstudie war die Beobachtung einer phasenweise schwierige Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt der 1980er und 1990er Jahre. Zieht man die registrierte Arbeitslosigkeit als Maß für die (Un-)Ausgeglichenheit des Arbeitsmarktes heran, so zeigt die Entwicklung im betreffenden Zeitraum nicht nur einen Trend nach oben, sondern auch starke Schwankungen. In absoluten Zahlen stieg die Arbeitslosigkeit ab 1980 und stagnierte ab 1983 auf einem Niveau von über zwei Millionen Arbeitslosen. Gegen Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre sank die Arbeitslosigkeit, stieg nach dem Tiefpunkt 1991 jedoch wieder an, und zwar noch über den Höchststand der 1980er Jahre hinaus. 1997 überschritt sie für Westdeutschland erstmals die Drei-Millionen-Marke (Bundesanstalt für Arbeit, verschiedene Jahre). Eine ähnliche Entwicklung wie für die absoluten Arbeitslosenzahlen ist auch für die Arbeitslosenquote zu beobachten.

Als ein zentraler Bedingungsfaktor gerade für den Ausbildungsmarkt gelten auch demographische Entwicklungen. Die Geburtskohorte 1964, die etwa ab dem Jahr 1980 auf dem Ausbildungsmarkt in Erscheinung tritt, befindet sich mit mehr als einer Million Mitgliedern auf dem Höhepunkt der Geburtenentwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg und ist der geburtenstärkste Jahrgang in der Geschichte der Bundesrepublik

Deutschland. Zudem gehen ihr in der Kohortenfolge jeweils wachsende Jahrgänge voraus. Dies lässt eine wachsende Konkurrenz auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vermuten. Demgegenüber ist die Geburtskohorte 1971 um rund ein Viertel kleiner. Die vorangegangenen Jahrgänge nehmen in ihrer Abfolge jeweils beständig und deutlich ab, was eine deutlich entspanntere Konkurrenzsituation erwarten lässt. Für die Auswahl der Geburtskohorte 1971 im Rahmen dieser Lebensverlaufstudie war ferner von Belang, dass sie den direkten Vergleich mit der entsprechenden Teilstudie in Ostdeutschland ermöglicht. Durch Wanderungen hat die Stärke beider Geburtskohorten über die Zeit noch deutlich zugenommen. Die Zahl der Zuwanderer in die Bundesrepublik nahm insbesondere gegen Ende der 1980er Jahre stark zu. Aufgrund politischer Veränderungen kamen zu dieser Zeit verstärkt Aussiedler aus Osteuropa, Asylsuchende und Übersiedler aus der DDR.

Die allgemeine Arbeitsmarktsituation und die Größe relevanter Kohorten weisen also während der 1980er und 1990er Jahre deutliche, relativ kurzfristige Schwankungen auf. Selbstverständlich spielen sich diese kurzfristigen Entwicklungen vor dem Hintergrund von langfristigen Trends auf der Seite der Arbeitsnachfrage – also der Anzahl und der Struktur der verfügbaren Arbeitsplätze – ab, wie auch auf der Seite des Arbeitsangebotes, also der individuellen Bewerber um Ausbildungs- und Arbeitsplätze.

Der Umbau der Branchen- und Berufsstruktur hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten beschleunigt. In fachlicher Hinsicht vollzog sich auch in der Ausbildung ein deutlicher Wandel hin zu Dienstleistungsberufen. Für die Struktur von Erwerbsverläufen ist auch von Bedeutung, dass der öffentliche Dienst nach Jahren der Expansion seit den 1980er Jahren in seinem Umfang stagniert. Dies bedeutet, dass es für beide Kohorten eher schwierig gewesen sein dürfte, in diese i.d.R. besonders stabilen Erwerbsverhältnisse einzutreten. Veränderungen auf der Seite der Arbeitsnachfrage korrespondieren langfristige Veränderungen im Bildungsverhalten: Das

formale Bildungsniveau (insbesondere der weiblichen Schulabgänger) hat sich seit den 1970er Jahren deutlich erhöht. Der Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss ist von 63% im Jahr 1970 auf 31% im Jahr 1996 gesunken. Die Zahl der Schulabgänger mit Realschulabschluss bzw. Abitur stieg von 26% bzw. 12% auf jeweils über 30% (Statistisches Bundesamt, verschiedene Jahre). Diese Veränderungen in der allgemeinen Schulbildung haben sich auch auf das Ausbildungsverhalten ausgewirkt. Die Anzahl der Auszubildenden weist einen Anstieg Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre auf, vor allem aber hat die Zahl der Studierenden seit 1970 stetig zugenommen. Die über die Geburtskohorten zu beobachtende Erhöhung des durchschnittlichen formalen Qualifikationsniveaus legt u.a. Veränderungen in der relativen Position der verschiedenen Bildungsgruppen auf dem Arbeitsmarkt nahe. Insbesondere die Situation der Geringqualifizierten dürfte sich besonders negativ entwickeln.

Die Erhebung der Daten für die vorliegende Lebensverlaufsstudie erfolgte in den Jahren 1998 und 1999 in Form einer retrospektiven Befragung von rund 2.900 Mitgliedern der beiden Geburtskohorten. Die Interviewten waren zu diesem Zeitpunkt also etwa 27 bzw. 34 Jahre alt. Erhoben wurden detaillierte, chronologische Informationen zu den gesamten bisherigen Phasen der Schulbildung, Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, zu Partnerschaften und Familienbildung usw. Gegenüber den bisherigen Lebensverlaufsstudien weist die jüngste Erhebung eine Reihe von Unterschieden auf. Den eindeutigen Schwerpunkt der Studie bildet die genaue Rekonstruktion der Ausbildungs- und Erwerbsverläufe einschließlich der vielfältigen Übergänge zwischen beiden Bereichen. Auch das Stichproben- und Befragungsdesign wurde leicht verändert. So wurden im Gegensatz zu den bisherigen Lebensverlaufsstudien auch in Deutschland lebende (deutsch sprechende) Ausländer in die Untersuchung einbezogen. Außerdem bestand die Möglichkeit, zeitlich parallele Verläufe von Ausbildung und Erwerbstätigkeit monatsgenau aufzunehmen.

Angesichts ihrer Detailliertheit bedurfte die Erhebung der Lebensverlaufsdaten einer längeren Vorbereitung, und nach der Erhebung wurden die Daten genau ediert, d.h. geprüft und gegebenenfalls korrigiert. Falls nötig, wurden die Zielpersonen noch einmal telefonisch kontaktiert und um ergänzende Informationen gebeten. Die Daten erlauben damit auch fallbezogene Analysen, die folgende Darstellung beschränkt sich aber auf aggregierte Darstellungen.

3. Ausbildungsprozesse und Arbeitsmarkteinstieg in den 1980er und 1990er Jahren

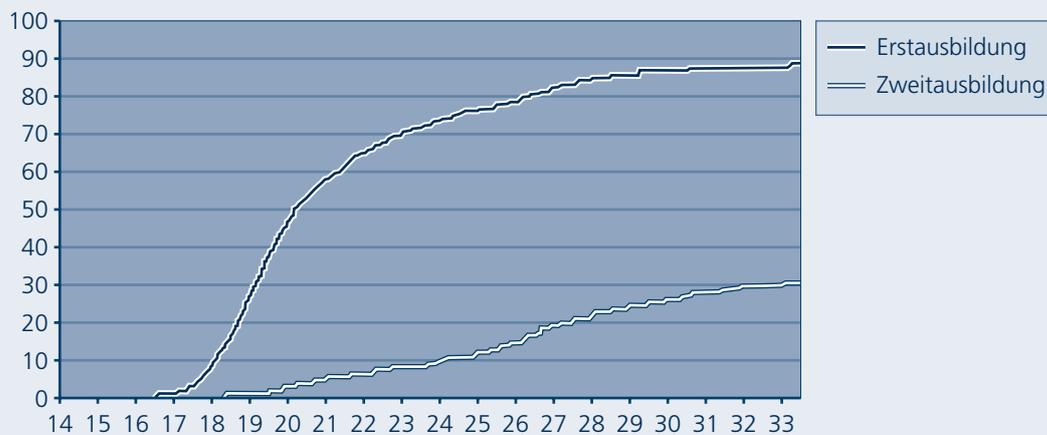
3.1 Struktur der Ausbildungsphase

Die Phase des Übergangs zwischen Schule und Arbeitsmarkt erweist sich in den 1980er und 1990er Jahren in vielen Fällen als ein komplexer Prozess. Die Abbildung 1 macht zunächst am Beispiel der Geburtskohorte 1964 deutlich, wie (zeitlich) ausgedehnt Ausbildungsverläufe in der Phase der beruflichen Erstqualifizierung geworden sind.

Bereits der Abschluss einer ersten beruflichen oder akademischen Ausbildung (die zusammen genommen von fast 90 Prozent der Kohorte absolviert werden) dauert häufig bis zum Alter 30 und länger. Darüber hinaus hat aber rund ein Drittel der Kohortenmitglieder bis zu diesem Alter eine zusätzliche Ausbildung abgeschlossen. Diese Entwicklung dürfte sich noch in Lebensaltern jenseits Mitte 30 fortsetzen. Bei diesen Mehrfachausbildungen handelt es sich aber in aller Regel nicht um unstrukturierte Bildungsaktivitäten. So erfolgen fast zwei Drittel der Zweitausbildungen im Berufsfeld der Erstausbildung, und in rund 60 Prozent der Fälle dient die zusätzliche Ausbildung einer Höherqualifizierung (vgl. Hillmert/Jacob 2004). In diesem Sinne sind Ausbildungsverläufe pfadabhängig.

Der Übergang in den Arbeitsmarkt ist in Deutschland in hohem Maße qualifikationsgebunden. Dies gilt sowohl für die Zugangschancen insgesamt als auch für die Positionierung im

Abbildung 1: **Kumulierte Raten des Abschlusses einer beruflichen oder akademischen Ausbildung (in Prozent), nach Lebensalter**



Datengrundlage: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Geburtskohorte 1964

Erwerbssystem. Ausbildungserwerb und damit auch der Einstieg in den Arbeitsmarkt sind allerdings nicht unabhängig von sozialstrukturellen Voraussetzungen, und Zusammenhänge mit sozialer Ungleichheit weisen ihrerseits eine Entwicklung entlang des Lebensverlaufs aus. Dies soll im Folgenden exemplarisch dargestellt werden. Als einfacher Indikator wird dabei die Verteilung höherer Ausbildungsabschlüsse (an Universitäten und Fachhochschulen) nach der sozialen Herkunft betrachtet, und als Indikator der sozialen Herkunft wird der Bildungshintergrund herangezogen. Unterschieden werden zwei Grup-

pen: jene Kohortenmitglieder, deren Eltern die (Fach-)Hochschulreife erreicht haben (Elternbildung hoch), und jene, die über niedrigere Schulbildung verfügen (Elternbildung niedrig). Differenziert man nun den Anteil der höheren Bildungsabschlüsse an allen Kohortenmitgliedern nach sozialer Herkunft, so zeigen sich erwartungsgemäß deutliche Unterschiede, die sich mit dem mehrheitlichen Verlassen der entsprechenden Bildungsinstitutionen zwischen Mitte 20 und Mitte 30 aufbauen und mit dem Lebensalter noch verstärken (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: **Anteil höherer Ausbildungsabschlüsse (Universitäts- oder FH-Abschluss) (in Prozent), nach Bildungsherkunft und Lebensalter**



Datengrundlage: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Geburtskohorte 1964

Diese soziale Differenzierung stellt das Endergebnis einer Reihe kumulativer Entwicklungen sozialer Ungleichheit im Prozess des Bildungserwerbs dar. So besteht bereits bei frühen Übergängen im allgemeinbildenden Schulsystem eine relativ hohe soziale (herkunftsbezogene) Selektivität. Diese sozialen Ungleichheiten im allgemeinbildenden Schulsystem bleiben während der Bildungslaufbahn stabil oder nehmen sogar noch zu. Institutionalisierte Verbindungen (etwa Zugangsberechtigungen) zwischen allgemeiner Bildung akademischer und beruflicher Ausbildung führen dann zu einer Übertragung sozialer Ungleichheiten zwischen allgemeiner Schulausbildung und beruflicher bzw. akademischer Ausbildung. Schließlich sind Ausbildungsverläufe selbst kumulativ, indem ein höheres Ausgangsniveau tendenziell zu mehr Aus- und Weiterbildung führt (vgl. auch Jacob 2004).

Durch die enge Verknüpfung zwischen formalen Qualifikationen und beruflichen Positionen und relativ stabile Erträge formaler Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt – und zwar gerade höherer Ausbildungsabschlüsse (vgl. Müller 1998) – übersetzen sich soziale Ungleichheiten im Bildungssystem in soziale Ungleichheiten im Beschäftigungssystem. Damit kommt es insgesamt zu einer ‚Vererbung‘ sozialer Ungleichheiten zwischen den Generationen und zu einer stabilen, eher zunehmenden sozialen Differenzierung während des Lebensverlaufs. Im Vergleich mit älteren Geburtskohorten legen die Befunde die Interpretation nahe, dass sich zwar die Übergangsmuster verändert haben, dass sich fundamentale soziale Differenzierungen aber relativ unverändert in den Ergebnissen dieser Übergänge ausdrücken.

3.2 Arbeitsmarkteinstieg und Differenzierung der Übergangsphase

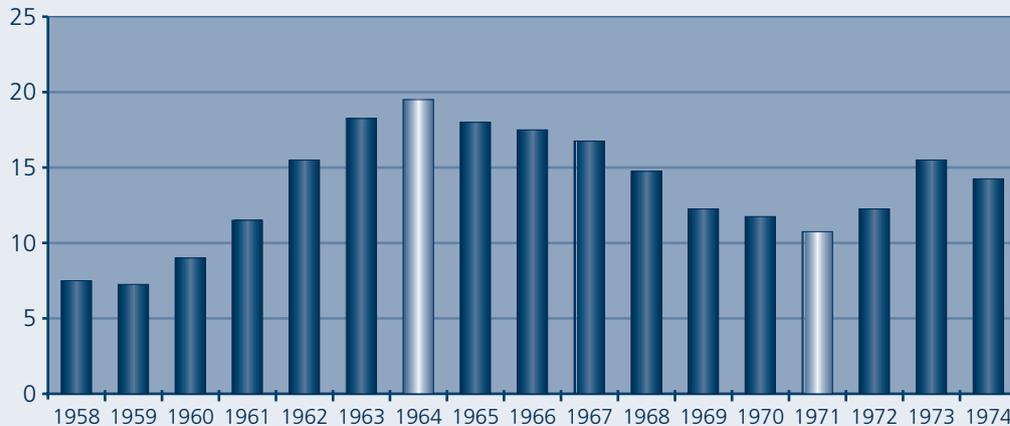
Bei der großen Geburtskohorte 1964 fiel die Ausbildungszeit überwiegend mit einer Periode sich verschlechternder Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt Anfang der 1980er Jahre zusammen. Die 1971er Geburtskohorte hingegen war

deutlich kleiner und sah sich (zunächst) besseren Arbeitsmarktbedingungen gegenüber. Die Konsequenzen dieser unterschiedlichen Bedingungen zeigen sich besonders deutlich in einer weitergehenden Analyse, die auch zusätzliche, benachbarte Geburtskohorten einschließt. Danach hatte die 1964er Kohorte keinen (quantitativen) Nachteil in Bezug auf den Zugang zu betrieblichen Ausbildungsstellen, da die Zahl der Ausbildungsplätze entsprechend expandierte. Allerdings kam es zu deutlichen Nachteilen beim Zugang zu Erwerbstätigkeit nach dem Abschluss der Erstausbildung, während sich die Situation für die Kohorte 1971 günstiger darstellte (vgl. Abbildung 3). Die beiden Kohorten der Lebensverlaufsstudie erweisen sich gleichsam als lokale Extrempunkte einer mittelfristigen historischen Entwicklung.

An der ‚zweiten Schwelle‘ des Übergangs in Beschäftigung zeigen sich also – zumindest kurzfristig und für Lehrabsolventen – deutliche Nachteile für die 1964er Kohorte. Ein Grund könnte darin liegen, dass die aufgrund der erhöhten Nachfrage kurzfristig erfolgte Expansion der Ausbildungsmöglichkeiten mit Abstrichen in ihrer Qualität (bezogen auf die qualitative Zusammensetzung der Menge der Ausbildungsstellen) einherging. Langfristig haben sich diese Nachteile, zumindest was das Risiko der Arbeitslosigkeit betrifft, aber offensichtlich weitgehend ausgeglichen, da sich dann die jeweils aktuellen Arbeitsmarktbedingungen auswirkten. Dauerhafte Kohortenunterschiede bestehen hingegen etwa beim durchschnittlichen Niveau der allgemeinen Schulbildung und dem Anteil akademischer Ausbildungen.

Ein anderer Aspekt des Arbeitsmarkteinstiegs betrifft die Qualität der ersten Arbeitsverhältnisse und ihre Konsequenzen im weiteren Erwerbsverlauf. Seit den 1980er Jahren lässt sich eine deutliche Zunahme befristeter Arbeitsverträge feststellen. In der Lebensverlaufsstudie sind rund 15 Prozent der ersten Arbeitsverhältnisse von Befristung betroffen (McGinnity/Mertens 2004), wobei vor allem die jüngere der hier betrachteten Kohorten von der gesetzlichen Neuregelung (Beschäftigungsförderungsgesetz von

Abbildung 3: **Risiko der Arbeitslosigkeit (in Prozent der jeweiligen Absolventen) nach dem Abschluss einer Berufsausbildung (im dualen System), nach Geburtskohorte**



Angegeben ist der Anteil der Absolventen mit (mindestens 3-monatiger) Arbeitslosigkeitserfahrung im Anschluss an die Ausbildung. Datengrundlage: IAB-Beschäftigtenstichprobe

1985) betroffen war. Bei noch jüngeren Kohorten dürfte die Verbreitung befristeter Einstiegsverhältnisse weiter zugenommen haben, die zumindest subjektiv ein Element der Beschäftigungsunsicherheit darstellen.

Für Betriebe besteht eine Funktion befristeter Arbeitsverträge in der Abfederung ökonomischer Schwankungen; dies betrifft traditionell eher unqualifizierte Tätigkeiten. Daneben können sie Ausdruck einer gewünschten Fluktuation im Personalbestand sein. Darüber hinaus kommt befristeten Arbeitsverhältnissen aber auch eine Rolle als Beobachtungs- und Probezeit für prinzipiell längerfristig angelegte Arbeitsverhältnisse zu. Dies gilt gerade bei Absolventen, die ihre Ausbildung nicht im Betrieb, sondern in schulischen bzw. akademischen Ausbildungseinrichtungen absolviert haben. Insofern haben befristete Beschäftigungsverhältnisse gerade auch für den Arbeitsmarkt von Hochschulabsolventen eine besondere Bedeutung. Hier zeigen sich tatsächlich Entwicklungen in Richtung höherer individueller Arbeitsmarktmobilität (teilweise auch in Verbindung mit zusätzlichen Ausbildungen), und auch für Hochschulabsolventen ergeben sich somit zusätzliche Quellen möglicher

Beschäftigungsunsicherheit. Allgemein lassen sich längerfristig aber nur geringe Auswirkungen befristeter Einstiegsverhältnisse auf die weiteren objektiven Beschäftigungschancen nachweisen (McGinnity/Mertens 2004). Hingegen kann sich unterwertige Beschäftigung – also Beschäftigung unter dem eigenen Qualifikationsniveau – als dauerhafte Beeinträchtigung für den weiteren Erwerbsverlauf erweisen (Pollmann-Schult/Büchel 2004).

Generell hat sich am längerfristigen ‚Ertrag‘ gerade einer höheren, akademischen Ausbildung im Sinne des Schutzes vor Arbeitslosigkeit und des Erreichens höherer beruflicher Positionen nur wenig geändert (vgl. auch Hillmert 2002). Zu den generellen Ergebnissen der Studie zählt somit die Diagnose einer hohen Komplexität der Muster des Übergangs zwischen Schule und Beruf sowie der beträchtlichen zeitlichen Ausdehnung der Übergangsphasen in Kombination mit einer klaren, qualifikationsbezogenen Differenzierung in den Ergebnissen der Übergänge.

In einem einfachen Modell lassen sich traditionell idealtypische ‚Stufen‘ des Übergangs von Schule in den Arbeitsmarkt unterscheiden, die von einer Mehrzahl der Kohortenmitglieder

Tabelle 1: **Traditionelle und aktuelle (idealtypische) Struktur des Übergangs zwischen Schule und Arbeitsmarkt**

Traditionelle (idealtypische) Struktur des Übergangs zwischen Schule und Arbeitsmarkt	Neuere (idealtypische) Struktur des Übergangs zwischen Schule und Arbeitsmarkt
	<i>Übergang in weiterführende Sekundarschule (bereits in einem frühen Lebensalter)</i>
Abschluss der Sekundarschule	Abschluss der Sekundarschule
Aufnahme der Erstausbildung	Aufnahme der Erstausbildung
Abschluss der Erstausbildung	Abschluss der Erstausbildung
	<i>(zunehmend) Aufnahme einer weiteren beruflichen oder akademischen Ausbildung</i>
	Abschluss der weiteren Ausbildung
Übergang in Beschäftigung	Übergang in Beschäftigung <i>(zunehmend befristet)</i>
	<i>Übergang in unbefristete Beschäftigung</i>

auch tatsächlich als Sequenz absolviert werden (vgl. Tabelle 1). Diese traditionellen Stufen sind in den 1980er und 1990er Jahren erhalten geblieben und sogar vor allem im Zuge der deutlich gesteigerten Ausbildungsbeteiligung junger Frauen noch universeller geworden. Allerdings ist für die Mehrzahl der Kohortenmitglieder in den 1980er und 1990er Jahren noch eine Reihe zusätzlicher Stufen hinzugekommen, die insbesondere die Bildungsexpansion im allgemeinbildenden Schulsystem, die Ausdehnung von Übergangsverläufen und die Befristung von Erwerbsverhältnissen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt betreffen (vgl. auch Mayer 2004).

Die realen Übergangsmuster können in ihrer Struktur noch erheblich komplexer sein als diese idealtypische Darstellung. Dabei bleiben klassische soziale Differenzierungen für das Übergangsverhalten und vor allem für die Ergebnisse der Übergangsprozesse von Bedeutung. Insbesondere hat die Rolle von formaler Bildung für die Reproduktion und Schaffung sozialer Ungleichheiten in ihrer zentralen Bedeutung eher noch zugenommen, und im Zusammenhang von Bildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit lassen sich kumulative Entwicklungen der Ungleichheit entlang des Lebensverlaufs nachweisen.

3.3 Soziale Differenzierungen und generelle Probleme des Übergangs

Die Übergangsverläufe von Männern und Frauen haben sich tendenziell angeglichen, und im längerfristigen Kohortenvergleich zeigen sich auch deutliche Verbesserungen im absoluten Niveau der Arbeitsmarktposition von Frauen. Die Bildungsexpansion betraf überproportional junge Frauen, die die Männer in der allgemeinen Schulbildung inzwischen überholt haben, und in Westdeutschland sind die Unterschiede zwischen Männern und Frauen zumindest in der jüngeren Kohorte, die günstige Bedingungen beim Arbeitsmarkteintritt vorfand, relativ gering in Bezug auf die (quantitative) Ausbildungsbeteiligung, die Erwerbsbeteiligung und das Risiko der Arbeitslosigkeit (vgl. Trappe 2004). Dennoch gibt es weiterhin nennenswerte Geschlechterunterschiede. Was bereits beim Erwerbseinstieg – also i.d.R. noch vor einer Familiengründung – auffällt, ist das geringere Einkommen von Frauen und die geschlechtsspezifische Segregation auf der Ebene von Berufen. Ferner zeigt sich eine tendenziell geringe Beteiligung von Frauen an Zweitausbildungen (gerade bei höherqualifizierenden Ausbildungen; vgl. Hillmert/Jacob 2004). Bei den hier

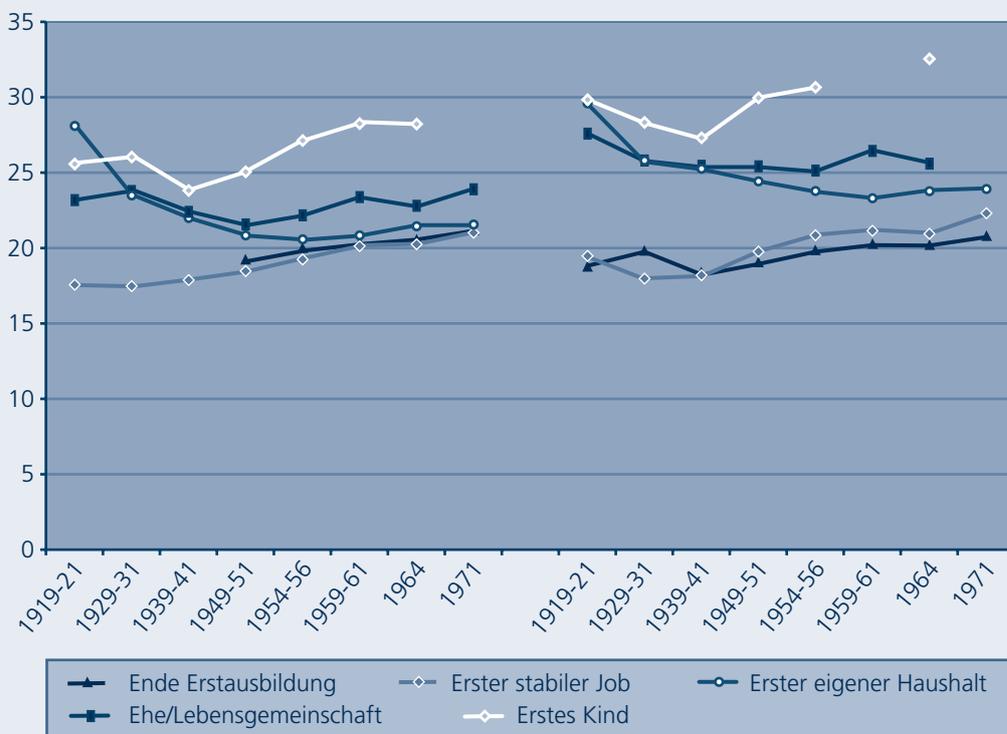
untersuchten Geburtskohorten können sich die Aussagen aufgrund des eingeschränkten Beobachtungszeitraumes ohnehin nur jeweils auf relativ frühe Phasen der Erwerbsverläufe beziehen. Es ist zu erwarten, dass die Geschlechterunterschiede im weiteren Verlauf zunehmen, da dann das Spannungsverhältnis von Erwerbs- und Familientätigkeiten noch relevanter wird.

Allgemein gelten die besonderen Risiken beim Einstieg in den Arbeitsmarkt – insbesondere das Risiko, arbeitslos zu werden – nicht für alle Kohortenmitglieder gleichermaßen. Vielmehr lassen sich besonders ‚verletzliche‘ Gruppen unterscheiden. Hierzu zählen insbesondere die Geringqualifizierten, also Jugendliche ohne Schulabschluss (oder auch ohne Ausbildungsabschluss), die häufig zwar längerfristig in ‚Maßnahmekarrieren‘ der Nachqualifizierung einsteigen, von denen aber nur eine Minderheit den

dauerhaften Einstieg in den Arbeitsmarkt schafft (Solga 2004).

Eine besondere Problemgruppe stellen Jugendliche mit Migrationshintergrund dar. Zwar ist in den letzten Jahren auch bei den Schulabgängern mit ausländischer Staatsbürgerschaft eine Zunahme des Anteils der Abgänger mit Realschulabschluss bzw. mit Hochschulreife zu erkennen. Trotzdem verlassen Ende der 1990er Jahre die meisten ausländischen Schulabgänger die Schule weiterhin mit einem Hauptschulabschluss bzw. ohne Abschluss, und bei den erst nach Alter 7 zugezogenen Migranten verfügt die Mehrzahl auch über keinen Ausbildungsabschluss. Allerdings bietet das Ausbildungssystem jenen Migranten, die eine qualifizierte Ausbildung absolvieren, durchaus verbesserte Arbeitsmarktchancen (Seibert 2004). Als eine wesentliche Determinante für eine erfolgreiche Integra-

Abbildung 4: **Langfristige historische Entwicklung des mittleren Alters (Mediane) wichtiger Übergangsereignisse in Westdeutschland für ausgewählte Geburtskohorten 1919–1971: Frauen (links) und Männer (rechts)**



In einigen jüngeren Kohorten kann das Medianalter für das erste Kind teilweise noch nicht berechnet werden, da dort zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht 50 Prozent der Kohorte Eltern geworden sind; bei den älteren Kohorten haben weniger als 50 Prozent der Frauen eine Ausbildung absolviert.

Datengrundlage: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie

tion in den Arbeitsmarkt erweist sich hier das (frühe) Zuzugsalter, welches den gründlichen Erwerb deutscher Sprachkenntnisse und das Durchlaufen deutscher Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen ermöglicht.

Daneben gibt es Folgewirkungen eines veränderten Einstiegsverhaltens, welche die Mehrheit der Kohortenmitglieder betreffen. Im langfristigen Kohortenvergleich hat sich nicht nur die Phase des Übergangs zwischen Schule und Erwerbstätigkeit zeitlich ausgedehnt. Wie die Abbildung 4 zeigt, haben sich in dieser Zeit fast alle relevanten Ereignisse beim Übergang in den Erwachsenenstatus in höhere Lebensalter verschoben (vgl. auch Hillmert, im Erscheinen). Die Ausnahme bildet lediglich der Auszug aus dem Elternhaus, wobei dieser nicht unbedingt mit materieller Unabhängigkeit gleichzusetzen ist. Ansonsten aber finden die Lebensereignisse tendenziell später statt, insbesondere werden (Erst-)Geburten immer weiter verschoben.

4. Schlussfolgerungen

In den vorliegenden Daten finden sich ausgedehnte und teilweise recht komplexe Übergangsmuster, wobei sich aber klassische sozialstrukturelle Differenzierungen zeigen. Als Konsequenz des im Mittel gestiegenen Bildungsniveaus sind formale Qualifikationen mehr denn je Voraussetzung für einen erfolgreichen Arbeitsmarkteinstieg geworden. Eine qualifizierte Beschäftigung setzt eine qualifizierte berufliche (oder akademische) Ausbildung voraus, und ausreichende Schulqualifikationen sind die Voraussetzung, diese qualifizierte Ausbildung auch zu bekommen.

Im Detail können die Ergebnisse für Westdeutschland, die das Hauptinteresse der vorliegenden Studie bilden, allerdings nicht unmittelbar auf Übergänge in den Arbeitsmarkt in Ostdeutschland übertragen werden. Wie ausgewählte Vergleiche zeigen, stellt sich die Situation dort für die Angehörigen der Geburtskohorte 1971, deren Arbeitsmarkteinstieg in die unmittelbare

Nachwendezeit fiel, etwas anders dar. So lag das Risiko, im frühen Erwachsenenalter arbeitslos zu werden, deutlich höher. Rund die Hälfte der Kohorte war im Prozess des Arbeitsmarkteinstiegs mindestens einmal arbeitslos (Matthes 2004), und zusätzliche Ausbildungen dienten häufiger der Umschulung als der Höherqualifizierung. Die Struktur der ausgeübten Berufe ist unterschiedlich gewesen, hat einen höheren Anteil geringer qualifizierter Tätigkeiten aufgewiesen, und Geschlechterunterschiede in den beruflichen Tätigkeiten und bei den Wiederbeschäftigungschancen nach Arbeitslosigkeit sind oftmals deutlicher ausgeprägt gewesen als in Westdeutschland (Trappe 2004). Stellt man den massiven volkswirtschaftlichen und institutionellen Wandel in Ostdeutschland nach Auflösung der DDR in Rechnung, so erweisen sich die festgestellten Unterschiede allerdings eher kleiner als erwartet: Es zeigen sich hier die Folgen umfassender staatlicher Interventionen (wie der Förderung von Ausbildung, Umschulung und Beschäftigung), aber auch individueller Flexibilität etwa in Form regionaler Mobilität.

Auch für Westdeutschland verweist die in den Lebensverläufen beobachtete Mobilität möglicherweise auf eine Vielzahl individueller ‚Lösungen‘ für strukturelle Ungleichgewichte und institutionelle Rigiditäten (vgl. Mayer/Hillmert 2003). In jedem Fall wird einmal mehr die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für das Übergangsverhalten und die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt deutlich. Dies unterstreicht zugleich die Bedeutung sozialer Bildungsungleichheit als Problem, das langfristige Konsequenzen hat, denn gerade in Bezug auf Bildung zeigt sich eine Akkumulation von Ungleichheiten entlang des Lebensverlaufs. Daneben ergeben sich aber gerade auch für Höherqualifizierte ‚externe‘ Konsequenzen des veränderten Bildungs- und Übergangsverhaltens über den Arbeitsmarkt hinaus. Diese betreffen insbesondere die zunehmende Verschiebung von Familienbildung und Fertilitätsentscheidungen.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (1989): Educational systems and labor market outcomes. In: *European Sociological Review*, 5. Jg., Heft 3, S. 231-250.
- Bundesanstalt für Arbeit (verschiedene Jahre): Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsstatistik – Jahreszahlen. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Hillmert, Steffen (2001): Ausbildungssysteme und Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und Deutschland im Kohortenvergleich. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hillmert, Steffen (2002): Stabilität und Wandel des ‚deutschen Modells‘: Lebensverläufe im Übergang zwischen Schule und Beruf. In: Wingens, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hg.): *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa, S. 65-81.
- Hillmert, Steffen (im Erscheinen): From old to new structures: a long-term comparison of the transition to adulthood in East and West Germany. In: Macmillan, Ross (Hg.): *The structure of the life course: Standardized? Individualized? Differentiated? Advances in Life Course Research 2004*. Amsterdam: Elsevier.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2004): Qualifikationsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Die Struktur von Mehrfachausbildungen. In: Hillmert/Mayer, S. 65-89.
- Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hg.) (2004): *Geboren 1964 und 1971 – Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, Steffen/Künster, Ralf/Spengemann, Petra/Mayer, Karl Ulrich (2004): *Projekt ‚Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland‘. Dokumentationshandbuch. Materialien aus der Bildungsforschung 78*. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Jacob, Marita (2004): *Mehrfachausbildung in Deutschland: Karriere, Collage, Kompensation?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konietzka, Dirk (1999): *Ausbildung und Beruf: die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lynch, Lisa M. (Hg.) 1994: *Training and the private sector. International comparisons*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Matthes, Britta (2004): Der Erwerbseinstieg in Zeiten gesellschaftlichen Wandels – Ost- und westdeutsche Jugendliche auf dem Weg ins Erwerbsleben. In: Hillmert/Mayer, S. 173-199.
- Mayer, Karl Ulrich (2004): Unordnung und frühes Leid? Bildungs- und Berufsverläufe in den 1980er und 1990er Jahren. In: Hillmert/Mayer, S. 201-213.
- Mayer, Karl Ulrich/Hillmert, Steffen (2003): New ways of life or old rigidities? Recent changes in social structures and life courses in Germany and their political impacts. In: *West European Politics*, 26. Jg., Heft 4 (Special Issue), S. 79-100.
- McGinnity, Frances/Mertens, Antje (2004): Befristete Verträge und Berufseinstieg. In: Hillmert/Mayer, S. 115-131.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, S. 81-112.
- Pollmann-Schult, Matthias/Büchel, Felix (2004): Wege aus Arbeitslosigkeit in ausbildungsadäquate Erwerbstätigkeit – Kann unterwertige Beschäftigung eine Brückenfunktion einnehmen? In: Hillmert/Mayer, S. 155-171.

- Seibert, Holger (2004): „Wer zu spät kommt...“ Schulausbildung und der Erwerbseinstieg von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft in Deutschland. In: Hillmert/Mayer, S. 91-114.
- Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hg.) (1998): From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford: Clarendon Press.
- Solga, Heike (2004): Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Hillmert/Mayer, S. 39-63.
- Statistisches Bundesamt (verschiedene Jahre): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.
- Trappe, Heike (2004): Chancen West, Chancen Ost – Frauen und Männer des Geburtsjahrgangs 1971 im Vergleich. In: Hillmert/Mayer, S. 133-153.

Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung

Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004

1. Einige einleitende Bemerkungen

1.1 Die „doppelte“ Aufgabe der Berufsbildungsforschung auf dem Gebiet der Ausbildungsmarktentwicklung

Berufsbildungsforschung ist eine anwendungsorientierte Disziplin. Ihre Auftraggeber und Nutzer sind in der Regel diejenigen, die an der Definitionsgewalt über die weitere Entwicklung des Berufsbildungssystems teilhaben, also der Bund, die Länder und die Sozialparteien. Sie orientieren sich bei ihren Erwartungen an die Berufsbildungsforschung primär am „praktischen Verwertungskontext“ (vgl. dazu auch Latniak 2005). Doch sind ihre Gestaltungsinteressen keineswegs immer identisch, und dies verbindet sich – wie die Delphi-Studie des BIBB zeigte (vgl. Krekel/Ulrich 2004) – mit einer je eigenen, spezifischen Definition des zukünftigen Forschungsbedarfs.

Denn die Auftraggeber und Nutzer sind sich bewusst, dass die durch die Forschung erarbeiteten Deutungs- und Erklärungsmuster als Argumente für den bildungspolitischen Diskurs verwendet werden können. Damit droht ihnen von der Berufsbildungsforschung aber auch „Gefahr“, nämlich dann, wenn deren Ergebnisse eigenen politischen Vorstellungen zuwider laufen. Diese Gefahr lässt sich am besten dadurch eingrenzen, dass bestimmte Forschungsbedarfe von vornherein bestritten werden (vgl. Krekel/Ulrich 2004: S. 16ff.). Denn liegen bereits „unpassende“ Untersuchungsergebnisse vor, so bleibt eigentlich nur noch die Chance, methodische Mängel zu identifizieren und damit die Validität der Resultate in Frage stellen zu können. Bisweilen scheint die Forschung aber auch dadurch den eigenen Interessen dienlich gemacht zu werden, „dass man zunächst noch einmal ‚dringenden

Forschungsbedarf‘ anmeldet, bevor ‚die Sache entschieden werden kann“ (Schmidt 1995).

Die Berufsbildungsforschung hat sich darüber nicht zu beklagen, denn eine solche interessenorientierte Perspektive der unterschiedlichen Akteure des Berufsbildungssystems ist unabdingbar. Allerdings bringt ihr die Interessenheterogenität der verschiedenen Seiten das Dilemma ein, dass es ihr kaum gelingen dürfte, es in allen Fragen allen Seiten recht zu machen. Doch sollte sie sich auch über dieses Dilemma nicht beschweren, es vielmehr akzeptieren und als Ansporn für eine qualitativ hochwertige Arbeit begreifen. Es ist dabei selbstverständlich, dass sie ihre Arbeit unparteiisch und ohne ideologische Präferenzen durchführt.

Jedoch hat sie nur dann eine Chance, ihre Unabhängigkeit zu bewahren, wenn sie nicht nur die unmittelbaren Gegebenheiten des Berufsbildungssystems untersucht und reflektiert, sondern zugleich auch die jeweiligen, bisweilen gegensätzlichen Deutungs- und Erklärungsmuster, welche von den verschiedenen Institutionen und Interessenvertretern favorisiert werden. Auch diese müssen Gegenstand der Berufsbildungsforschung sein. Denn diejenigen Deutungs- und Erklärungsmuster, die sich zu guter Letzt durchsetzen, wirken unmittelbar auf die Geschehnisse auf dem Ausbildungsmarkt zurück und verändern die Rahmenbedingungen für die Bildungsanbieter und -nachfrager. Und weil dem so ist, stehen die zum Teil diametral entgegengesetzten Deutungen der verschiedenen Seiten oft in starker Konkurrenz zueinander und werden vehement ausgefochten.

Die Berufsbildungsforschung hat hier also eine „doppelte“ Aufgabe, und sie muss auf zwei Ebenen agieren. Dieses sei hier am Beispiel des Ausbildungsstellenmarktes konkretisiert. Auf der einen, „unten“ gelegenen Ebene muss sich die

Berufsbildungsforschung mit den unmittelbaren Prozessen und Geschehnissen auf dem Ausbildungsmarkt beschäftigen. Sie muss z.B. untersuchen, wie sich Angebot und Nachfrage in Abhängigkeit von der allgemeinen wirtschaftlichen Lage und von demographischen Veränderungen entwickeln. Auf der anderen Seite muss sie gleichsam auf einer „Meta-Ebene“ reflektieren, wie diejenigen, welche an der Definitionsgewalt über die Entwicklung des Berufsbildungssystems teilhaben, diese Prozesse deuten und welche Rolle dabei spezifische Interessen spielen.

Die Entwicklung der letzten Jahre, insbesondere die stark gesunkene Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, bietet hierfür ein gutes Beispiel. Setzt sich ein Deutungsmuster durch, das die Ursache für die Vertragsrückgänge in einer kurzsichtigen Personalpolitik der Unternehmen vermutet, welche sich nicht mehr genügend um die eigene Nachwuchssicherung kümmert, wären von Seiten des Staates mit hoher Wahrscheinlichkeit sanktionierende Maßnahmen gegenüber den nicht ausbildenden Betrieben zu erwarten. Die Diskussion um die Umlagefinanzierung fand vor dem Hintergrund eines solchen Deutungsmusters statt. Wird die Entwicklung dagegen vor allem als Folge fehlender Ausbildungsreife eines wachsenden Teils der Schulabgänger interpretiert, sind vor allem die Schulpolitik der Länder und die Sozialpolitik gefordert. Mehr Mittel müssten investiert werden, um die Ausbildungsreife der Jugendlichen zu erhöhen, und zugleich müssten Konzepte entwickelt werden, was mit nicht ausbildungsreifen Schulabgängern geschehen soll.

Die Berufsbildungsforschung steht im Spannungsfeld dieser konkurrierenden Deutungsmuster, und ihre Rolle wird noch zusätzlich dadurch erschwert, dass sie selbst solche Deutungsmuster liefert und an der Definitionsgewalt über die Probleme im Bildungssektor partizipiert. Sie ist deshalb gehalten, sich auf der Metaebene gleichsam selbst mit zu reflektieren, muss sich aber auch durch die sonstigen Akteure des Berufsbil-

dungssystems in Frage stellen lassen. Sie sollte diese Reflexion allerdings nicht mit vorwissenschaftlichen Methoden durchführen, sondern sie muss auf wissenschaftlich fundierte Instrumente zurückgreifen. Mit anderen Worten: Sie benötigt hierzu theoretische Ansätze, die ihr helfen, das Zustandekommen und die Ursachen der konkurrierenden Deutungen und Erklärungen zu beschreiben und wiederum selbst zu erklären. Es geht also, wenn man so möchte, um einen Ansatz auf der Metaebene, um eine Theorie, die fremde, aber auch eigene Deutungsmuster verständlich macht.

Die sozialpsychologische Attributionstheorie liefert hierzu einen Ansatz. Sie beschäftigt sich damit, wie sich Individuen und Gruppen das Zustandekommen von Handlungen und Ereignissen erklären. Dabei geht sie zugleich der Frage nach, welchen interessengebundenen, motivationalen Einflüssen und Verzerrungen diese Erklärungen unterliegen können. Wir wollen anhand einer aktuellen Untersuchung der Übergänge in das Berufsbildungssystem die Anwendbarkeit dieses Ansatzes für den oben definierten Bedarf überprüfen. Doch wollen wir zuvor diesen Ansatz zumindest in seinen Kernthesen skizzieren.²

1.2 Kernthesen der Attributionstheorie

Wir wollen nachfolgend die wichtigsten Thesen der Attributionstheorie zusammenfassen und mit einem fiktiven Beispiel aus dem Ausbildungsmarktkontext verbinden:

1. Durchaus in Analogie zum sozialwissenschaftlichen Vorgehen bedienen sich Individuen und Gruppen in ihren Deutungs- und Erklärungsversuchen implizit eines „dreifaktoriellen varianzanalytischen Designs“. Es eröffnet drei grundlegende Erklärungsmuster für beobachtete Handlungen und Ereignisse (z.B.: Lehrstellenbewerber bleibt bei seiner Suche erfolglos): Es lag a) an der handelnden *Person* (der Bewerber hat sich nicht richtig *bemüht* oder ist nicht *geeignet*); es lag b) an den *situativen*

² Eine ausführliche Darstellung der Attributionstheorie findet sich in Meyer/Schmalt (1984). Eine praxisorientierte Einführung liefert Vollmer (1991).

Rahmenbedingungen (z.B. allgemeiner Lehrstellenmangel) oder es lag c) an *einmaligen, besonderen und zeitlich befristeten Umständen* (der Bewerber war z.B. zwischenzeitlich erkrankt).

2. Um zu entscheiden, welche Ursache die naheliegendste ist, halten die Erklärenden systematisch nach Kovariationen des beobachteten Ereignisses mit verschiedenen Personen, Rahmenbedingungen und Zeitpunkten Ausschau. Lässt sich eine entsprechende Kovariation feststellen (z.B. Kovariation mit dem Personenfaktor: während Person A erfolglos blieb, waren andere Personen bei der Lehrstellensuche erfolgreich), so wird darin auch die jeweilige Erklärung verortet.
3. Insgesamt lassen sich systematische Unterschiede ausmachen, je nachdem, ob Individuen und Gruppen versuchen, das Verhalten *anderer* oder das *eigene* Verhalten zu erklären. Bei der Erklärung des *eigenen* Verhaltens neigen Personen verstärkt dazu, die *äußeren Umstände* und spezifische situative Besonderheiten verantwortlich zu machen. Denn ihr Erleben des eigenen Verhaltens wird vor allem von der Kovariation ihrer stetig wechselnden *Lebensumstände* geprägt.
4. Wenn es um die Erklärung *fremden* Verhaltens geht, dominieren dagegen *personen- bzw. charaktergebundene Deutungen* (z. B. der Bewerber hat sich nicht genug angestrengt oder ist nicht geeignet). Dies hat zwei Gründe: Erstens sind die besonderen Umstände, die das Verhalten Dritter mitbestimmen, oft nicht genau bekannt und werden in ihrer Bedeutung systematisch unterschätzt (die Attributionstheorie spricht hier vom „fundamentalen Zuschreibungsirrtum“). Damit bleibt zweitens oft nur noch die Beobachtung übrig, dass es in derselben Situation nicht allen Menschen wie der zu beurteilenden Person erging (andere Bewerber waren erfolgreich und fanden einen Ausbildungsplatz). Damit ist zumindest eine Kovariation mit dem „Personenfaktor“ erkennbar, und der Eindruck dieser Kovariation bestimmt somit auch die letztliche Erklärung.

5. Bei den unter 1. bis 4. genannten Erklärungsmustern handelt es sich um kognitive Aspekte der Informationsverarbeitung. Daneben gibt es auch motivationale, interessengebundene Einflüsse. Diese überlagern zumeist die rein kognitiven Aspekte. Ein typisches Beispiel für eine solche Überlagerung ist, dass Erfolge bevorzugt der eigenen Person und Misserfolge bevorzugt äußeren Umständen bzw. Dritten zugerechnet werden. Aber auch persönliche Sympathie mit einem Dritten spielt eine Rolle: In diesem Fall wird bei missliebigen Ereignissen bevorzugt nach äußeren Umständen als Erklärungsgröße gesucht, um damit die jeweilige Person entlasten zu können.

In der gegenwärtigen Debatte um die Ursachen für die Lehrstellenmisere lassen sich nun alle Teilaspekte der Attributionstheorie wieder finden (vgl. auch Ulrich 2004a; Ulrich 2004b). Da ist zunächst das Explanandum, also die unerwünschte Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt als zu erklärendes Phänomen. Und da gibt es die beiden Seiten, die zugleich Selbst- und Fremdbeobachter der Entwicklung sind: die Betriebe, die Ausbildungsplätze anbieten (oder auch nicht), und die Jugendlichen, die diese Plätze nachfragen. Flankiert werden beide Gruppen von ihren jeweiligen Interessenvertretern, den Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden bzw. den Gewerkschaften. In den Erklärungen der verschiedenen Seiten für die schwierige Lage auf dem Lehrstellenmarkt entdeckt man schließlich das typische Grundmuster: situative Begründungen für das eigene Verhalten, personenbezogene für das der Gegenseite (vgl. Übersicht 1).

So verweisen die Arbeitgeber darauf, dass sie allein schon aufgrund der schwierigen konjunkturellen Situation kaum mehr Ausbildungsplätze anbieten können (*situative* Begründung). Bei der Gegenseite, den Jugendlichen, entdecken sie jedoch substantielle *personenbezogene* Mängel, welche die Aufnahme einer Ausbildung erschweren oder gar unmöglich machen. Dazu zählen sie vor allem mangelnde regionale und berufliche Flexibilität sowie fehlende Ausbildungsreife.

Aus Sicht der Jugendlichen bzw. der Gewerkschaften stellt sich das Problem anders dar. Sie führen die eigenen Probleme bei der Lehrstellensuche vor allem auf ein mangelndes Angebot zurück (*situative* Begründung). Dies resultiere aus einer Kurzsichtigkeit oder gar Verantwortungslosigkeit der Betriebe. Die Betriebe orientierten sich zu sehr an kurzfristigen Interessen. Sie seien deshalb nicht in der Lage oder willens, die für eine langfristige Zukunfts- und Nachwuchssicherung erforderlichen Schritte zu tun (*personenbezogene* Erklärung).

Wir wollen an dieser Stelle nun nicht erörtern, welche Seite nun in welchem Punkt Recht hat und welche nicht. Hierzu liefert die Attributionstheorie auch keine unmittelbaren Hinweise. Sie warnt allerdings vor der Gefahr des „fundamentalen Zuschreibungsirrtums“, also davor, dass Außenbeobachter in ihren Erklärungsansätzen womöglich voreilig zu personengebundenen Erklärungsansätzen neigen und den Einfluss äußerer Umstände massiv unterschätzen. Wir

wollen im Folgenden dieser These der Attributionstheorie nachgehen und sie im Zusammenhang mit dem Nachfrage- und Übergangsverhalten von Ausbildungsstellenbewerbern untersuchen. Dabei greifen wir auf die aktuellen Untersuchungsergebnisse der Ende 2004 durchgeführten BA/BIBB-Bewerberbefragung zurück.³

2. Hypothesen zur Bildungsnachfragerseite

„Viel zu viele Betriebe legen ihren Maßstab zu hoch. Es liegt immer nur an uns, dass wir arbeitslos sind: ‚Wir sind faul.‘ Wenn die Betriebe sich mal mit einem Hauptschüler zufrieden geben würden und/oder wenigstens jedem Schüler wenigstens nur mal eine Chance geben würden, sich zu beweisen! Aber nein! Ja, wir sind dumm und asozial.“ (20-jährige Lehrstellenbewerberin des Jahres 2004 mit er-

Übersicht 1: **Unterschiedliche Ursachenerklärungen der Jugendlichen/Gewerkschaften und der Betriebe/Wirtschaftsverbände für die gegenwärtigen Ausbildungsprobleme**

Objekt der Erklärung (das zu Erklärende):	Subjekt der Erklärung (die Erklärenden):	
	die Jugendlichen bzw. die Gewerkschaften	die Betriebe bzw. die Wirtschaftsverbände
die Bewerbungsmisserfolge der Jugendlichen	allgemeiner Lehrstellenmangel	fehlende Ausbildungsreife, mangelnde berufliche und regionale Mobilität
die rückläufigen Lehrstellenangebote der Betriebe	Rückzug aus der Ausbildungsverantwortung, kurzsichtige Personalpolitik	schwierige gesamtwirtschaftliche Lage; keine geeigneten Bewerber

Quelle: Ulrich (2004b: 160)

³ Bei den in unregelmäßigen Abständen durchgeführten BA/BIBB-Bewerberbefragungen handelt es sich um Querschnittserhebungen. Sie dienen dem Ziel, mehr über das Bewerbungsverhalten und den Verbleib von bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern zu erfahren (vgl. Ulrich/Heinke 2003). Wie in den Vorgängerstudien 2001 und 2004, so wurde auch 2004 unter Beteiligung sämtlicher Arbeitsagenturen eine repräsentative Stichprobe aus der Grundgesamtheit aller gemeldeten Bewerber gezogen (dies waren 2004 rund 740.200) und schriftlich-postalisch befragt. Die Erhebung fand im November/Dezember 2004 statt. Von den 9.688 angeschriebenen Jugendlichen antworteten 5.100. Die Rücklaufquote lag damit bei 53 %. Die Ergebnisse lassen sich unter Berücksichtigung verschiedener Gewichtungsfaktoren auf die Gesamtgruppe aller 740.200 gemeldeten Bewerber hochrechnen (vgl. auch Eberhard/Krewerth/Ulrich 2005).

weiterem Realschulabschluss, zum Befragungszeitpunkt trotz intensiver Suche arbeitslos).

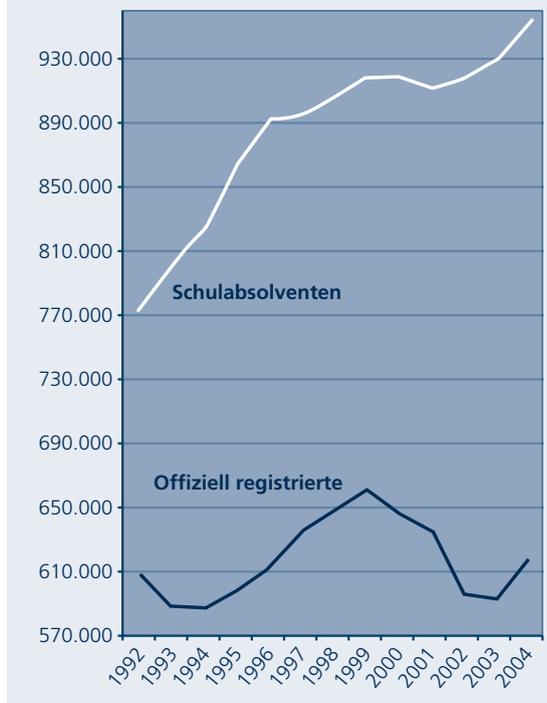
Im Zusammenhang mit der Bildungsnachfragerseite, also den Jugendlichen⁴, werden immer wieder drei Kritikpunkte laut: Die Jugendlichen seien (a) nicht motiviert genug, b) nicht mobil genug und c) nicht befähigt genug. Wir wollen im Folgenden untersuchen, inwieweit diese Behauptungen begründet oder aber auf einer unzureichenden Berücksichtigung des Einflusses situativer Rahmenbedingungen zurückzuführen sind. Beginnen wir mit der These des fehlenden Interesses.

2.1 Fehlendes Interesse auf Seiten der Jugendlichen

Die Deutung mangelnden Ausbildungsinteresses ist eng mit der offiziellen Nachfragerstatistik verbunden. Denn obwohl sich die jährliche Zahl der Absolventen aus allgemein bildenden Schulen von 1992 bis 2004 um rund 180.000 erhöht hat, ist die Zahl der offiziell registrierten Ausbildungsplatznachfrager im selben Zeitraum nur um rund 9.000 gestiegen (vgl. Übersicht 2). Entfielen 1992 rechnerisch noch 79 Nachfrager auf 100 Schulabgänger, waren es 2004 nur noch 65. Die rechnerisch rückläufige Nachfrage wird als entlastendes Moment für einen Ausbildungsmarkt interpretiert, der ja zugleich einen deutlichen Angebotsschwund an Ausbildungsplätzen zu verkraften hat.⁵

Doch stimmt diese Deutung? In den Schulabgängerbefragungen des BIBB lassen sich Rückgänge des Ausbildungsinteresses *nicht* nachweisen (vgl. Brandes 2004). Tatsächlich liegt die Erklärung für diesen Widerspruch *in der systematischen Vernachlässigung sich ändernder äußerer Umstände*, die das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen in den letzten 15 Jahren

Übersicht 2: Absolventen aus allgemein bildenden Schulen und offiziell registrierte Ausbildungsplatznachfrager 1992 bis 2004.



bestimmen. Denn in der offiziellen Nachfragerstatistik werden neben den Lehnanfängern – als *erfolgreiche* Ausbildungsplatznachfrager (2004: 572.980) – weiterhin lediglich die zum Ende des Vermittlungsjahres bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten, noch nicht vermittelten Bewerber – als *erfolglose* Nachfrager – hinzu gerechnet. Im letzten Jahr 2004 waren dies 44.576. Diejenigen Lehrstellenbewerber, die sich zwar bei der Bundesagentur für Arbeit registrieren ließen, bis Ende des Vermittlungsjahres aber in eine Alternative einmündeten, bleiben dagegen immer noch unberücksichtigt. Im letzten Jahr zählten 330.469 Personen zu diesem Kreis. In früheren Jahren, als die Situation auf dem Ausbildungsmarkt noch entspannt war, war die Nicht-

4 Im Unterschied zum sonst üblichen Sprachgebrauch in der Arbeitsmarktforschung wird der Nachfragebegriff nicht mit dem Bedarf der Betriebe, sondern mit den Ausbildungsinteresse der Jugendlichen gleichgesetzt (vgl. dazu Ulrich 2005).

5 So berichtete beispielsweise die „Süddeutsche Zeitung“ am 01. März 2003: „Den Arbeitgebern fällt die Erfüllung der eigenen Versprechen ziemlich leicht. Der von Kammern und Handwerk angekündigte Rückgang der Ausbildungsplätze wird zum großen Teil kompensiert durch eine sinkende Nachfrage. (...) Auch damals war die Situation am Lehrstellenmarkt zunächst besorgniserregend. Bis zum Ende der regulären Vermittlungszeit am 30. September 2002 waren bundesweit nur 570 668 Ausbildungsverträge unterschrieben worden. 7,1 Prozent weniger als 2001. Trotz dieses Minus war die Bilanz wegen der ähnlich stark gesunkenen Bewerberzahl letztlich doch ausgeglichen....“

berücksichtigung dieser sog. „Alternativverbleiber“ durchaus legitim: Denn wer sich umorientierte, tat dies in der Regel freiwillig. Doch bei einem angespannten Ausbildungsstellenmarkt ist damit zu rechnen, dass sich viele nur unfreiwillig umorientieren, sie also nur deshalb etwas anderes beginnen, weil ihre Bewerbungen erfolglos blieben und weil sie andererseits „nicht auf der Straße stehen“ möchten.

Um den Umfang der unfreiwilligen Alternativverbleiber zu quantifizieren, wurden die betreffenden Jugendlichen im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragung gebeten mitzuteilen, worauf sie ihre jetzige Situation zurückführten. Hochgerechnet 173.800 brachten ihren jetzigen Verbleib mit erfolglosen Bewerbungen in Verbindung. Darunter waren wiederum 109.500 zu finden, die berichteten, sich mindestens zwanzigmal schriftlich beworben zu haben. Im Mittel (Median) bewarben sich diese Jugendlichen sogar vierzigmal. Obwohl also intensive Bemühungen um einen Ausbildungsplatz erkennbar waren und bei erfolgreicher Bewerbung auch eine Berufsausbildung begonnen worden wäre, wurden diese 109.500 Jugendlichen nicht zur offiziell erfassten Nachfrage hinzu gerechnet.

Die Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) erscheint damit ausgeglichener, als sie ist. So konnte für 2004 immer noch ein Verhältnis von 95 Ausbildungsplatzangeboten je 100 Nachfrager ausgewiesen werden. Würde man die oben genannten 109.500 „latenten Nachfrager“ mit berücksichtigen, läge der Wert lediglich bei etwa 81. Natürlich drängt sich die Frage auf, warum die traditionelle ANR-Berechnung von den Außenbeobachtern der Ausbildungsmarktentwicklung noch nicht aufgegeben wurde. Aus attributions-theoretischer Perspektive sind solche Verharungstendenzen in den traditionellen Deutungsmustern der Außenbeobachter nahezu zwangsläufig, wenn alternative Deutungen mit substantiellen Beeinträchtigungen eigener Interessen verbunden sind. Dies bedeutet umgekehrt, dass eine Revision der traditionellen Interpretationen vor allem dann wahrscheinlicher wird, wenn die Außenbeobachter nicht mehr mit einer Verletzung ihrer eigenen Interessen rechnen müssen.

2.2 Fehlende Mobilitätsbereitschaft

Ein weiterer Kritikpunkt lautet, die Jugendlichen seien insgesamt nicht mobil genug. Ausgangsbasis dieser Kritik ist, dass nur wenige der gemeldeten Ausbildungsplatzbewerber eine Lehrstelle außerhalb des eigenen Bundeslandes antraten (2004: 2,6 %). Aber allein aus dieser Information lässt sich keine Schlussfolgerung zur Mobilitätsbereitschaft der Jugendlichen ableiten. Wichtige Randbedingungen sind zu untersuchen: War die Lehrstellensuche überhaupt erfolgreich? Vielleicht wurde ja überregional gesucht, doch ohne Erfolg? Bestand überhaupt die individuelle Erfordernis, sich überregional zu bewerben? Oder gab es vor Ort ausreichend viele Ausbildungsplätze? Waren die persönlichen Mobilitätsvoraussetzungen gegeben, sei es im materiellen oder immateriellen Sinne? Verfügte die Familie über ausreichend finanzielle Mittel für eine zweite Wohnung? Lebte vielleicht Verwandtschaft in der Nähe des anvisierten Ausbildungsortes? Gab es gute Verkehrsverbindungen, um – falls ein Auszug von zu Hause nicht möglich ist – weite Entfernungen durch tägliches Pendeln zu überbrücken? Besaßen die Bewerber bereits den Führerschein?

Es gibt keine Studie in Deutschland, die all diese Fragen zu beantworten vermag und damit für eine ausreichende Berücksichtigung der situativen Begleitumstände sorgt. Nach den Ergebnissen der BA/BIBB-Lehrstellenbewerberbefragung 2004 hatten sich aber 144.500 – dies sind 23% derer, die wirklich auf Lehrstellensuche waren – auch in einem Umkreis von mehr als 100 km außerhalb des Heimortes beworben. In Regionen, in denen weniger als 60 *betriebliche* Ausbildungsplatzangebote je 100 Nachfrager zur Verfügung standen, waren es sogar 44%. Der Anteil der mobilitätsbereiten Mädchen fiel dabei noch höher aus (50%) als der der Jungen (39%). Da inzwischen aber in fast allen Regionen Deutschlands Lehrstellenknappheit herrscht, führten die Bemühungen der mobilitätsbereiten Jugendlichen nur relativ selten zum Erfolg.

Für die geringe Quote *erfolgreicher* regionaler Mobilität sind insofern auch hier vor allem

äußere Umstände verantwortlich und weniger personengebundene Mobilitätsverweigerungen auf Seiten der Jugendlichen.

2.3 Fehlende Ausbildungsreife

Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie wird in Deutschland heftig über die Leistungsfähigkeit der Schulabgänger gestritten. Von den Ausbildungsstellenbewerbern, die an der BA/BIBB-Befragung Ende 2004 teilnahmen, stufte sich gleichwohl die weit überwiegende Mehrheit als ausbildungsreif ein. So meinten von den rund 707.700 Bewerbern, die sich zum Befragungszeitpunkt nicht mehr in einer allgemein bildenden Schule befanden, 573.100 bzw. 78%, über alle wichtigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufsausbildung zu verfügen. Nur 73.400 bzw. 10% fühlten sich zurzeit noch nicht genügend ausbildungsreif. Die restlichen 12% konnten oder wollten zu diesem Thema keine Aussage treffen.

Aus attributionstheoretischer Perspektive ist bei Selbstauskünften zur Eignung allerdings große Vorsicht geboten, da hier selbstwertschützende Motive eine besonders große Rolle spielen. Hinzu kommt, dass die Eignung immer auch situationsgebunden als Fähigkeit für eine bestimmte Klasse von Anforderungen zu definieren ist und Jugendliche aufgrund fehlender Erfahrungen häufig gar nicht beurteilen können, ob sie die Voraussetzungen für eine bestimmte Ausbildung mitbringen. Insofern sind für eine fundierte Eignungsbeurteilung immer auch diejenigen einzubeziehen, die über die spezifischen Ausbildungsanforderungen vor Ort Auskunft geben können.

Andererseits ist anzumerken, dass in die Befragung nur Jugendliche einbezogen wurden, die als Ausbildungsstellenbewerber bei der Bundesagentur für Arbeit registriert wurden. Nun wird der Bundesagentur für Arbeit bisweilen der Vorwurf gemacht, „Ausbildungsreife und Eignung der Bewerber zu ‚großzügig‘ zu beurteilen und Anforderungen der Betriebe nicht ausreichend zu berücksichtigen“ (Müller-Kohlenberg/

Schober/Hilke 2005: 19). Die Bundesagentur für Arbeit bleibt aber grundsätzlich gehalten, nur solche Jugendliche als Ausbildungsstellenbewerber zu führen, „deren Eignung dafür geklärt ist bzw. deren Voraussetzungen dafür gegeben sind“ (Bundesagentur für Arbeit 2004). Mit anderen Worten: Nur wenn „ein Ratsuchender oder eine Ratsuchende, die eine Berufsausbildung anstrebt, den allgemeinen Anforderungen einer Berufsausbildung voraussichtlich gewachsen sein wird (also *ausbildungsreif* ist)“ und *zugleich* „für den oder die angestrebten Berufe *geeignet* ist (...), wird dem/der Jugendlichen die ‚Bewerbereignenschaft‘ zuerkannt“ (Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005: 22 f.) Insofern dürften die Selbsteinstufungen der Befragungsteilnehmer nicht ausschließlich von selbstwertdienlichen Motiven getragen sein.

Andererseits sind die Klagen von ausbildenden Betrieben, sie kämen mit den heutigen Jugendlichen deutlich schwerer zurecht, ernst zu nehmen. Dennoch gibt es, was die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen betrifft, auch unabhängig davon durchaus hinterfragenswerte Zuschreibungen. Dazu zählt, dass in Ostdeutschland im Jahr 2004 12,4% der Ausbildungsanfänger in Anlehnung an § 242 SGB III zu sozial Benachteiligten bzw. Lernbeeinträchtigten erklärt wurden, die aus *personenbezogenen* Gründen für eine normale betriebliche Lehre nicht geeignet seien und deshalb außerbetrieblich ausgebildet werden müssten. Der wesentlich niedrigere Vergleichswert für die alten Länder (1,7%) lässt an der Richtigkeit dieser Zuschreibung zweifeln.

Tatsächlich lässt sich nachweisen, dass gerade *dieses* außerbetriebliche Ergänzungsprogramm am stärksten mit der allgemeinen Beschäftigungssituation vor Ort korreliert, stärker noch als die genuinen außerbetrieblichen Ausbildungsplatzprogramme für die rein „marktbenachteiligten“ Jugendlichen (vgl. Übersicht 3). Dies deutet darauf hin, dass es vor allem die allgemeine Arbeitsmarktlage vor Ort ist, die darüber entscheidet, ob Jugendliche als „sozial Benachteiligte bzw. Lernbeeinträchtigte“ außerbetrieblich ausgebildet werden.

Es ist zwar verständlich, dass in Regionen mit sehr geringem betrieblichem Angebot auf diese unmittelbarste Form der „Personalisierung der Ursache für den fehlenden Bewerbungserfolg“ zurückgegriffen wird, denn sie eröffnet zusätzliche Lehrstellen. Doch ist damit zwangsweise eine Stigmatisierung von Jugendlichen verbunden, die bei günstigerer Ausbildungsmarktlage ohne Probleme eine betriebliche Lehre durchlaufen könnten (vgl. Ulrich 2003; Solga 2005).

Wir sehen also auch hier, dass große Vorsicht vor personenbezogenen Deutungen geboten ist und dass Außenbeobachter allzu rasch dem „fundamentalen Zuschreibungsirrtum“ unterliegen können.

3. Determinanten einer erfolgreichen Bewerbung

Gleichwohl sind natürlich personenbezogene Merkmale für das Verständnis der Geschehnisse auf dem Ausbildungsstellenmarkt nicht irrelevant. Dies gilt erst recht in einer Zeit, welche seit Jahren von einem großen Nachfragehang gekennzeichnet ist (vgl. Ulrich 2004c; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005).

Wir wollen deshalb im letzten Kapitel zusammenfassend untersuchen, für welche Gruppen sich unter verschiedenen personalen und situativen Bedingungen welche Erfolgswahrscheinlichkeit für 2004 errechnen lässt, in eine *betriebliche* Lehrstelle einzumünden. Basis der Analysen bilden auch hier die Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004. Bezugsgruppe sind dabei diejenigen 640.500 Bewerber, die angegeben hatten, in den letzten 15 Monaten auch auf Lehrstellensuche gewesen zu sein.

Übersicht 3: **Anteil der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsplatzangebote** (bezogen auf je 1.000 Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen) in Abhängigkeit von der allgemeinen Arbeitslosenquote vor Ort (Stand: 30.09.2004)

	Arbeitslosenquote vor Ort in %							r
	bis 5,9	6,0 bis 8,9	9,0 bis 11,9	12,0 bis 14,9	15,0 bis 17,9	18,0 bis 20,9	21,0 plus	
Ausbildungsangebote insgesamt*	607	616	608	627	584	561	533	-0,19
betriebliche Angebote*	595	600	589	598	455	369	302	-0,59
außerbetriebliche Angebote*	12	17	19	29	129	192	230	0,82
darunter:								
• für Marktbenachteiligte aus den Bund-Länder-Programmen	0	0	0	3	57	81	101	0,79
• für Marktbenachteiligte aus dem Sofortprogramm	0	0	1	0	0	2	2	0,18
• für sozial Benachteiligte und Lernbeeinträchtigte (nach § 242 SGB III)	2	6	11	18	57	86	110	0,85
• für Behinderte (Reha-Ausbildung nach § 101 SGB III)	10	10	8	8	14	23	17	0,20
Arbeitsagenturbezirke	11	62	46	20	10	17	10	176

r = Produkt-Moment-Korrelation auf Basis der nicht klassifizierten Daten

3.1 Erfolgswahrscheinlichkeiten unterschiedlicher Gruppen

In Übersicht 4 sind in Spalte 2 die Einmündungsquoten für unterschiedliche Gruppen aufgeführt; die hoch gerechneten Gruppenstärken lassen sich dabei der Spalte 1 entnehmen. Die Gruppen sind dabei aufgeteilt nach

- allgemeinen personalen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund),
- qualifikatorischen Merkmalen (Schulabschluss, Schulnoten in Mathematik und Deutsch, Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen bzw. Erwerb einer beruflichen Grundbildung),
- Merkmalen des Bewerbungsverhaltens (Altbewerber, Intensität der Bewerbungen und Suche) und schließlich nach
- situativen Merkmalen (Wohnregion, Arbeitslosenquote vor Ort).

Während in Spalte 2 einfache bivariate Zusammenhänge berichtet werden, geben die Spalten 3 bis 5 die Ergebnisse einer logistischen Regression wieder. Die Regressionsberechnungen wurden auf Basis der ungewichteten Daten durchgeführt.

3.1.1 Allgemeine personale Merkmale

Alle drei hier untersuchten Variablen, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund, zeigen relevante Zusammenhänge mit der Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Lehre auf. Im bivariaten Zusammenhang erweisen sich insbesondere das Alter und der Migrationshintergrund als bedeutsam. Beide Merkmale binden einen relativ hohen Anteil der Varianz der abhängigen Variablen. So beträgt die Einmündungsquote unter den bis zu 17 Jahre alten Bewerbern immerhin 42%, während sie bei den über 20-Jährigen gerade einmal 28% erreicht.

Starke Unterschiede lassen sich auch in Abhängigkeit von der Frage ausmachen, ob ein Migrationshintergrund erkennbar ist: Während von den Bewerbern deutscher Staatsangehörigkeit, die in Deutschland geboren wurden und mit Deutsch als alleiniger Muttersprache aufgewachsen sind, immerhin 39% mit einer betrieblichen

Lehre begannen, waren es unter den sonstigen Bewerbern mit Migrationshintergrund lediglich 27%.

3.1.2 Qualifikatorische Merkmale

Schulabschluss und Mathematiknote – diese beiden Aspekte klären mit Abstand die meiste Varianz unter den *qualifikatorischen* Merkmalen auf. Dies gilt sowohl bei einfacher bivariater Betrachtung als auch im Rahmen der logistischen Regressionsanalyse. So mündeten lediglich 12% der Bewerber, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen, in eine betriebliche Berufsausbildungsstelle, aber 46 % der Bewerber mit Studienberechtigung. Dass die Quote unter den Abiturienten nicht noch deutlich höher ausfiel, ist dem Umstand geschuldet, dass sich viele von ihnen freiwillig für ein Studium entschieden.

Auffallend auch der große Einfluss der Mathematiknote. Von denen, bei denen die letzte Zeugnisnote „gut“ oder „sehr gut“ betrug, starteten 48 % mit einer Lehre, während von den Bewerbern mit höchstens ausreichendem Prädikat gerade einmal 28 % den Sprung in die betriebliche Lehre schafften. Die Mathematiknote scheint für den Bewerbungserfolg tendenziell bedeutsamer zu sein als die letzte Note in Deutsch.

Wie sich aus Spalte 2 erkennen lässt, erhöht die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme nicht die Quote derer, die mit einer betrieblichen Berufsausbildung beginnen. Das Gegenteil ist der Fall; die Quote fällt mit 31 % um sieben Prozentpunkte niedriger aus als bei denen, die an keiner berufsvorbereitenden Maßnahme teilnahmen. Dieses Ergebnis ist natürlich Folge der Tatsache, dass besonders leistungsstarke Bewerber mit hohen Schulabschlüssen und guten Noten in der Regel nicht in berufsvorbereitende Maßnahmen einmünden. So zeigt sich im Rahmen der logistischen Regressionsanalyse, die solche intervenierenden Einflüsse berücksichtigt, auch kein signifikanter Einfluss mehr. Mit anderen Worten: Berücksichtigt man, dass es sich bei den Teilnehmern an berufsvorbereitenden Maßnahmen um eine spezielle Personengruppe handelt, so lässt sich speziell für diese

Übersicht 4: **Korrelate/Einflussgrößen auf den Beginn einer betrieblichen Lehre**

	Betroffene		Logistische Regression		
	Zahl der Personen insgesamt	dar.: Anteil der Lehreinmünder	B	p	R
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5
Allgemeine personale Merkmale					
Geschlecht				,000	,06
Referenz: weiblich	300.300	35 %			
• männlich	340.200	38 %	+ ,31		
Alter				,000	+ ,07
Referenz: bis zu 17 Jahre	261.900	42 %			
• 18 bis 20 Jahre	267.800	34 %	- ,31	,000	
• 21 Jahre und älter	110.700	28 %	- ,71	,000	
Migrationshintergrund?				,000	- ,06
Referenz: nein	514.900	39 %			
• ja	125.600	27 %	- ,47		
Qualifikatorische Merkmale					
Schulabschluss				,000	+ ,15
Referenz: ohne Hauptschulabschluss	25.100	12 %			
• Hauptschulabschluss	216.000	27 %	+ 1,10	,000	
• mittlerer Abschluss bis zur FHR	345.500	43 %	+ 1,81	,000	
• Studienberechtigung	53.800	46 %	+ 2,21	,000	
Note in Mathematik				,000	+ ,10
Referenz: gut oder sehr gut	164.500	48 %			
• befriedigend	233.500	38 %	- ,37	,000	
• höchstens ausreichend	242.500	28 %	- ,72	,000	
Note in Deutsch				,001	+ ,04
Referenz: gut oder sehr gut	155.600	45 %			
• befriedigend	309.600	36 %	- ,27	,002	
• höchstens ausreichend	175.300	29 %	- ,38	,000	
An berufsvorbereitender Maßnahme teilgenommen?				,433	,00
Referenz: nein	517.100	38 %			
• ja	123.400	31 %	- ,07		
In einer beruflichen Schule eine berufliche Grundbildung erworben?				,030	+ ,02
Referenz: nein	550.200	36 %			
• ja	90.300	41 %	+ ,22		
Bewerbungsverhalten					
Altbewerber?				,000	- ,05
Referenz: nein	373.800	41 %			
• ja	266.700	29 %	- ,30		
Unzureichende Mühe gemacht?				,000	- ,10
Referenz: stimmt nicht	592.400	38 %			
• stimmt	48.000	15 %	- 1,26		
Situative Merkmale					
Wohnregion				,000	- ,06
Referenz: alte Länder	453.500	38 %			
• neue Länder und Berlin	187.000	33 %	- ,43		
Arbeitslosenquote				,007	- ,03
Referenz: unter neun Prozent	223.700	41 %			
• Über neun Prozent	416.800	34 %	- ,22		
Konstante			- 1,72	,000	
Bewerber insgesamt	640.500	36 %			-

Berechnung der log. Regression auf Basis der n = 4.304 ungewichteten Fälle. Fehlende Werte auf Seiten der unabhängigen Variablen wurden durch die jeweiligen Erwartungswerte ersetzt.

chi² = 543,53 df = 17 p = ,000 Cox & Snell-R² = ,119 Nagelkerkes-R² = ,164

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004

Gruppe nicht feststellen, dass die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme die spätere Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Lehrstelle signifikant negativ beeinflusst. Allerdings lässt sich auch kein positiver Effekt feststellen.⁶ Ein positiver Einfluss beruflicher Grundbildung auf die Einmündungswahrscheinlichkeit zeigt sich dagegen bei all denjenigen, die diese Grundbildung in Schulen erworben haben (zum Beispiel in einer Handelsschule oder Fachoberschule).

3.1.3 Merkmale des Bewerbungsverhaltens

Altbewerber zu sein, scheint die Wahrscheinlichkeit, in eine Lehre einzumünden, eher negativ zu beeinflussen. Dies ergibt sich sowohl die einfache bivariate Zusammenhangsanalyse als auch die logistische Regressionsanalyse. So begannen nur 29% der Altbewerber mit einer betrieblichen Berufsausbildung, aber 41% derer, die sich für 2004 zum ersten Mal um einen Ausbildungsplatz bemühten. Denkbar ist, dass eine Zeit längerer Erfolglosigkeit für die Jugendlichen selbst zum Stigma wird.

Dass ein unzureichender Einsatz im Rahmen der Bewerbungsphase und Lehrstellensuche nicht förderlich für die Erfolgswahrscheinlichkeit ist, verwundert natürlich nicht. Von denjenigen, die berichteten, sich nicht „richtig bemüht“ zu haben, befanden sich gerade einmal 15% in einer betrieblichen Berufsausbildung. Allerdings rechneten sich zur Gruppe derjenigen, die sich nicht so recht angestrengt hatten, auch „nur“ hoch gerechnet 48.000 Bewerber zu.

3.1.4 Situative Merkmale

Beide hier untersuchten Aspekte, die Wohnregion (Ost- oder Westdeutschland) als auch die Arbeitslosenquote im Arbeitsagenturbezirk vor Ort, sind für die Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Lehre bedeutsam. Dass sich

im Rahmen der logistischen Regression die Wohnregion trotz der gleichzeitigen Berücksichtigung der Arbeitslosenquote vor Ort weiterhin als erklärungsrelevant und relevant erweist, dürfte nicht zuletzt mit dem hohen Anteil an außerbetrieblicher Ausbildung in Ostdeutschland zusammenhängen. Jugendliche, für die dieser Weg von vornherein vorgesehen ist, verringern allein rechnerisch die Quote derer, die auf betrieblicher Basis eine Berufsausbildung beginnen.

3.2 Kombinierte Effekte

Die jeweiligen Wirkungen der hier genannten Faktoren addieren sich. Wir wollen hierzu einige Beispiele aufführen und dabei von zwei Gruppen ausgehen: von Bewerbern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Übersicht 5). Die Analyse konzentrieren wir dabei für beide Gruppen auf diejenigen, die sich bei der Lehrstellensuche laut eigener Aussage „angestrengt“ hatten, genauer gesagt: die nicht angaben, sich nicht richtig bemüht zu haben.

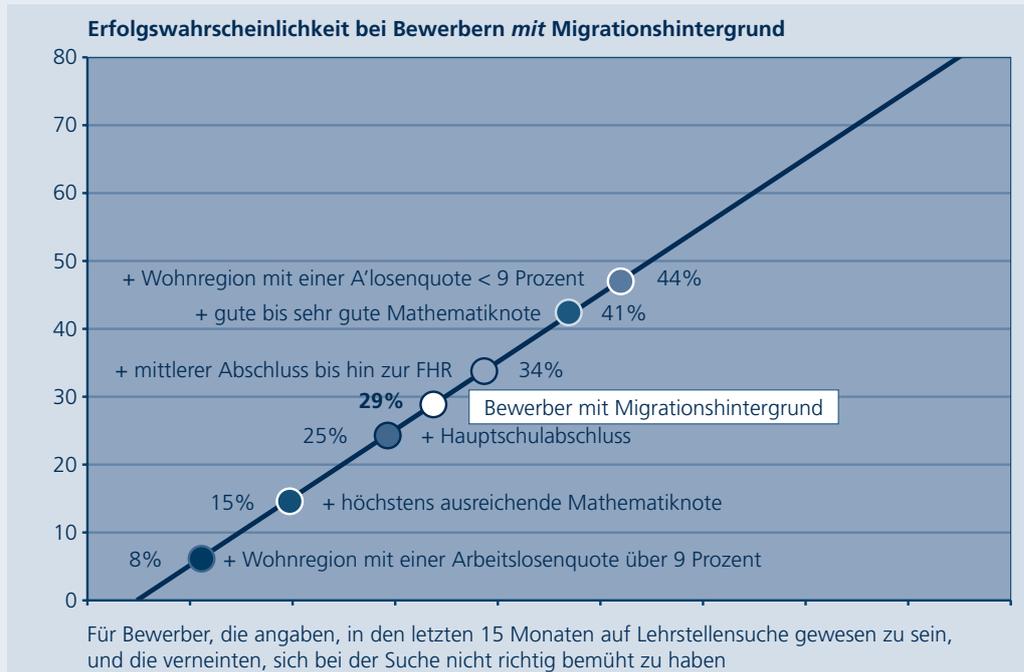
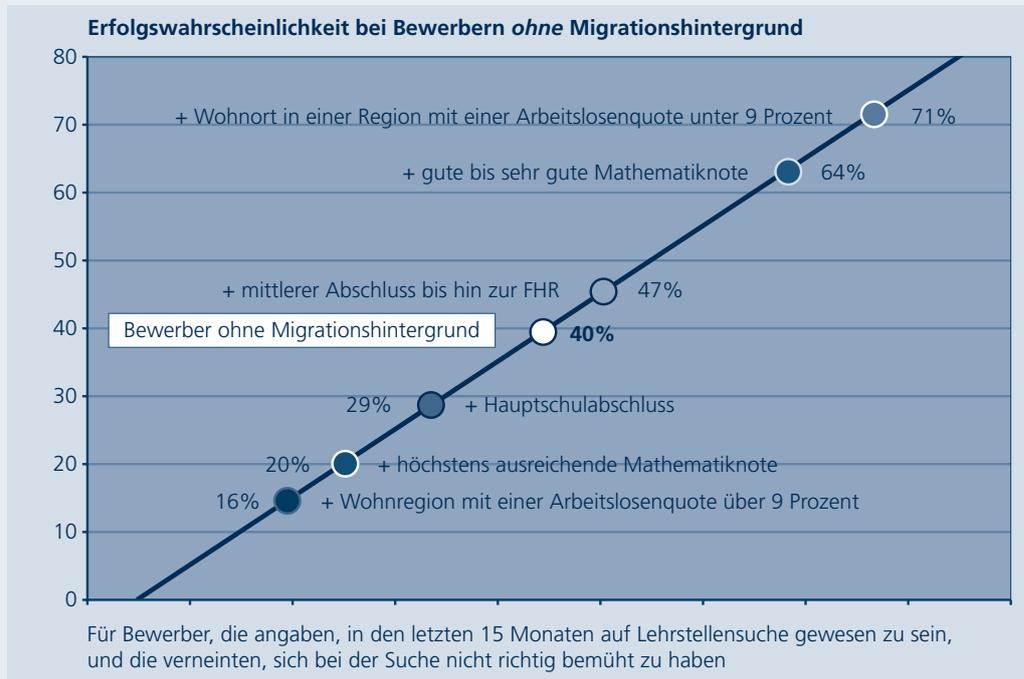
3.2.1 Bewerber ohne Migrationshintergrund

Von den in diesem Sinne eingegrenzten Bewerbern ohne Migrationshintergrund (d.h. mit deutscher Staatsangehörigkeit, deutschem Geburtsort und Deutsch als alleiniger Muttersprache) mündeten insgesamt 40% in eine betriebliche Ausbildungsstelle.

Verfügen nun diese Bewerber ohne Migrationshintergrund zusätzlich über einen mittleren Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife, steigt die Erfolgswahrscheinlichkeit auf 47%. Hatten sie außerdem noch auf dem letzten Zeugnis eine gute bis sehr gute Mathematiknote, wächst die Einmündungsquote auf 64%. Und liegt die Arbeitslosenquote in ihrem Heimatort unter neun Prozent, sind es sogar 71%, die eine betriebliche Lehre beginnen.

⁶ Bedeutet dies nun, dass berufsvorbereitende Maßnahmen nutzlos sind? Dies wäre sicherlich eine voreilige Schlussfolgerung, denn es gilt zu berücksichtigen, dass diese Maßnahmen häufig mit der nachträglichen Aufnahme einer außerbetrieblichen Lehre verbunden sind. Diejenigen Jugendlichen, für die sich diese Entwicklung abzeichnet und für die diese Entwicklung möglicherweise von vornherein eingeplant wurde (zunächst Berufsvorbereitung, anschließend außerbetriebliche Lehre) verringern rechnerisch natürlich die Quote derer, für die die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung festgestellt werden kann. Es handelt sich somit bei dem in Übersicht 4 festgestellten Ergebnis in gewisser Weise auch um ein statistisches Artefakt.

Übersicht 5: **Einmündungswahrscheinlichkeiten von Bewerbern mit und ohne Migrationshintergrund**



Umgekehrt gilt: Verfügen Bewerber ohne Migrationshintergrund lediglich über einen Hauptschulabschluss, sinkt die Einmündungswahrscheinlichkeit auf 29%. Ist außerdem die letzte Mathematiknote nicht besser als „ausreichend“, reduziert sich die Wahrscheinlichkeit nochmals auf 20%. Und leben diese Jugendlichen dann noch in einer Region mit einer Arbeitslosenquote von neun Prozent und mehr, sind es nur noch 16%, die eine betriebliche Lehre beginnen.

ziert sich die Wahrscheinlichkeit nochmals auf 20%. Und leben diese Jugendlichen dann noch in einer Region mit einer Arbeitslosenquote von neun Prozent und mehr, sind es nur noch 16%, die eine betriebliche Lehre beginnen.

3.2.2. Bewerber mit Migrationshintergrund

Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich bei Bewerbern mit Migrationshintergrund – allerdings auf einem insgesamt niedrigeren Niveau. Zugleich ist der Einfluss erfolgsförderlicher Faktoren (z.B. besserer Schulabschluss) schwächer, so dass die Bandbreite der Einmündungsquoten stärker „gestaucht“ erscheint. Der Bogen der Erfolgswahrscheinlichkeiten spannt sich von 8% für Hauptschulabsolventen mit höchstens ausreichender Mathematiknote, die in Regionen mit einer Arbeitslosenquote über neun Prozent wohnen, bis hin zu 44% für Personen mit mittlerem Abschluss (bis hin zur Fachhochschulreife), deren Zeugnis eine gute bis sehr gute Mathematiknote enthält und die in Gegenden mit besserer Beschäftigungssituation leben.

Doch folgen wir in unserer Darstellung dem selben Duktus wie oben: Die Gesamtwahrscheinlichkeit für die Gruppe der Bewerber mit Migrationshintergrund, eine betriebliche Lehre zu beginnen, beträgt 29%. Verfügen nun die Bewerber mit Migrationshintergrund zusätzlich über einen mittleren Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife, steigt die Erfolgswahrscheinlichkeit auf 34%. Hatten sie außerdem noch auf dem letzten Zeugnis eine gute bis sehr gute Mathematiknote, wächst die Einmündungsquote auf 41%. Und liegt die Arbeitslosenquote in ihrem Heimatort unter neun Prozent, sind es schließlich 44%, die eine betriebliche Lehre beginnen.

Umgekehrt gilt: Verfügen Bewerber mit Migrationshintergrund lediglich über einen Hauptschulabschluss, sinkt die Einmündungsquote auf 25%. Ist außerdem die letzte Mathematiknote nicht besser als „ausreichend“, reduziert sich die Wahrscheinlichkeit nochmals auf 15%. Und leben diese Jugendlichen dann noch in einer Region mit einer Arbeitslosenquote von neun Prozent und mehr, sind es nur noch 8%, die eine betriebliche Lehre beginnen.

Ob und in welchem Ausmaß sich hinter den doch deutlich unterschiedlichen Ergebnissen für Bewerber mit und ohne Migrationshintergrund Effekte einer im- oder expliziten Diskriminierung widerspiegeln, lässt sich an dieser Stelle nicht

klären. Denn mit der hier vorgenommenen Gruppenaufteilung könnten weitere Aspekte verbunden sein, die für den Bewerbungserfolg grundsätzlich und ohne diskriminierende Absicht von Belang sind, hier aber nicht gemessen wurden (zum Beispiel Sprachkompetenz). Gleichwohl verdeutlichen die Ergebnisse, wie erschreckend hoch der Anteil unter den Migranten ist, der zwar den Wunsch nach einer Berufsausbildung hegt, sich diesen Wunsch aber nicht erfüllen kann.

4. Diskussion

Die hier untersuchten Zusammenhänge spiegeln einen Lehrstellenmarkt wider, der durch einen extrem großen Nachfrageüberhang gekennzeichnet ist. Viele Betriebe reagieren auf diese Situation offenbar so, dass sie sich bei der (Vorab-) Auswahl aus der Vielzahl der eingehenden Bewerbungen insbesondere von den Schulabschlüssen und den Zeugnisnoten leiten lassen (vgl. dazu auch Eisele/Emrich 2005: 26 f.). Dementsprechend kommt gegenwärtig diesen beiden Merkmalen – Schulabschluss und Schulnoten – eine besonders hohe Erklärungskraft dafür zu, wem der Einstieg in eine betriebliche Lehre gelingt und wem nicht. Dabei dürften die Betriebe nicht nur daran interessiert sein, Auszubildende zu finden, die – wie sich an den Noten ablesen lässt – über gute Fertigkeiten in den „klassischen Kulturtechniken“ Lesen, Schreiben, Sprechen und Rechnen verfügen. Offenbar sind ihnen die (guten) Noten auch ein Indiz dafür, dass diese Jugendlichen zugleich über eine Reihe von überfachlichen Fertigkeiten verfügen (Lernfähigkeit, Disziplin), die für eine erfolgreiche Bewältigung der Ausbildungsanforderungen nicht minder relevant sind.

Auch wenn das Handeln der Betriebe nachvollziehbar ist, erweist sich die Situation für die Bewerber, die nicht über die besten schulischen Voraussetzungen verfügen, als relativ tragisch. In vielen Fällen dürfte ihnen erst gar keine Gelegenheit eingeräumt worden zu sein, zu zeigen, dass sie dennoch über wichtige Fähigkeiten und

Motivationen verfügen, die eine erfolgreiche Berufsausbildung sicherstellen. Dementsprechend niedrig fallen ihre Einmündungsquoten in eine Lehrstelle aus. Besonders schwierig erweist sich die Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Bei der Beschreibung und Deutung der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist gerade in Bezug auf diese Jugendlichen große Vorsicht geboten. Gleichwohl neigen Außenbeobachter dazu, die Bedeutung des Einflusses der Jugendlichen auf das eigene Bildungsschicksal ebenso zu überschätzen, wie sie die Mächtigkeit der institutionell-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterschätzen. Die Folge: Erfolgreiche Bewerbungen um eine betriebliche Lehrstelle werden einseitig in Verbindung mit personenbezogenen Defiziten gebracht und dementsprechend etikettiert: „Nicht ausbildungsreif“, „sozial benachteiligt“, „lernbeeinträchtigt“, „nicht mobil genug“ sind nur einige dieser Etiketten. Und nicht nur das: Staatlich-institutionelle Unterstützungsangebote bedienen sich ebenfalls dieser Kategorisierungen; ja setzen diese Etikettierungen (Stigmatisierungen) geradezu voraus, um sich selbst zu legitimieren.

Bei fortgesetzt erlebtem Misserfolg drohen diese Fremdtypisierungen schließlich irgendwann von den Jugendlichen verinnerlicht und zum Teil des eigenen Selbstkonzeptes zu werden und damit zu chronischen Beschädigungen der eigenen Identität zu führen (vgl. Solga 2005). Resignation und ein dauerhafter Rückzug vom Ausbildungsmarkt können die Folge sein. Werden solche Reaktionen wiederum einseitig personal erklärt („nicht ausreichend motiviert“), setzt sich ein fataler Teufelskreislauf in Gang.

Die Attributionstheorie liefert eine Reihe von fruchtbaren Ansätzen, um das Deutungs- und Interpretationsverhalten derjenigen Gruppen zum Gegenstand der Forschung zu machen, die das Berufsbildungssystem beobachten, gestalten und nutzen. Dabei liegt ein gewisser Charme dieser Theorie sicherlich auch darin, dass sie im positiven Sinne zu einer „Entpersonalisierung“ und damit auch „Entmoralisierung“ einer oft von

gegenseitigen Vorwürfen gekennzeichneten politischen Debatte beitragen könnte. Denn die Theorie ruft ja dazu auf, bei der Fremdbeobachtung Vorsicht vor allzu raschen, personenbezogenen Ursachenerklärungen walten zu lassen. Expertenstatus kommt damit immer zunächst dem Akteur selbst und nicht dem Außenbeobachter zu. Denn dieser kennt die situativen Randbedingungen seines Handelns am besten. Dies verlangt vom Außenbeobachter, zunächst zuzuhören, eigene Hypothesen von der Gegenseite überprüfen zu lassen und erst dann zu einem vorsichtigen Urteil zu gelangen (vgl. Ulrich 2004b). Eine solche Haltung würde das gegenseitige Verständnis der verschiedenen Protagonisten fördern – für das auf Konsens angelegte deutsche Berufsbildungssystem sicherlich keine schlechte Konsequenz.

Wir haben auf einige Zuschreibungsirrtümer im Zusammenhang mit den Jugendlichen hingewiesen. Doch nicht nur die Jugendlichen sind „Opfer“ von Zuschreibungsirrtümern, sondern auch die Betriebe. Dass es in Deutschland an der Ausbildungs- und Verantwortungsbereitschaft der Unternehmen mangle, ist aus ihrer Sicht nicht nachvollziehbar. Denn viele Betriebe sind vom Nutzen einer eigenen Nachwuchsausbildung überzeugt. Sie wissen um die großen Chancen, Jugendliche im Rahmen der Lehre „prägen“ zu können und ihnen diejenigen fachlichen und überfachlichen Fertigkeiten zu vermitteln, die speziell in ihrem Betrieb von besonderer Relevanz sind (vgl. Troltsch/Krekel/Ulrich 2004). „Verantwortungsbewusstsein“ führt aus ihrer Sicht aber keineswegs immer dazu, mehr auszubilden, im Gegenteil. So scheut ein Teil der Betriebe davor zurück, Jugendliche auszubilden, wenn er ihnen später kein Übernahmeangebot machen kann – und begründet diese Entscheidung genau mit dem Argument, „Verantwortung gegenüber dem Jugendlichen“ zu haben (vgl. Bellmann/Degen/Hartung 2005: 16). Dieses Argument sollte keineswegs nur als billige Ausrede abgetan werden. Die durchaus verständliche Parole der Verbandsvertreter, Ausbildung müsse gleichwohl vor Übernahme gehen, ist in der Pra-

xis von den Betrieben offenbar nicht immer so einfach umzusetzen.

Es ist an dieser Stelle leider nicht der Platz, weitere Deutungen zum Verhalten der Ausbildungsanbieter aus attributionstheoretischer Perspektive zu untersuchen. Vielmehr wollen wir uns kurz noch in selbstkritischer Weise den Implikationen dieser Theorie für das Verhalten der Bildungsforscher zuwenden. Denn vielleicht ist ja die Bildungsforschung an manchen Zuschreibungsirrtümern im Zusammenhang mit der Analyse des Lehrstellenmarktes und sonstiger Themen auch nicht ganz unschuldig. Dies könnte insbesondere auf standardisierte, quantitative Untersuchungsansätze zutreffen. Denn es ist wesentlich einfacher, im Rahmen von Fragebögen einige Fragen zu personen- bzw. betriebsbezogenen Merkmalen zu entwickeln als eine umfassende Itematterie, die alle situativen Besonderheiten einfängt, welche auf das Verhalten der Befragten (Jugendliche, Betriebe) Einfluss nehmen könnten. Vielleicht geben unsere Erhebungsinstrumente den situativen Einflussgrößen damit längst nicht den Raum, der ihnen tatsäch-

lich zustehen müsste, und die Forschung konzentriert sich zu einseitig auf personen- oder betriebsbezogene Merkmale. Dass die Varianzanteile, die hierüber erklärt werden, zwar vielleicht statistisch hoch signifikant, aber von ihrer absoluten Größe eher gering sind, spielt in der Außendarstellung der Ergebnisse oft keine allzu große Rolle mehr. In der Praxis könnte dies letztlich dazu führen, dass die Forschung die Vor-Urteile, die durch den „fundamentalen Zuschreibungsirrtum“ ausgelöst werden, nicht nur nicht auszuräumen vermag, sondern sie sogar noch verstärkt (vgl. Ulrich 2004a).

Somit muss sich auch die Forschung in kritischer Selbstreflexion der besonderen Bedeutung attributionstheoretischer Phänomene bewusst sein. Sozialwissenschaftler sind ja von Berufs wegen Außenbeobachter, und die Identifikation von Zusammenhängen ist für sie ein wichtiges Erfolgskriterium ihrer Arbeit. Umso mehr unterliegen aber möglicherweise auch sie bisweilen der Gefahr, ein allzu rasches Urteil der Urteilsenthaltung vorzuziehen.

Literatur

- Bellmann, Lutz; Degen, Ulrich; Hartung, Silke (2005): Mehr Transparenz auf der Angebotsseite des Ausbildungsmarktes. Erfassung von betrieblicher Berufsausbildung im IAB-Betriebspanel. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34. Jg., Heft 3. S. 14-18.
- Brandes, Harald (2005): *Bildungsverhalten von Jugendlichen*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren*. Bonn: BIBB. S. 97-104.
- Bundesagentur für Arbeit (2004): *Arbeitsmarkt in Zahlen*. *Ausbildungsvermittlung*. Berichtsjahr 2003/2004. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)(2005): *Berufsbildungsbericht 2005*. Bonn: BMBF.
- Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Jochim Gerd (2005): „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen“. Die Situation aus Sicht der Lehrstellenbewerber. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34. Jg., Heft 3. S. 10-13.
- Eisele, Daniela/Emrich, Martin (2005): *Messung sozialer Kompetenz in der Vorauswahl von Auszubildenden*. In: *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 12. Jg., Heft 2. S. 26-30.
- Krekel, Elisabeth; Ulrich, Joachim Gerd (2004): *Bedarfperspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Delphi-Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung*. In: Czycholl, Reinhard; Zedler, Reinhard (Hrsg.)(2004): *Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung (BeitrAB 280)*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. S. 3-54.

- Latniak, Erich/Wilkesmann, Uwe (2005): Anwendungsorientierte Sozialforschung. Ansatzpunkte zu ihrer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung. In: *Soziologie*, Heft 1/2005. S. 65-82.
- Meyer, Wulf-Uwe/Schmalt, Heinz-Dieter (1984): Die Attributionstheorie. In: Frey, Dieter/Irle, Martin (Hrsg.): *Kognitive Theorien der Sozialpsychologie (Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 1)*. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber. S. 98-136.
- Müller-Kohlenberg, Lothar/Schober, Karen/Hilke, Reinhard (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34. Jg., Heft 3. S. 19-23.
- Schmidt, Hermann (1995): Berufsbildungsforschung. Ein Innovationsinstrument des Berufsbildungssystems. In: Raddatz, Rolf (Hrsg.)(1995): *Fünfundzwanzig Jahre Berufsbildungsforschung. Forschungsergebnisse des BBF und BIBB im Dienst von Praxis und Politik*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-12.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Troltsch, Klaus/Krekel, Elisabeth M./Ulrich, Joachim Gerd (2004): Wege und Instrumente zur Steigerung und Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung – Ergebnisse von Expertengesprächen in Betrieben. In: Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (Hrsg.)(2004): *Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland: Empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 273)*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 53-93.
- Ulrich, Joachim Gerd (2003): Benachteiligung – was ist das? Theoretische Überlegungen zu Stigmatisierung, Marginalisierung und Selektion (2003). In: Lappe, Lothar (Hrsg.)(2003): *Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 21-35.
- Ulrich, Joachim Gerd (2004a): Wer ist schuld an der Ausbildungsmisere? Diskussion der Lehrstellenprobleme aus attributionstheoretischer Sicht. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 33. Jg., Heft 3. S. 15-19.
- Ulrich, Joachim Gerd (2004b): Bewerbungs- und Nachfrageverhalten von Jugendlichen. Anmerkungen aus attributionstheoretischer Sicht. In: Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (Hrsg.)(2004): *Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland: Empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 273)*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004. S. 157-202.
- Ulrich, Joachim Gerd (2005c): Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung. Ein Rückblick auf die Entwicklung der vergangenen Jahre. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv)*, Nr. 23/04 vom 24. November 2004. S. 49-60.
- Ulrich, Joachim Gerd (2005): Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. Definitionen, Operationalisierungen, Messprobleme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren*. Bonn: BIBB. S. 5-36.
- Ulrich, Joachim Gerd/Flemming, Simone/Granath, Ralf-Olaf/Krekel, Elisabeth M. (2005): Trotz Zuwachs bei den Ausbildungsverträgen noch keine Entlastung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34. Jg., Heft 1. S. 49-50.
- Ulrich, Joachim Gerd/Heinke, Ruth (2003): Aufbau und Durchführung der Lehrstellenbewerberbefragung 2002. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv)*, Nr. 13/03 vom 25. Juni 2003. S. 1.693-1.700.
- Vollmer, Günther Reinhard (1991): Ursachen von Erfolg und Mißerfolg im Betrieb. *Psychologie der Attribution*. Heidelberg: Sauer.

Andreas Walther

Schwierige Übergänge.

Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer

Schwierigkeiten junger Frauen und Männer bei der Bewältigung von Übergängen ins Erwachsenen- bzw. in den Beruf werden meistens von ExpertInnen, deren Hintergrund Institutionen wie Schule, Berufsbildung, Arbeitsamt, Jugendsozialarbeit oder Wissenschaft sind, definiert und diagnostiziert, und zwar entsprechend institutionalisierter Normen und Normalitätsannahmen. Dadurch ausgestattet mit institutioneller Macht ist dieser Vorgang mehr als nur eine Diagnose: er ist auch eine Zuweisung von Ansprüchen auf Wahlmöglichkeiten an Erwerbs- und Lebenschancen. In der Regel ist damit auch eine individualisierende Zuschreibung dieser Schwierigkeiten verbunden – etwa eine mangelnde Passung zwischen beruflichem Anspruch und schulischer Qualifikation. Auch wenn diese primär markt- oder wettbewerbsbedingt ist, weil mehr KonkurrentInnen über bessere Wettbewerbsvoraussetzungen verfügen, wird sie zu einem individuellen Defizit umformuliert, das auch individuell kompensiert werden muss. Das heißt junge Frauen und Männer mit schwierigen Übergängen befinden sich von Anfang an in einer Situation, in der sie die Definitionsmacht über ihre Übergänge an institutionelle Akteure, so genannte Gate-keeper, abgeben (Heinz 1992).

Vor dem Hintergrund des europäischen Forschungsprojektes, *Youth Policy and Participation. Potentials of participation and informal learning for young people's transitions to the labour market* (YOYO) möchte ich deshalb versuchen die biografische Sichtweise sogenannter benachteiligter junger Frauen und Männer nachzuvollziehen. Zum einen ist diese Teil gesellschaftlicher Realität, zum anderen sind es letzten Endes sie, die Entscheidungen treffen müssen und für die-

se Entscheidungen zunehmend auch verantwortlich gemacht werden; auch dann, wenn sie über keine Alternativen verfügen.

Aktuelle Konzepte wie Aktivierung bzw. ‚Fördern und Fordern‘ suggerieren Aushandlung und ein Interesse an individueller Motivation. Gleichzeitig wächst jedoch die ‚kommunikative Kluft‘ (Nuglisch/Pfendtner 1998) und das Misstrauen zwischen Subjekten und Institutionen, so dass kaum Rückschlüsse über Ursachen, Dynamiken und Voraussetzungen subjektiver Motivation und Demotivation möglich sind. Neben der Analyse individueller Motivationskarrieren ging es in der YOYO-Studie deshalb darum, zu untersuchen, ob Partizipation im Sinne biografischer Selbstbestimmung ein Weg ist Jugendliche für aktives Übergangshandeln zu motivieren. In neun europäischen Ländern wurden zum einen biografische Interviews mit jungen Frauen und Männern zu ihren Erfahrungen im Übergang, zum anderen Fallstudien zu partizipatorischen Projekten durchgeführt.⁶ Primär konzentriert sich dieser Beitrag jedoch auf subjektive Orientierungen und Erfahrungen im Übergang; und zwar in Bezug auf das westdeutsche Sample, d.h. 25 junge Frauen und Männer, zwischen 16 und 28 Jahren alt und TeilnehmerInnen von Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit München und Stuttgart (vgl. Walther u.a. 2004; Walther 2005a; 2005b; www.iris-egris.de/yoyo). Im Folgenden sollen die biografischen Orientierungen junger Frauen und Männer anhand von vier Leitmotiven interpretiert und ihren Übergangserfahrungen gegenübergestellt werden. Anschließend werden einige Schlussfolgerungen für einen subjektorientierten Umgang mit schwierigen Übergängen abgeleitet und in

⁶ Die Studie wurde von der Europäischen Kommission im Rahmen des Fünften Forschungsrahmenprogramms gefördert. Koordiniert wurde sie von IRIS e.V., Institut für regionale Innovation und Sozialforschung in Tübingen. Die Forschungspartner kamen aus Dänemark, Deutschland, Irland, Italien, Niederlande, Portugal, Spanien und dem Vereinigten Königreich.

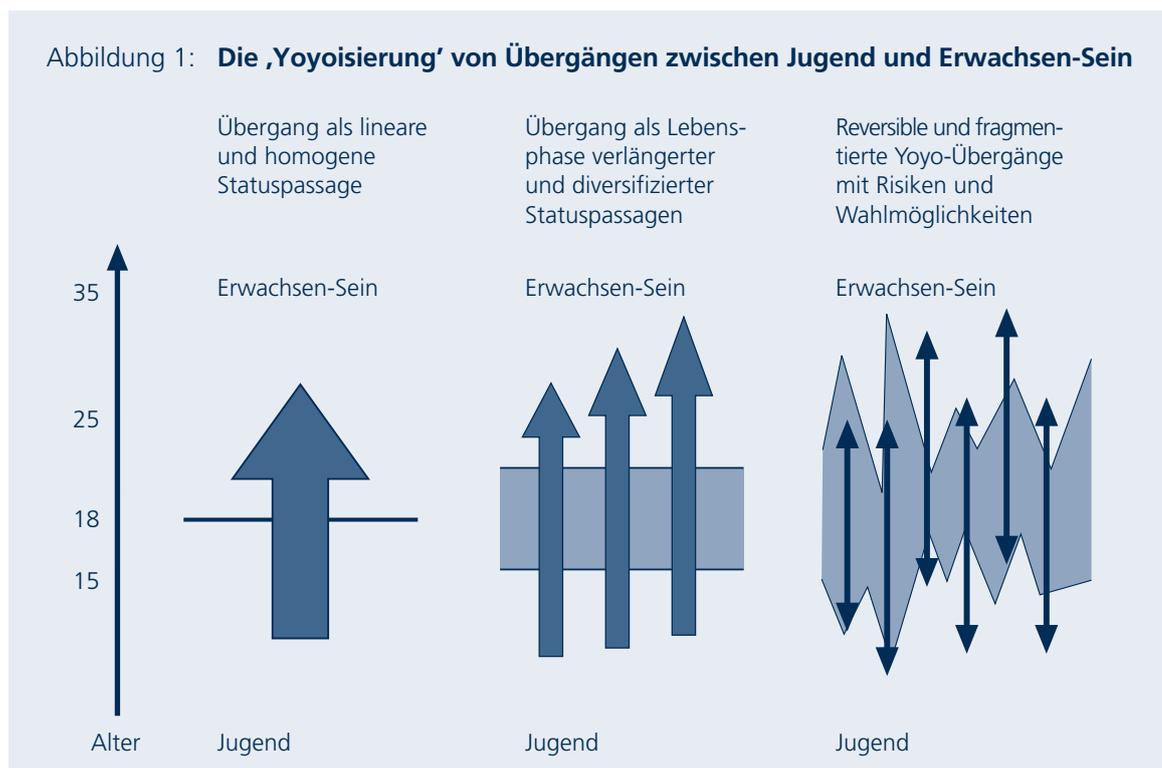
eine europäisch-vergleichende Perspektive eingebettet. Zuerst wird jedoch die theoretische Ausgangsperspektive umrissen.

1. Die Entstandardisierung von Übergängen zwischen Jugend und Erwachsensein

Übergänge zwischen Jugend und Erwachsensein sind ein zentraler Bestandteil sozialer Integration und nur als Wechselspiel zwischen sozialen Strukturen und individuellem Handeln zu verstehen. Individuen eignen sich ihren Lebenslauf biografisch an, d.h. sie setzen sich mit konkreten Strukturen und Anforderungen auseinander. Indem sie einen Lebensentwurf entwickeln oder Entscheidungen über Strategien der Lebensbewältigung treffen, reproduzieren oder verändern sie diese Strukturen (Giddens, 1988; Alheit/Dausien, 2000). Dieses Wechselspiel zwischen Struktur und Handeln wird besonders deutlich am Beispiel der sinkenden Geburtenrate – eine Reaktion junger Erwachsener auf veränderte Lebenslaufstrukturen, die gleichzeitig neue Herausforderungen an die Integration der Gesellschaft stellt. Biographische Übergänge bestehen nicht nur aus

dem Übergang von der Schule in den Beruf, auch wenn dieser zweifellos zentral ist, sondern aus Teilübergängen in verschiedenen Lebensbereichen: etwa Familie und Partnerschaft, Wohnen oder Jugendkultur und Lebensstil. Mit Entstandardisierung ist gemeint, dass aus linearen, institutionell abgesicherten Statuspassagen sind Übergänge auf Dauer geworden sind, die sich anhand der Metapher des ‚Yoyo‘ beschreiben lassen. Sie sind reversibel, weil Schritte in Richtung Erwachsenenstatus zurückgenommen werden können oder müssen, aber auch weil sich die Rhythmen unterschiedlicher Teilübergänge entkoppelt haben, so dass junge Frauen und Männern in manchen Lebensbereichen abhängig sind bzw. als Jugendliche behandelt werden, in anderen dagegen als autonome Erwachsene (Stauber/Walther 2004).

Entstandardisierung weist überdies auf die Individualisierung von Übergängen. Zum einen, lebt jede/jeder ihr/sein eigenes Leben und kann nur bedingt auf Vorbilder und kollektive Muster der Lebensgestaltung zurückgreifen kann; zum anderen, ist – sowohl durch flexibilisierte Arbeitsmarktstrukturen als auch durch den so genannten ‚neuen‘ Sozialstaat – die Anforderung an Selbstverantwortung gestiegen.



2. Biografische Orientierungen junger Frauen und Männer im Übergang

Der aus der subjektiv-biografischen Sicht der jungen Frauen und Männer wichtigste Aspekt des Übergangs ist mit Sicherheit Autonomie. Wie eine Vielzahl anderer Umfragen und Untersuchungen (z.B. Baethge u.a. 1988; Shellstudie 2002) zeigen auch die Ergebnisse der YOYO-Studie, dass sie dafür nach wie vor Arbeit und Ausbildung als den Weg akzeptieren und dabei äußerst anpassungs- und kompromissbereit sind, d.h. die institutionelle Vorgabe ‚Hauptsache unterkommen‘ weitgehend verinnerlicht haben.

*Also ich will schon meine Ausbildung hinkriegen, eine Ausbildung machen, dann mir ne eigene Wohnung nehmen, also mein Leben selber auf die Reihe kriegen.
(O., männlich, 23)*

*Ich kann mir einfach auch kein Leben vorstellen, wo man nur daheim ist.
(S., weiblich, 24)*

Dennoch sehen sich junge Frauen und Männer häufig dem Vorwurf mangelnder Motivation und Anpassungsbereitschaft ausgesetzt. Versteht man Motivation psychologisch als das Zusammenspiel aus dem subjektiven Anreiz eines Handlungszieles und der subjektiven Einschätzung dieses Ziel durch eigenes Handeln auch erreichen zu können (Bandura, 1997), stellen sich zwei grundsätzliche Fragen:

1. Sind die verfügbaren Ausbildungsberufe und Jobs subjektiv-biografisch sinnvoll?
2. Bestehen bewältigbare Handlungsmöglichkeiten, über die eine subjektiv bedeutungsvolle Lebensperspektive erreichbar wird?

Das heißt, inwieweit erfahren die Subjekte konkret verfügbare Optionen als Autonomiegewinn? Problematisch ist dies solange nicht, wie Jugendliche und junge Erwachsene über ausreichende Ressourcen, d.h. sowohl Bildung als auch familiäre Unterstützung verfügen. Bei Jugendlichen mit schlechteren Schulabschlüssen, Migrant*innen und auch stärker bei jungen Frauen

als bei jungen Männern kann das Ziel Autonomie jedoch in Widerspruch zu den institutionellen Anforderungen und Zumutungen treten. Vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse, aber auch anderer qualitativer Studien, spielen in den Entscheidungen und Handlungen junger Frauen und Männer diesbezüglich vier Handlungsmodi eine zentrale Rolle, die ich im Folgenden kurz vorstellen will (vgl. Walther 2000; Stauber 2004).

Wählen zu können ist für junge Frauen und Männer eigentlich eine Selbstverständlichkeit, erstens weil sie immer öfter entscheiden müssen und sich immer weniger auf kollektive Lebenslaufmuster verlassen können (Individualisierung), zweitens weil sie wissen, dass sie ihre Entscheidungen selbst verantworten müssen und sich dann wenigstens mit dem jeweiligen Lebensentwurf auch identifizieren können wollen. Drittens gehören Wahlmöglichkeiten zum kulturellen Grundbestand moderner Gesellschaften, sowohl in ihrer Eigenschaft als demokratische Gesellschaften als auch als Konsumgesellschaften. Der Anspruch wählen zu können bezieht sich auch auf Arbeit. Dabei ist die Höhe des Einkommens keineswegs die vorrangige Arbeitsorientierung; allerdings wird sie immer wichtiger, wenn andere Aspekte verwehrt bleiben: soziale und kommunikative Aspekte und Spaß, was durchaus als jugendkultureller Begriff für Selbstverwirklichung und Authentizität steht (von den Erwachsenen aber häufig missverstanden und nicht ernst genommen wird).

*Ich würde gerne das machen, was mir Spaß macht. Das ist wichtig. Das ist für mich Arbeit.
(S., weiblich, 24)*

Es muss ein Job sein, wo ich morgens aufstehe und mich freu' ... Das Geld spielt schon eine Rolle, ohne das kann man nicht leben, logisch. Aber mir ist lieber, dass das Klima in der Firma stimmt, dass die Arbeit Spaß macht und dass ich nicht immer morgens hingeh und mir schon denk, ei jetzt muss ich schon wieder die Scheiß Leute sehen. (O., männlich, 23)

Optionen offen halten ist die Konsequenz daraus, dass institutionell verfügbare Ressourcen und Lebenslaufangebote häufig weder das sind, was sich junge Frauen und Männern vorgestellt haben, noch sicher ist, dass sie auch tatsächlich tragfähig sind. Gleichzeitig sind sie für die meisten jedoch die einzig verfügbaren Optionen. Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, wenn sie sich nicht voll und ganz einlassen, wenn sie sich Hintertürchen offen lassen, unverbindlich bleiben, um flexibel reagieren zu können, wenn sich eine Möglichkeit auftut, die den eigenen Interessen besser entspricht, oder sich die institutionellen Integrationsverheißungen nicht erfüllen. Sich Optionen offen zu halten ist damit genauso eine Antwort auf Individualisierung wie auf die Flexibilisierung von Übergängen, eine Antwort allerdings, die einem eine motivierte Aneignung der verfügbaren Ressourcen – z.B. im Sinn von Bildungsanstrengungen – eher erschwert.

Also ich bin irgendwie total hin und her gerissen, weil ich immer noch nicht weiß, was ich jetzt eigentlich wirklich will für die nächsten Jahre ...ich mach jetzt einfach ein paar Monate mal am Theater und so, vielleicht ergibt sich ja was, ... aber so jetzt konkret Entscheidungen hab ich für mich selber noch nicht getroffen.
(C., weiblich 22).

Vereinbaren bezieht sich auf die Fragmentierung von Übergängen, darauf das sich nicht alles von selbst über den Berufseinstieg regelt. Übergänge entkoppeln sich und stellen jeweils unterschiedliche Anforderungen, deren Bewältigung individuell vereinbart werden muss. Vereinbaren wird meist als Anforderung in weiblichen Lebensläufen in Bezug auf Familie und Beruf thematisiert, eine Anforderung, die junge Frauen durchaus auch vorwegnehmen, was von Programmen wie ‚Mädchen in Männerberufe‘ in der Regel ausgeblendet werden; Programme die letzten Endes aber auch eher der Maxime ‚alle sollen unterkommen‘ als geschlechterdemokratischen Erwägungen folgen, wenn auch nicht ausschließlich.

In einer allgemeineren Perspektive ist Vereinbaren allerdings keineswegs nur eine Anforderung an junge Frauen. Subjektiv-biografisch ist es immer öfter keineswegs einfach zu entscheiden, ob in einer bestimmten Situation der Ausbildungsabschluss, Geld, familiäre Verpflichtungen, Partnerschaft oder die Freundesclique wichtiger sind und oft beinhalten Übergangsschritte genau solche Entscheidungen, die aus einer institutionellen Sicht auf den Übergang in die Arbeit zwangsläufig nicht immer rational erscheinen.

Und jetzt hab ich die Verantwortung für meinen Bruder, das macht mich noch erwachsener ... Seine Mama ist gestorben und da bin ich halt automatisch in die Rolle reingeschlüpft. ... Wenn er fertig mit der Lehre ist, dann ... will ich schon meine eigene Sache machen ... Egoist muss man sein. (D., weiblich, 26)

Selbstinszenierung bezieht sich schließlich darauf, dass in den unübersichtlichen Verhältnissen individualisierter Übergänge auch die Frage nach der Identität – und das ist immer eine geschlechtsspezifische Anforderung – immer weniger durch das Nachvollziehen der Normalbiografie beantwortet werden kann (Stauber 2004). Die Fragen: wer bin ich, wer will ich sein, wer will ich werden? stellen sich ständig neu. Identifikation erfordert, dass man sich sich als Frau oder Mann vorstellen kann und einem diese Vorstellung auch gefällt. Normalbiografische Schablonen sind dafür immer weniger geeignet und stehen im Widerspruch zu medial oder in peer-Kontexten vermittelten Bildern. Die Anforderung der Vereinbarkeit bezieht sich deshalb auch auf das Verhältnis zwischen Berufsrolle und jugendkulturellem Image oder Lebensstil (vgl. Pohl u.a. 2005).

Wir saßen halt so in der Clique und da hab ich erzählt, dass ich einen Ausbildungsplatz hab und die, ‚ja was denn?‘ Und ich: ‚ja so Straßenbau‘. Und die so: ‚Oh, voll übel!‘ Da sag ich, ‚Jungs, das hab ich auch gedacht, aber des ist echt nicht übel. Das ist auch ne Sache des Mitdenkens, du stehst ja da

nicht nur mit ner Schaufel rum, du musst ... einfach mit dem Kopf auch viel arbeiten! (M., männlich, 19)

3. Subjektive Erfahrungen mit den institutionellen Akteuren des Übergangssystems

Meine These ist, dass die Motivation junger Frauen und Männer ein Gradmesser sozialer Integration ist; ein Indikator dafür, ob sie Autonomiepotenziale im Übergangssystem wahrnehmen und sie sich entsprechend der vorgestellten Handlungsmodi aneignen können; ob institutionelle Übergangshilfen subjektive Orientierungen und Erfahrungen ernst nehmen; ob junge Frauen und Männer in den Prozess der Vermittlung zwischen individuellen Bedürfnissen und kollektiven Notwendigkeiten einbezogen sind, d.h. ob sie sich subjektiv einbezogen fühlen. Hinweise darauf, dass dies für viele Jugendliche nicht gilt, gibt es genug. Die Einschränkung von Wahlmöglichkeiten fängt bereits am Ende von Haupt- oder Realschule an und bezieht sich nicht nur auf den Mangel an Ausbildungsstellen, sondern auch auf das normalisierende Übergangsmonopol des dualen Ausbildungssystems:

Man kriegt schon Druck: Du musst, du musst, Ausbildung Ausbildung, Ausbildung. Ohne Ausbildung wirst du's nicht schaffen ... So viele Jugendliche fangen nur aus Angst einfach mit irgendeiner Ausbildung an ... das irgendwie über einen anderen Weg versuchen, war halt nicht drin. (J., weiblich, 21)

Des war halt auch nur meine einzige Chance. Ich hatte ja keine Auswahl. (I., männlich, 19)

Wie sich dies in der Motivation junger Frauen und Männer niederschlägt, zeigt sich am Beispiel von Ausbildungsabbrüchen (Berufsbildungsbericht 2005: 179ff.): Unter dem Druck knapper Lehrstellen und drohender Ausgrenzungsrisiken

akzeptieren viele Jugendliche Ausbildungsplätze dritter oder vierter Wahl. Sie machen dabei jedoch die Erfahrung, dass mangelnde Identifikation es erschwert, schwierige Situationen auszuhalten und mit dem eigenen Selbstbild in Einklang zu bringen. Besonders angesichts knapper Ausbildungsmöglichkeiten steht ein Ausbildungsabbruch dafür, dass sich systemische Integrationsmechanismen durchsetzen, auch wenn sie subjektiv nicht gedeckt sind. Der Abbruch ist das Einklagen sozialer Integration, die subjektiven Sinn einschließt.

Der Chef muss mich schon auch respektieren. Aber der sagt zu mir, ‚ich geh Kaffee trinken, schlepp du die Fliesen hoch‘. Sag ich zu ihm, ‚ok seit wann gibt's die Sklaverei wieder?‘ Sagt er, ‚ja wenn es dir nicht passt dann kannst Du ja gehen‘. Und mir passt das nicht, also geh ich auch (I., männlich, 21)

Ich mein, das [Arbeitsamt] ist ein Amt. Die ham' keine Lust zu arbeiten, die stieren in Deine Akte. Bäh, bäh, kommst da hin, wie eine Kuh, die sagen, ‚erst mal Backen aufblasen‘. (O, männlich, 23)

Der Eindruck, dass subjektive Interessen keine relevante Größe sind, setzt sich fort in Berufsberatung und Arbeitsvermittlung. Das Gefühl lediglich ein Bearbeitungsfall zu sein führt vor allem bei jungen Männern dazu, dass die eigene Identität zu schützen subjektiv wichtiger wird als eine strategisch-kooperative Haltung.

Wer wegen Arbeit zum Arbeitsamt gehen muss, ist arm dran ... Die machen en bisschen Druck, der nix bringt ... bei mir jedenfalls nicht. (J., männlich, 24)

Ich schätze mal, dass die mir wieder dieses Jam-Projekt [er meint JUMP, A.W.] andrehen. Da werden 20 Leute in's Zimmer gesperrt, 3 Monate vor 'nen Computer gesetzt und dann als Praktikant in irgendwelche Betriebe vermittelt. (M, männlich, 20)

Die Anforderung, erst mal ‚fit für Arbeit und Ausbildung‘ gemacht werden zu müssen, bevor man subjektiv bedeutsame Entscheidungen treffen kann, wirkt sich dann auch auf die bzw. in den Berufsvorbereitungsmaßnahmen aus, in die viele weitervermittelt werden:

Manche aus dieser Maßnahme hatten Glück und haben eine Ausbildung gefunden. Ich halt nicht. (I., männlich, 19)

Hier lernt man ja nichts ... Ich kann mich doch nicht als Schlauchstecker bewerben. (zitiert in Nuglich/Pfendtner 1998: 136)

„Die müssen erst einmal lernen, was arbeiten heißt“. Damit wird gerechtfertigt, dass es in solchen Maßnahmen weniger um Spaß und Identifikation als um pures Durchhalten geht. Auch die Einführung individueller Förderpläne hat in den wenigsten Fällen etwas daran geändert, dass sich die Wahl der Jugendlichen auf die Jugendberufshilfeklassiker Qualifizierung in den Bereichen Metall, Holz, Farbe oder Hauswirtschaft verengt. ‚Cooling out‘ nennt man den Mechanismus, durch den sich junge Frauen und Männer an den Gedanken gewöhnen, dass ihnen interessante Karrieren eher verwehrt bleiben und dass dies keineswegs ungerecht ist, sondern dass ihre Ansprüche gemessen an ihren Wettbewerbsvoraussetzungen zu hoch waren; auch wenn sie gesellschaftlich erzeugt waren (Goffman, 1963; Lex 1997; Walther 2000; 2002).

Motivationsprobleme sind aus dieser Perspektive nicht erstaunlich. Dabei sind viele junge Frauen und Männer dem Prinzip der Eigenverantwortung gar nicht abgeneigt. Die Frage ist jedoch, welche Voraussetzungen an Sicherheit, Unterstützung, Ausprobieren-Können, Orientierung und Selbstvertrauen dafür nötig sind; und ob Arbeitsorientierungen gegen Autonomiebedürfnisse auf anderen Ebenen ausgespielt werden.

4. Motivation durch Partizipation?

Pointiert könnte man schlussfolgern, dass Benachteiligtenförderung und Aktivierung in einer Situation, in der anerkannte soziale Positionen knapp sind und biografische Übergänge zunehmend zur Normalität werden, zumindest auch Strategien des Managements sozialer Spaltung sind (Schaarschuch 1990). Folgt man einem Verständnis von sozialer Integration als Wechselspiel von Struktur und Handeln hieße die Anerkennung und Durchsetzung von Autonomieansprüchen, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang vollständige soziale und Teilhaberechte zuzuerkennen anstatt sie auf ein ungewisses Später zu verschieben. Dies setzt den gleichberechtigten Einbezug der Einzelnen in die Definition von Zumutbarkeiten, Rechten und Pflichten und die Balance von Fördern und Fordern im individuellen Fall voraus – Partizipation im Sinne biografischer Selbstbestimmung:

- Das heißt *Wahlmöglichkeiten* auch im Bildungssystem und in der Arbeitsmarktpolitik, um Lebensentwürfe zu ermöglichen, mit denen sich die Subjekte identifizieren und für deren Umsetzung sie motiviert sind.
- Das heißt, nicht erst *Defizite kompensieren* zu müssen, bevor man eine subjektiv sinnvolle Berufswahlentscheidung treffen bzw. etwas ‚Richtiges‘ machen kann, sondern Unterstützung anzubieten, damit Anforderungen bewältigbar werden und die Betroffenen wissen, wofür sie sich anstrengen und anpassen.
- Das heißt *Spielräume zum Ausprobieren*, in denen junge Frauen und Männer Dinge selbst(verantwortlich) machen, auch wenn sie sie nicht formell gelernt haben, z.B. in der Jugendarbeit Schritt für Schritt Verantwortung in Tätigkeitsbereichen zu übernehmen, die subjektiv etwas bedeuten.
- Das heißt Beratungs- und Orientierungsprozesse *ergebnisoffen* zu halten anstatt von vornherein am ‚realistisch Machbaren‘ zu orientieren. Auch Jugendliche mit niedrigen Abschlüssen haben ein Recht darauf, selber nachvollziehen zu können, warum ein bestimm-

ter Beruf – eventuell – außer Reichweite ist; genauso wie dazu ermutigt und dabei unterstützt zu werden, die noch fehlenden (Bildungs)Schritte zur Verwirklichung eines – gemessen an den momentanen Voraussetzungen – unrealistischen Berufswunsches zu tun.

Wo in unserer Gesellschaft haben Jugendliche die Möglichkeit, die Anforderungen zu reflektieren, die sich ihnen nach der Schule stellen? Junge Leute brauchen einen Ort, um diesen Zusammenprall auszu- leben. Warum braucht man Mittlere Reife, um in einer Bäckerei zu arbeiten? Sie brauchen eine konkrete Person, mit der sie über diese Ungerechtigkeit reden können, um dann vielleicht zu akzeptieren, das ist zwar ungerecht, aber so ist es nun einmal und ich muss nach etwas anderem suchen. Wenn sie dieser Anforderung einfach anonym gegenüber stehen, haben sie keine Möglichkeit, sie produktiv zu bewältigen. Alles, was dabei herauskommt, ist, dass er oder sie dies als persönlichen Angriff der Gesellschaft empfindet. (Projektleiter Stuttgart)

- Das kann auch heißen Ausbildungen in kleine Schritte zu splitten, die jeweils einen eigenen Wert für sich haben – *Modularisierung*. Ein gutes Beispiel dafür ist die Geschichte eines Jugendlichen, der es schaffte, von einer kriminellen in einer beruflichen Karriere zu wechseln. Eigentlich wollte er nur eine Berufsausbildung anfangen, um bei einer anstehenden Gerichtsverhandlung seine Besserungswilligkeit zu zeigen. Die ihn betreuenden Jugendarbeiter akzeptieren seine gebrauchswertorientierte Haltung, so dass er sich Schritt für Schritt Ziele setzen kann, die für ihn subjektiv bedeutungsvoll und erreichbar sind – und er die Prüfung schließlich mit 2,0 besteht.

Nach einem halben Jahr hatt' ich keinen Bock mehr. Hab ich gedacht, jetzt muss ich des so lange machen, bis der Gerichts-

termin vorbei ist und dann kündige ich. Dann Gerichtstermin gekommen, Glück gehabt, sieben Monate schon vom ersten Lehrjahr vorbei. Dann hab ich gesagt, komm jetzt, Ende des Jahres gibt's Prämie, dreitausend Mark, die nimmsch au no mit ... Dann bin ich ins dritte Lehrjahr gekommen. Und umso länger ich dabei war, umso mehr ist mein Interesse gewachsen, einen guten Abschluss zu machen, richtig dabei zu sein und so. (...)" (O., männlich, 23)

Modularisierung kann folglich ein Mittel sein kann, zwischen den Interessen des Ausbildungssystems und der Jugendlichen zu vermitteln, diesen die Möglichkeit zu geben, sich einzulassen, auszuprobieren, ohne gleich die Lebensentscheidung Beruf treffen zu müssen mit all ihren Konsequenzen, was Anpassung und Identifikation angeht.

- Partizipation heißt auch persönliche Anerkennung, Beziehungsarbeit, und *Vertrauen*. So akzeptieren Jugendliche Druck, wenn er eingebettet ist in eine enge, vertrauensvolle Beziehung und sie ihn als Ausdruck freundschaftlicher Sorge wahrnehmen können. Dieses pädagogische Fördern und Fordern ist keineswegs zu verwechseln mit dem sozialpolitischen Anpassungsdruck über Sanktionsdrohungen.

*Ich empfand's schon nervig, dass jeder zu mir gesagt hat, los, bewerb dich, mach dies, mach das ... Aber die hat sich diese Zeit genommen ... und dadurch seh' ich auch ... hey, man **will** dass ich auch etwas bekomme. Weil wenn man sich um ne Person nicht kümmert, dann denkt diese Person doch automatisch, hey, das juckt doch keinen, ob ich etwas hab oder nicht hab. (K, weiblich, 20)*

- Das heißt also auch offen zu sein für Konflikte zwischen notwendigerweise verschieden ge-

lagerten Interessen, verlässliche Mechanismen der Konfliktbearbeitung, aber auch Verhandlungsmacht Jugendlicher rechtlich abzusichern, dass auch sie den Institutionen wie Arbeits- oder Sozialamt Druck machen können.

5. Partizipation im Übergang im europäischen Vergleich

Dass ein solches Verständnis von Partizipation in Bezug auf Übergänge von der Schule in den Beruf nur bedingt bis überhaupt nicht institutionell verankert ist, ist nicht nur in Deutschland so. Nur wenigen der untersuchten Projekte gelang es tatsächlich, Arbeitsmarktorientierung und Partizipation zu verbinden und auch – oder gerade – diese Projekte wurden von den Mainstream-Akteuren des Übergangssystems kaum anerkannt, sondern waren massiv von Finanzierungsproblemen bedroht. Doch es zeigen sich durchaus Unterschiede zwischen verschiedenen europäischen Ländern. Ein direkter Vergleich ist allerdings nicht so einfach, zum einen, weil die untersuchten partizipatorischen Projekte eben nicht für den mainstream in den jeweiligen Ländern stehen, zum anderen weil ihre biografischen Effekte sich nicht ohne weiteres von anderen Einflüssen, denen Individuen ausgesetzt sind trennen lassen. Die Projekte lassen sich jedoch dahingehend untersuchen in welchem Verhältnis sie zum weiteren Kontext der jeweiligen regionalen oder nationalen Übergangssysteme stehen. Diese lassen sich in Anlehnung an Vergleichstypologien unterschiedlicher Wohlfahrtsregimes (Esping-Andersen 1990; Gallie/Paugham 2000) zu sogenannten *Übergangsregimes* zusammenfassen. Damit ist das Zusammenspiel aus sozioökonomischen Faktoren, institutionellen Arrangements und kulturellen Deutungsmustern gemeint, die Übergänge in Arbeit prägen und spezifische Konstellationen von ‚Normalität‘ schaffen, die sich auch in den Übergangserfahrungen der jungen Frauen und Männer niederschlagen (vgl. Walther 2000; 2002; 2005b). Idealtypisch zeigen sich dann folgende Unterschiede:

- Im *universalistischen Übergangsregime*, zu dem etwa Dänemark zählt (wie auch die anderen skandinavischen Länder) wird auf allen institutionellen Ebenen ein hoher Wert auf intrinsische Motivation Jugendlicher für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung gelegt, weshalb generell Wahlmöglichkeiten bestehen und die Teilnahme an Bildung mit einem Bildungsgeld honoriert und abgesichert wird. Jugendliche haben dementsprechend ein differenziertes Bild eines Systems, dessen individuelle VertreterInnen sie daran messen, wie effizient diese sie bei der Einlösung ihrer Rechtsansprüche unterstützen.
- Im *liberalen Übergangsregime*, zu dem Irland und Großbritannien zählen, ist das Bild widersprüchlicher. Angesichts des Vorrangs individueller Verantwortung bestehen zwar einerseits flexible Spielräume für Übergänge. Gleichzeitig ist sowohl der institutionelle Druck auf arbeitslose Jugendliche wie auch die individuellen Risiken sehr hoch. Jugendliche bewerten Übergangsoptionen nach instrumentellem Nutzen und nach ‚fairness‘, und misstrauen dabei grundsätzlich ‚dem System‘.
- Im *erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime*, zu dem bedingt die Niederlande, vor allem aber Deutschland zu zählen sind, liegt der Schwerpunkt auf der Zuweisung Jugendlicher zu bestehenden standardisierten beruflichen Positionen. Dadurch beschränken sich Wahlmöglichkeiten auf diejenigen mit hohem Bildungskapital, während die für anderen entweder Anpassung ans berufliche Normalarbeitsystem oder Ausgrenzungsrisiken überwiegen, auch weil keine Möglichkeiten der Anerkennung non-formeller Bildungsprozesse bestehen. Jugendliche akzeptieren einerseits die Anforderung beruflicher Sozialisation und reagieren andererseits um so aggressiver je weniger Raum ihnen zur Mitgestaltung dieses Prozesses bleibt.
- Im *unterinstitutionalisierten südeuropäischen* wie auch im *postsozialistischen Übergangsregime* in Rumänien ist die Situation schließlich völlig widersprüchlich (für andere postsozialistische Länder gilt das nicht im

gleichen Maß). Primär sind Übergänge von einem institutionellen Strukturdefizit geprägt. Übergänge sind vor allem lange Wartephasen, in denen Jugendliche vollständig von der Herkunftsfamilie abhängig sind. Jugendliche erhalten zwar keine Unterstützung, fühlen sich verlassen, machen aber auch keine Erfahrung von Stigmatisierung. Dieses Strukturdefizit bedeutet gleichzeitig auch, dass der soziale Raum weitaus weniger verregelt ist, so dass Spielräume für individuelle Initiativen besteht oder für Akteure des Dritten Sektors (z.B. Selbstständigkeit). Dies sind jedoch nur

dann auch biografisch tragfähige Perspektiven, wenn die Familie über ausreichend Ressourcen verfügt, um die damit verbundenen Risiken auch abzufedern.

Abschließend: Integration, die auch biografisch nachhaltig ist, lässt sich nicht nur über Mechanismen der Umverteilung wie ‚alle müssen unterkommen‘ erreichen. Ohne gleichzeitige Partizipations- und Wahlmöglichkeiten werden Chancen kaum als Anerkennung eigener Ansprüche erfahrbar. Davon ist das deutsche Übergangssystem allerdings weit entfernt.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen, in: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation, Stuttgart, S. 257-284.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: the exercise of control, New York.
- Berufsbildungsbericht (2005) herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Esping-Andersen, G. (1990): Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallie, D./Paugham, S. (Hrsg.) (2000): Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe. Oxford: Oxford University Press.
- Galuske, M. (1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld.
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/New York.
- Goffman, E. (1962): On ‚cooling the mark out‘: Some aspects of adaptation and failure. In: Rose, A. (Hrsg.): Human Behaviour and Social Processes. Boston, S. 482-505.
- Heinz, W.R. (Hrsg.) (1992): Institutions and Gatekeeping in the Life Course. Weinheim, 1992.
- Lex, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 3. Weinheim/ München.
- Nuglisch, R./Pfundtner, P. (1998): „Ach, wissen Sie, unter kommen sie immer ...“ Die Berufsfindung Jugendlicher in einer ländlichen Region. Eine lebensweltorientierte Regionalanalyse zum Übergang junger Frauen und Männer im Alb-Donau-Kreis. Universität Tübingen, unveröff. Diplomarbeit.
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (2005): Ohne doppelten Boden, aber mit Netz. Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten sie zu stärken, in: Bauer, P./Otto, U. (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Tübingen: DGVT-Verlag (im Druck).
- Schaarschuch, A. (1990): Zwischen Regulation und Reproduktion. Gesellschaftliche Modernisierung und die Perspektiven sozialer Arbeit. Bielefeld.
- Stauber, B. (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen.

- Stauber, B./Walther, A. (2002): Junge Erwachsene, in: Schröder, W./Struck, N./Wolf, M. (Hrsg.) Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa.
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim und München.
- Walther, A. (2002): ‚Benachteiligte Jugendliche‘: Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungskonzeptes, in: Soziale Welt 53, S.87-106.
- Walther, A. (2005a): Motivation junger Frauen und Männer im Übergang in die Arbeit. Perspektiven partizipatorischer Übergangshilfen vor dem Hintergrund eines europäischen Vergleichs, in: Jugend-Beruf-Gesellschaft, 2/2005 (im Erscheinen)
- Walther, A. (2005b): Bewältigung von Übergängen in Arbeit. Potenziale der Partizipation und des informellen Lernens, in: DISKURS 1/2005 (im Erscheinen).
- Walther, A. et al. (2004): Youth Policy and Participation. Schlussbericht an die Europäische Kommission. Tübingen.



**Institutionalisierte
Unterstützungen im
Übergangsprozess**

Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender

1. Einführung

Der für die Bundesrepublik idealtypische Ablauf an der Schwelle zwischen allgemeinbildender Schule und Erwerbstätigkeit über eine betriebliche Berufsausbildung hat in den vergangenen Jahren – nicht zuletzt aufgrund der unzureichenden Aufnahmefähigkeit des Lehrstellenmarktes – stark an Gewicht verloren. Vor allem Jugendliche, die das allgemeinbildende Schulsystem unzureichend qualifiziert verlassen, haben erhebliche Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche.⁸ Ergänzend zur Ausbildung im dualen System herkömmlicher Prägung hat sich daher in den vergangenen Dekaden ein „Chancenverbesserungssystem“ (Baethge, Buss, Lanfer 2003) stetig wachsenden Ausmaßes etabliert und zur Ausdifferenzierung der Ausbildungsmuster in der school-to-work-transition geführt.

Die unterschiedlichen Programme dieses Systems lassen sich erstens in Berufsvorbereitungsmaßnahmen schulischer und außerschulischer Art sowie zweitens in die Förderung außerbetrieblicher Berufsausbildungsgänge bzw. Gewährung ausbildungsbegleitender Hilfen untergliedern. Zur Berufsvorbereitung schulischer Art zählen vor allem das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) sowie einjährige Berufsfachschulen. Über diese schulischen Angebote hinaus, fördert die Bundesagentur für Arbeit außerschulische berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB/BA), indem sie sowohl die Lehrgangskosten finanziert als auch Berufsausbildungsbeihilfen gewährt. Die BvB der

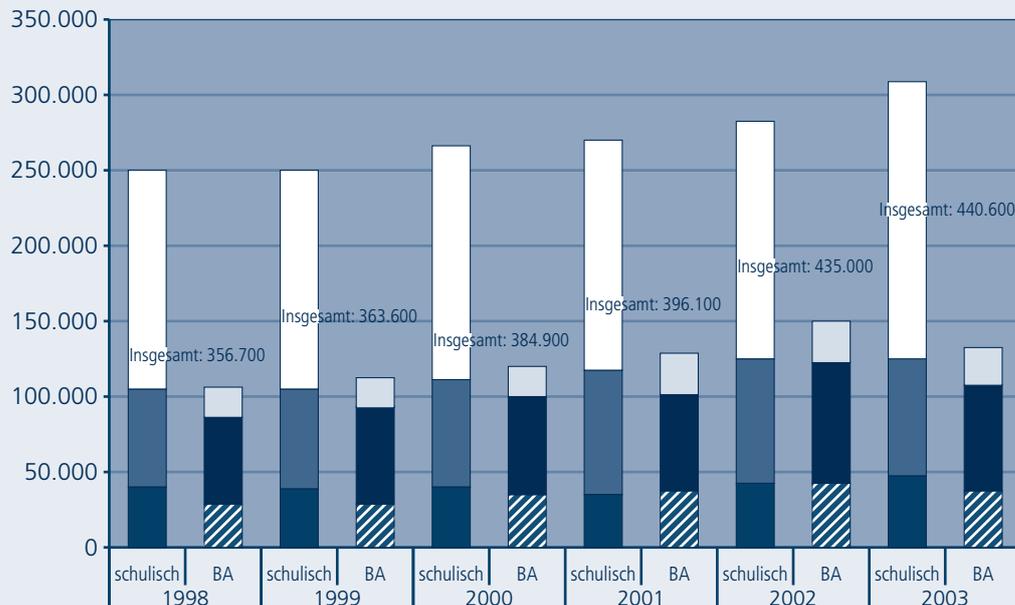
BA werden ausgeschrieben und an externe Bildungsträger vergeben.

All diese Bildungsangebote verleihen keine vollqualifizierenden Abschlüsse bzw. marktfähigen Qualifikationen. Ergänzend dazu wurde mit der Reform des Dritten Sozialgesetzbuches (SGB III) durch das Job-AQTIV-Gesetz eine Qualifizierung für (noch) nicht ausbildungsgerechte Jugendliche (AQJ) in das gesetzliche Regelinstrumentarium übernommen. Im Rahmen dieser Förderung wird ein sozialversicherungspflichtiges Betriebspraktikum mit einer BvB kombiniert. Sozial benachteiligte und/oder lernbeeinträchtigte Jugendliche (und nur diese) können seitens der BA durch eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtung (BaE) gefördert werden.

Welches Ausmaß die Berufsvorbereitung im Zuge ihrer stetigen Expansion erreicht hat, zeigt ein Blick auf die Zahlen: 2003 mündeten rund 440.600 Teilnehmer in eine Maßnahme mit berufsvorbereitendem Charakter ein (vgl. dazu Abbildung 1). Zwischen 1998 und 2003 ist ein kontinuierlicher Anstieg um über 23 Prozent zu verzeichnen. Die verschiedenen Angebote tragen allerdings nicht dazu bei, den angespannten Ausbildungsstellenmarkt dauerhaft zu entlasten, da die meisten Teilnehmer ihren Ausbildungswunsch aufrechterhalten. Damit wächst der Bewerberrückstau auf dem Ausbildungsmarkt kontinuierlich. 2004 hat nur noch rund die Hälfte (50,8%) der für Berufsausbildungsstellen gemeldeten Bewerber die Schule im gleichen Jahr verlassen. 1998 waren hingegen noch 62,3% der Bewerber

⁸ Derzeit verlassen rund 85 Tsd. junge Menschen die Schule, ohne zumindest einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dies entspricht einem Anteil von 9 Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung. Ungleich höher liegt der Anteil an zu gering qualifizierten Jugendlichen, betrachtet man nicht Bildungsabschlüsse sondern Kompetenzen. Rund 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler stuft die Kultusministerkonferenz als so genannte „Risikogruppe“ ein, die „erhebliche Schwierigkeiten haben dürften, erfolgreich eine Berufsausbildung aufzunehmen“ (KMK 2003: 201).

Abbildung 1: **Berufsvorbereitende Maßnahmen im Überblick⁹**



Schulische Maßnahmen

- Jugendliche im 1. Ausbildungsjahr in schulischen Bildungsgängen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln
- Jugendliche im schulischen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
- Jugendliche im schulischen Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit) (BGJ)

BA-Maßnahmen

- Förderlehrgänge (Eintritte)
- BBE-Lehrgang der BA (Eintritte)
- ▨ Grundausbildungslehrgang der BA (Eintritte)

Quelle: Berufsbildungsbericht 2005 (verschiedene Jahrgänge), Bundesagentur für Arbeit

Schulabgänger des gleichen Jahres (vgl. Amtliche Nachrichten der BA, Berufsberatungsstatistik).

In diesem System der Berufsvorbereitung kommt der Bundesagentur für Arbeit (BA) eine weitreichende Rolle zu: Auf der Grundlage des SGB III fördert sie erstens einen hohen Prozentsatz aller berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie zweitens die außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) für sozial benachteiligte und/oder lernbeeinträchtigte Jugendliche. Die Berufsberatung der BA entscheidet, für welche der im Wettbewerb um das knappe Gut „Berufsausbildung“ erfolglosen Jugendlichen die kostenintensiven BaE offen stehen.

Mit der Einführung des *Neuen Fachkonzepts der Berufsvorbereitung* im September 2004 haben sich die institutionellen Rahmenbedingungen für die Förderung jugendlicher Ausbildungssuchender verändert. Gleichzeitig mit anderen Neuerungen – hier ist vor allem der Grundsatz der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit als neue Dimension in der BA zu nennen – führt dies dazu, dass die Wege des Übergangs von der Schule zu Ausbildung und Beschäftigung über berufsvorbereitende Angebote im Verantwortungsbereich der BA deutlich gestrafft werden.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die idealtypischen Zuweisungsprozesse im Beratungsge-

⁹ Auf die tip-Lehrgänge (vgl. Übersicht 1) wurde aufgrund ihrer kurzen Dauer in dieser Darstellung verzichtet. Sondermaßnahmen (z.B. im Rahmen von JUMP) wurden ebenfalls vernachlässigt.

schehen zu veranschaulichen sowie Ziele, Konsequenzen und potenzielle Risiken aus der Neuorganisation der Berufsvorbereitung der BA zu verdeutlichen.

In einem ersten Schritt soll das neue Fachkonzept vorgestellt und von den herkömmlichen Förderstrukturen abgegrenzt werden. Im Anschluss daran werden die Zuweisungsprozesse im Rahmen der Berufsberatung dargestellt, um abschließend die Veränderungen kritisch zu diskutieren.

2. Neues Fachkonzept versus alte Förderstruktur

Maßnahmen zur Berufsvorbereitung für junge Menschen gibt es bereits seit Anfang der 70er Jahre. Anstoß ihrer Einrichtung war vor allem die steigende Zahl junger Männer und Frauen ohne Schulabschluss und Ausbildungsvertrag (Schober 1990). Die damalige Bundesanstalt für Arbeit (BA) beschloss daraufhin, die betroffenen Jugendlichen über berufsvorbereitende Förderangebote auf den Übertritt in eine vollqualifizierende Berufsausbildung vorzubereiten und sie zur erforderlichen Ausbildungsreife zu begleiten. Allerdings nur so lange, wie es den Schulen nicht

in einem zufrieden stellenden Ausmaß gelingen würde, ihrer Aufgabe nachzukommen (ebd.). Wenngleich Mitte der 70er Jahre in den meisten Bundesländern die schulischen Maßnahmen BVJ und BGJ eingerichtet wurden, zog sich die BA bis heute nicht aus der Berufsvorbereitung zurück. Vielmehr weitete sie ihr Angebot kontinuierlich aus und passte es nach und nach sowohl an die spezifischen Anforderungen ihrer Adressaten als auch an die jeweilige Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt an.

Jüngste Entwicklung ist die Einführung eines neuen Fachkonzepts der Berufsvorbereitung im September 2004. Dieses basiert – wenn auch nicht in allen Details, so doch in weiten Teilen – auf dem Konzept einer „Neuen Förderstruktur“ (vgl. dazu Thiel 2001), welches in einer mehrjährigen Modellversuchsreihe mit 24 Arbeitsamtbezirken erprobt wurde.

Vor Einführung des neuen Fachkonzepts setzten sich die BvB/BA aus unterschiedlichen Lehrgangstypen zusammen, die sich i.d.R. an jeweils spezifische Zielgruppen wendeten (vgl. Übersicht 1).

Die Angebote der Berufsvorbereitung nach altem Konzept mussten sich dem Vorwurf stellen, weitgehend isoliert nebeneinander gestanden zu haben und nur wenig auf die individuellen För-

Übersicht 1: **Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (nach alter Förderstruktur)**

BBE-Lehrgang	G-Lehrgang	Tip-Lehrgang	F-Lehrgänge
<p>➤ Ziel Vermittlung von Grundkenntnissen sowie Stabilisierung der Persönlichkeit</p> <p>➤ Zielgruppe noch nicht ausbildungsreife Jugendliche</p> <p>➤ Dauer bis 12 Monate</p>	<p>➤ Ziel Berufsorientierung, Ausbildungsvorbereitung</p> <p>➤ Zielgruppe ausbildungsreife Jugendliche</p> <p>➤ Dauer 2-12 Monate</p>	<p>➤ Ziel Motivation, Berufsorientierung, Information</p> <p>➤ Zielgruppe unspezifisch</p> <p>➤ Dauer max. 3 Monate</p>	<p>➤ Ziel gezielte Hilfen zur Integration in Ausbildung/Beschäftigung</p> <p>➤ Zielgruppe behinderte Jugendliche</p> <p>➤ Dauer 6 bis 36 Monate</p>

Legende: BBE-Lehrgang = Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen;
G-Lehrgang = Grundausbildungslehrgang; Tip-Lehrgang = testen, informieren, probieren;
F-Lehrgang = Förderlehrgang

derbedarfe der Jugendlichen eingegangen zu sein. Dies mögen u.a. Gründe dafür gewesen sein, dass die Abbruchquoten sehr hoch waren und nur einem geringen Teil der Jugendlichen der Übergang in eine reguläre Ausbildung gelang. Systematische Analysen dazu fehlen und können aufgrund der Datenlage auch nicht nachgeholt werden.

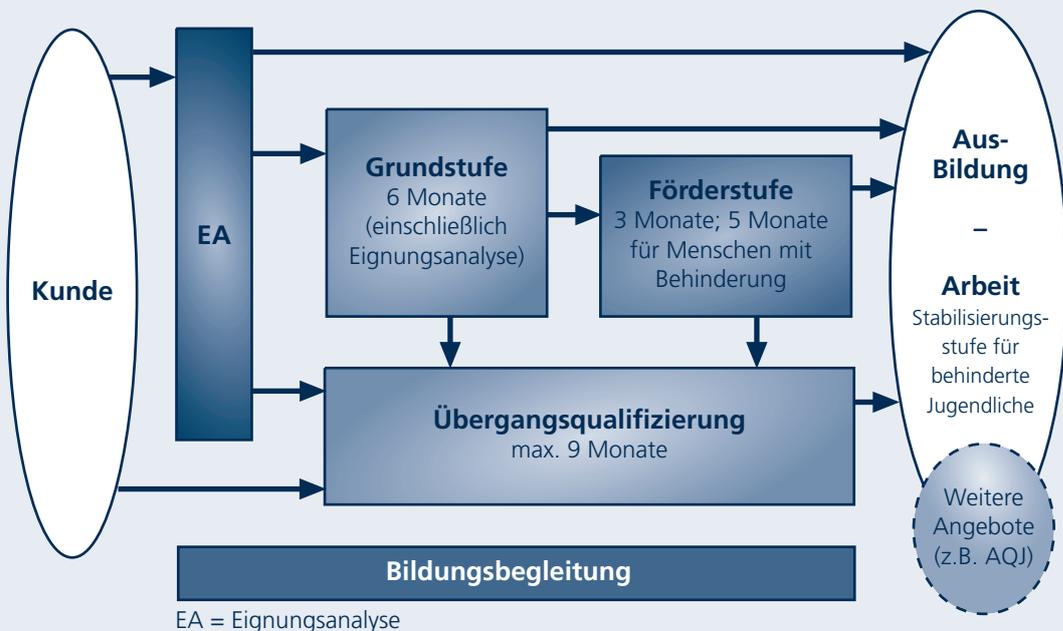
Die inhaltlich Gliederung der BvB/BA nach dem neuen Konzept nimmt von der Einteilung in Maßnahmekategorien Abstand und sieht stattdessen zielgruppenübergreifende Ebenen und Sequenzen vor (vgl. dazu Abbildung 2). Diese bauen zwar aufeinander auf, eröffnen jedoch den Berufsberatern gemeinsam mit dem Fachpersonal der Träger die Möglichkeit, Jugendliche je nach individuellem Förderbedarf einsteigen bzw. flexibel von der einen Ebene auf die andere umsteigen zu lassen.

Bei der Feststellung des individuellen Förderbedarfs, der sehr viel konkreter als früher erfasst werden muss, können die Berufsberater die Träger mit einer *Eignungsanalyse* (max. 14

Tage) beauftragen.¹⁰ Die Eignungsanalyse hat die Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profiles zum Ziel mit dem Zweck, den Jugendlichen entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten und Eignungen einem Berufsfeld oder einer Ausbildung zuzuordnen zu können. Die darauf aufbauende *Grundstufe* dient der Bildung und Stärkung der für die Berufswahlentscheidung erforderlichen persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für diejenigen Jugendlichen, die mit Beendigung der Grundstufe noch keine Berufswahlentscheidung getroffen bzw. nicht die erforderliche Ausbildungs- oder Beschäftigungsreife erreicht haben, sieht das neue Fachkonzept eine *Förderstufe* vor, um berufliche Grundfertigkeiten, die auf eine Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle vorbereiten, zu verbessern.

Falls dem Jugendlichen nach Beendigung der Grund- oder Förderstufe noch kein Übergang in betriebliche Ausbildung oder Arbeit gelingt, kann im Rahmen der so genannten *Übergangsqualifizierung* etwa durch arbeitsplatzbezogene

Abbildung 2: Das neue Fachkonzept im Überblick



Quelle: Geschäftsanweisung BA-Rundbrief v. 12.01.2004

¹⁰ Im Konzept Neue Förderstruktur war für die Kompetenzfeststellung ein Zeitrahmen von max. sechs Monaten vorgesehen- hier ist also deutlich verkürzt worden.

Einarbeitung und Bewerbertraining etc. die berufliche Handlungsfähigkeit erhöht werden. Ist von vornherein keine grundlegende Förderung nötig, kann die Übergangsqualifizierung auch direkt oder im Anschluss an die Eignungsanalyse besucht werden. Um den Eingliederungserfolg zu erhöhen, hat über den gesamten Förderzeitraum eine *Bildungsbegleitung* durch Fachkräfte der Träger zu erfolgen.

Die Dauer der BvB/BA nach dem neuen Fachkonzept beträgt für die Grundstufe sechs Monate (einschließlich Eignungsanalyse), für die Förderstufe drei Monate, bzw. für Menschen mit Behinderungen fünf Monate. Eine Übergangsqualifizierung darf maximal neun Monaten dauern. Insgesamt ist festgelegt, dass die Gesamtdauer von zehn bzw. elf Monaten für behinderte junge Männer und Frauen nicht überschritten werden darf.¹¹

Im Unterschied zu den alten Förderstrukturen ist nach Ablauf der Förderhöchstdauer eine weitere Berufsvorbereitung in BA-geförderten Maßnahmen – mit Ausnahme des AQJ – nicht mehr möglich. Diese neue zeitliche Limitierung war im Modell *Neue Förderstruktur* nicht angedacht. Kritische Stimmen mahnen in diesem Zusammenhang, dass die restriktive zeitliche Gestaltung der einzelnen Fördersequenzen sowie die Förderhöchstdauer von 10 bzw. 11 Monaten dem postulierten Individualisierungsansatz entgegenstehen (vgl. Schierholz 2004, Fachbeirat der BA 2004, Schulte 2004 u.a.).

Zur förderungswürdigen Zielgruppe der BvB/BA nach dem neuen Fachkonzept zählen

- „noch nicht berufsreife Jugendliche,
- junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung,
- junge Menschen mit Behinderung,
- Un- und Angelernte,
- sozial Benachteiligte,
- junge Menschen mit Migrationshintergrund und
- Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungs-

fähigkeit erhöht werden sollen.“ (vgl. Geschäftsanweisung BA-Rundbrief v. 12.01.2004: S. 8) Mit der Einbeziehung marktbenachteiligter Jugendlicher in die Zielgruppe für BvB/BA unterscheidet sich die Förderstruktur der BA in einem wesentlichen Punkt von der Intention des novellierten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vom Dezember 2003. Die in §§50-52 des BBiG geregelte Berufsausbildungsvorbereitung wendet sich ausschließlich an „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung noch nicht erwarten lässt“ (§50 BBiG). Marktbenachteiligte Personen gehören indessen nach BBiG nicht zur förderwürdigen Zielgruppe.

Von der Teilnahme an BvB/BA ausgeschlossen sind junge Männer und Frauen, die älter als 25 Jahre sind, bereits eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben oder die allgemeine Schulpflicht noch nicht erfüllt haben. Die Adressatengruppe deckt sich damit mit der Adressatengruppe der bis dahin geltenden Maßnahmestrukturen. Für Jugendliche, die dem SGB II Förderkreis angehören, stehen nach § 16 alle in SGB III benannten Angebote und damit auch die berufsvorbereitenden Maßnahmen zur Verfügung.

Durch die Umgestaltung der Förderstrukturen erhoffen sich die Initiatoren vor allem

- eine höhere Flexibilität und Durchlässigkeit der Förder- und Qualifizierungssequenzen,
- eine individuell passgenaue Förderung,
- Anrechenbarkeit von Teilqualifikationen auf eine spätere Berufsausbildung (v.a. durch den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen),
- eine stärkere Betriebsorientierung (betriebliche Praktika),
- Kostensenkung durch Zeitbegrenzung sowie eine
- bessere Integration der Jugendlichen (Stellenaquise wird als Trägerleistung ausgeschrieben)

¹¹ Für junge Menschen mit Behinderung, die ausschließlich das Ziel der Arbeitsaufnahme haben, beträgt die maximale Förderdauer 18 Monate.

In der wissenschaftlichen Öffentlichkeit werden neben den positiven Ansätzen verschiedene Aspekte des neuen Konzepts kritisch diskutiert. Über die bereits angesprochenen Probleme, die aus der zeitlichen Limitierung erwachsen (können), hinaus, sei an dieser Stelle auch auf die Kritik hingewiesen, die an die gleichrangige Zielsetzung der Einmündung in Ausbildung bzw. Arbeit anknüpft (vgl. dazu Eckert 2004, der zumindest für manche Zielgruppen befürchtet, dass die Einmündung in Beschäftigung im Vordergrund stehen wird und dies als „Rückkehr der Jungarbeiterschule“ bezeichnet). Weiter heißt es bei Eckert, dass „das neue Fachkonzept sehr schnell dazu führen könnte, dass die Suche nach der je individuellen Entwicklungsdynamik und ihrer Förderung in den Hintergrund tritt – und die schnelle Einmündung in Arbeit zum Ziel aller Bemühungen und zum Erfolgskriterium wird“. Ebenso bemängelt er, dass Qualität und Nachhaltigkeit einer solchen Integration nicht thematisiert werden. Zudem könne die Verantwortung der Träger für die Integration gravierende Folgen haben, indem neben einer möglichen Positivauslese von Jugendlichen auch die Konzentration auf aktuell am Arbeitsmarkt verwertbare Maßnahmen erfolge.

3. Der Zuweisungsprozess

3.1 Grundlagen

Der Weg in eine BvB/BA sowie eine außerbetriebliche Ausbildung im Rahmen des Benachteiligtenprogramms führt über die Berufsberatung des U25-Teams der BA. Die Funktionen der Berufsberatung sind im Sozialgesetzbuch als Aufgabe der Bundesagentur für Arbeit und deren Arbeitsagenturen geregelt (vgl. dazu §§ 30ff SGB III). Klassifiziert man die Aufgaben der Berufsberatung der Agenturen entlang einer Stufenlogik, so reichen diese von der allgemeinen berufskundlichen Aufklärung im Rahmen der Berufsorientierung an den allgemeinbildenden Schulen

bis hin zur Vermittlung von Ausbildungsstellen bzw. Förderung der beruflichen (Aus-)Bildung.

Von den Berufsberatern werden im Rahmen der beruflichen Einzelberatung eine Reihe von Diagnose- sowie Prognoseleistungen gefordert, die im Folgenden kurz umrissen werden:

Feststellung der Ausbildungsreife

Jugendliche Ratsuchende, die die Vermittlung bzw. Förderung der Berufsberatung in Anspruch nehmen wollen, sind im Rahmen der Berufsberatung zunächst bezüglich ihrer Ausbildungsreife zu beurteilen. Grundsätzlich ist der Zugang zur regulären Berufsausbildung im dualen System an keine formalen Eingangsvoraussetzungen gekoppelt. Aufgrund des Fehlens gesetzlich vorgeschriebener Bildungsvoraussetzungen sind lediglich Annäherungen an das Konzept der Ausbildungsreife möglich. In Anlehnung an Müller-Kohlenberg, Schober und Hilke (2005) handelt es sich bei der Beurteilung der Ausbildungsreife um eine Status-quo-Einschätzung der aktuellen Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen. Beurteilt wird hierbei, ob der Jugendliche die Mindestvoraussetzungen einer Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz (was den Anforderungen einer zweijährigen Berufsausbildung entspricht) erfüllt, d.h., ob seine kognitiven, psychophysischen, affektiven, motivationalen usw. Leistungsvoraussetzungen diesen Mindestanforderungen entsprechen.

Beurteilung der Berufseignung

Kann der Berufsberater seinem Kunden die Ausbildungsreife zuerkennen, ist in einem nächsten Schritt zu prüfen, ob es Einschränkungen bezüglich der Eignung des Jugendlichen für den von ihm gewünschten Beruf gibt. Eine Person wird dann als geeignet für einen Beruf befunden, wenn sie oder er über diejenigen Merkmale verfügt, die Voraussetzung für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe sind. Umgekehrt wird ein Beruf dann als für eine Person geeignet bezeichnet, wenn er diejenigen Merkmale aufweist, die Voraussetzung für die berufliche Zufriedenheit der Person sind (Müller-Kohlenberg, Schober

und Hilke 2005). Nach dieser Logik kann ein Jugendlicher zwar prinzipiell ausbildungsreif sein, aufgrund seiner Individualmerkmale¹² sowie seiner Bedürfnisse, Werthaltungen, Zielsetzungen und Interessen für einen bestimmten Beruf nicht bzw. weniger gut geeignet.

Erst wenn auch dies zufriedenstellend geklärt ist, wird dem ratsuchenden Jugendlichen der Bewerberstatus zugesprochen. Danach folgt: Ein Bewerber ist nur derjenige Ratsuchende, der eine Vermittlung in eine Berufsausbildung wünscht sowie

1. ausbildungsreif befunden wurde und
2. dessen Eignung für den von ihm angestrebten Beruf geklärt ist.

Mit der Zuerkennung des Bewerberstatus ist die weitere Unterstützung im Bewerbungsprozess verbunden, die sich etwa in der Vermittlung freier Ausbildungsstellen sowie der regelmäßigen Kontaktaufnahme mit dem Jugendlichen manifestiert.

Prüfung der Vermittelbarkeit

In einem dritten Schritt ist die Vermittelbarkeit des Jugendlichen zu prüfen. Ging es bei der Feststellung von Ausbildungsreife und Berufseignung darum, die entsprechenden Einschätzungen unabhängig von den jeweiligen Gegebenheiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu treffen, soll mit der Frage nach der Vermittelbarkeit verstärkt das aktuelle Marktgeschehen einbezogen werden.

Das seit 2003 neu eingeführte Instrument des Profiling soll die Einschätzung der Vermittlungsaussichten erleichtern und klären, „wie weit die Vermittlung unter Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzungen und Marktgegebenheiten möglich ist“ (RdErl vom 01. September 2003). Fällt dieses Profiling negativ aus, d.h. werden vom Berufsberater die Realisierungsaussichten als ungünstig eingeschätzt, muss mit dem Jugendlichen eine Eingliederungsvereinbarung abgeschlossen werden, ebenso wie (später) für die nicht erfolgreichen Bewerber.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Zuerkennung von „Ausbildungsreife“, „Berufseignung“ und „Vermittelbarkeit“ in der Beratungspraxis nicht immer im oben definierten Sinne und geschilderter Reihenfolge erfolgt. Praxishinweise lassen vermuten, dass etwa in die Entscheidung über die Zuerkennung des Bewerberstatus eines Jugendlichen das aktuelle Marktgeschehen durchaus miteinbezogen wird und dies mit der Einführung der Kosten-Nutzen-Prämisse in der BA an Bedeutung gewinnt. Das kann dazu führen, dass die Entscheidung, ob ein Ratsuchender „reif“ und „geeignet“ für den von ihm gewählten Beruf ist, in Zeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes häufiger negativ ausfällt als unter günstigeren Ausbildungsstellenmarktbedingungen.

3.2 Ablauf

Der folgende Abschnitt befasst sich nun damit, wie im Zuweisungsprozess der Berufsberatung im Hinblick auf die Feststellung von Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit verfahren wird. Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 3.1 beschriebenen Stufenlogik, teilt sich die Gruppe der Ratsuchenden zunächst in Jugendliche auf, denen die Ausbildungsreife zuerkannt wurde und Jugendliche, die nach Einschätzung der Berufsberater (noch) nicht über die erforderlichen Mindestvoraussetzungen verfügen.

Der Zuweisungsprozess für (noch) nicht ausbildungsreife Jugendliche

Das neue Fachkonzept sieht zwingend vor, nicht ausbildungsreife Jugendliche in einem nächsten Schritt dahingehend zu beurteilen, ob sie mit Hilfe berufsvorbereitender Maßnahmen die Ausbildungsreife erreichen können. Damit werden dem Berufsberater schwierige prognostische Einschätzungen abverlangt. In Zweifelsfragen sollen die Berufsberater nach § 32 SGB III ergänzend zu den Beratungsgesprächen und mit Einverständnis der Ratsuchenden den Psychologischen Dienst

¹² Eckardt (1979) führt als Eignungsmerkmale „im engeren Sinne“ Fähigkeiten, tätigkeitsbezogene Leistungsmotivation, Temperamentsmerkmale, neurovegetative Belastbarkeit, den Gesundheitszustand sowie die Körperkraft an, wobei die einzelnen Merkmale eine gewisse zeitliche Stabilität aufweisen müssen. So ist etwa das Fehlen von in kurzer Zeit zu erwerbenden Kenntnissen kein Eignungsmangel.

der BA hinzuziehen. Im Rahmen der Begutachtungen durch den Psychologischen Dienst werden insbesondere Fragen zur psychischen Belastbarkeit und geistigen Leistungsfähigkeit der Jugendlichen behandelt. Außerdem besteht die Möglichkeit, die Jugendlichen an den Fachdienst Reha/-SB zu überweisen, wo Spezialisten für Behindertenförderung die weiteren Wege gemeinsam mit ihnen planen. Dazu zählten zur Zeit der alten Förderstruktur neben einer Förderung nach SGB IX auch die Empfehlung für die Ausbildungsvorbereitung behinderter Jugendlicher in Form der Förder-Lehrgänge (F-Lehrgänge), die mit Einführung des neuen Fachkonzepts weggefallen sind.

Beurteilen der Berater bzw. der psychologische Dienst die Aussichten für das Erlangen der Ausbildungsreife positiv, schließt sich die Frage nach der Berufsschulpflicht an:

Die allgemeine Schulpflicht beträgt in den meisten Bundesländern neun Vollzeitschuljahre.¹³ Nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht unterliegen diejenigen Jugendlichen, die im Sekundarbereich II keine allgemeinbildende Schule in Vollzeitform besuchen, der Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht). Diese beträgt in der Regel drei Teilzeitschuljahre und richtet sich nach der Dauer des Ausbildungsverhältnisses in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Diejenigen berufsschulpflichtigen Jugendlichen, die keinen Ausbildungsvertrag haben, können ihre Schulpflicht auch mit dem Besuch eines einjährigen Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) oder einer einjährigen Berufsfachschule in Vollzeit ableisten.

Stehen schulische Angebote zur Verfügung und wird der Jugendliche von der Berufsschule als „beschulbar“ eingeschätzt, so sind diese vorrangig zu besetzen. Attestiert der psychologische Dienst, dass der Jugendliche während einer Maßnahme sozialpädagogische Betreuung benötigt oder stehen nicht genügend Vollzeitplätze zur Verfügung, greift wiederum das „Reparatursystem“ der BA in Form von BvB/BA.

Nach den alten Förderstrukturen war an dieser Stelle im Zuweisungsprozess zunächst zu prüfen, welches der in Übersicht 1 dargestellten Förderangebote sinnvoll für die weitere Entwicklung wäre. Im Anschluss an einen der Lehrgänge stand wieder die Prüfung der Ausbildungsreife an. Konnte dem Jugendlichen die Ausbildungsreife abermals nicht zuerkannt, aber angenommen werden, dass eine weitere Förderung zum gewünschten Erfolg führt, war eine Schleife in eine erneute Maßnahme möglich. Schien eine weitere Förderung hingegen nicht Erfolg versprechend, wurden diese Jugendlichen an die Arbeitsvermittlung überwiesen.

Mit Einführung des neuen Fachkonzepts gehen Einschränkungen im Zugang zu den geförderten BvB einher:

Erstens können aufgrund der restriktiven Setzungen im neuen Fachkonzept nur diejenigen Jugendlichen an der Förderung teilnehmen, die die maximal mögliche Förderdauer noch nicht ausgeschöpft haben.¹⁴

Zweitens legt das neue Konzept fest: „Nach Beendigung der Eignungsanalyse und dann fortlaufend ist durch die Beratungsfachkraft zu überprüfen, ob – ausgehend von dem Ziel der nachhaltigen Integration und unter Berücksichtigung aller außerhalb von BvB stattfindenden Bildungsangebote – eine weitere Teilnahme als sinnvoll und notwendig erachtet wird.“ (Geschäftsanweisung BA-Rundbrief v. 12.01.2004: S. 12). Obwohl der Gesetzgeber auch schon vor Einführung des neuen Fachkonzepts eine Prüfung der Erfolgsaussicht vorsah (vgl. § 64 (2) SGB III), hatte der Berufsberater einen deutlich größeren Handlungsspielraum, da keine Zeitbeschränkung die Förderung limitierte.¹⁵

Haben die Teilnehmer die BvB erfolgreich durchlaufen, finden jedoch erneut keine Ausbildungsstelle, stellt sich die Frage, ob sie zur Gruppe benachteiligter Jugendlicher (wie in §242 SGB III beschrieben) zählen. Unterstützt werden

13 In Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt beträgt die Vollzeitschulpflicht 10 Jahre.

14 Alle anderen haben noch die Möglichkeit ein AQJ zu besuchen, ansonsten werden sie von den Arbeitsvermittlern im U25-Team betreut mit den Fördermöglichkeiten für eine Arbeitsaufnahme (z.B. Trainingsmaßnahmen, ABM, Eingliederungszuschüssen u. a. m.). Unbenommen bleibt der Übergang in ein schulisches Angebot, sofern hier Plätze vorhanden sind, und die Jugendlichen im Hinblick auf ihre formalen Leistungen aufgenommen werden.

15 Man stelle sich einen Jugendlichen mit erheblichen Sprachdefiziten, dementsprechend mangelnden Schulleistungen und schwierigem sozialen Background vor: Nach Buchstaben des neuen Fachkonzepts müsste der Berater diesem Jugendlichen wegen der fehlenden Aussicht, in 10 Monaten die Ausbildungsreife zu erlangen, eine BvB verweigern.

demnach ausschließlich Lernbeeinträchtigte sowie sozial Benachteiligte, die wegen der „in ihrer Person liegenden Gründe“ (unabhängig von der konjunkturellen Lage!) eine Förderung zur erfolgreichen Integration in eine vollqualifizierende Ausbildung benötigen (vgl. § 242 SGB III). Von der Förderung ausgeschlossen sind – im Unterschied zur vorgeschalteten BvB – ausbildungsreife aber „marktbenachteiligte“ junge Männer und Frauen, also Personen, die nicht originär benachteiligt sind, sondern aufgrund faktischer Disparitäten zwischen Lehrstellenangebot und -nachfrage schlechtere Startchancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt haben (vgl. Zielgruppe des G-Lehrgangs der alten Förderstruktur).

Falls der Jugendliche in die Gruppe der Benachteiligten eingeordnet wird, hat er die Chance, bei entsprechenden Kapazitäten des Eingliederungstitels der BA eine Förderung in Form der außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) oder der Gewährung ausbildungsbegleitender Hilfen (abH)¹⁶ während einer regulären Ausbildung in Anspruch zu nehmen.

Wie soeben gezeigt, setzt die Benachteiligtenförderung der BA erst am Ende des Prozesses der Berufsvorbereitung ein. Zugangsvoraussetzungen sind neben der Zugehörigkeit zur Personengruppe benachteiligter Jugendlicher

1. das vorherige Absolvieren einer mindestens sechsmonatigen BvB-Maßnahme und
2. das Erreichen der Ausbildungsreife durch die BvB (nach spätestens zehn bzw. elf Monaten). Im Zuge des Grundsatzes der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit und dem effizienten Einsetzen der Beitragsmittel wird darüber hinaus von den Berufsberatern gefordert,
3. lediglich jenen Jugendlichen eine BaE anzubieten, von denen die erfolgreiche Beendigung der Maßnahme sowie ein reibungsloser Übergang an der „2. Schwelle“ erwartet werden kann.

Diese Vorgaben führen in ihrer Gesamtheit zu einem so genannten „Creaming of the poor“ mit der Folge, dass lediglich die „Starken unter den Schwachen“ in den Genuss einer solchen Förderung kommen.

Zuweisungsprozess für ausbildungsreife Jugendliche

Für diejenigen, die in der Berufsberatung nicht für den angestrebten Beruf geeignet befunden werden, grundsätzlich aber als ausbildungsreif gelten, schließt sich zunächst eine nochmalige Beratung bezüglich denkbarer beruflicher Alternativen an – meist mit niedrigeren Anforderungen – bzw. aufgrund der angespannten Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt erfolglosen Bewerber (sog. „Marktbenachteiligte“). Hierzu ist häufig eine Reduzierung der Ansprüche der Jugendlichen an die vom Ausbildungsmarkt diktierten Möglichkeiten und Bedingungen notwendig. In Anlehnung an Goffman (1952) kann hier auch von „Cooling-out-Prozessen“ gesprochen werden (vgl. dazu auch Stauber/Walther 1999, Enggruber et al 2003: 57) in denen der Berufsberater als „Abkühlungsagent“ fungiert.

Führt dies nicht zum Erfolg, stellt sich die Frage nach dem weiteren Interesse an einer betrieblichen Ausbildung. Hier entscheiden sich viele derjenigen Jugendlichen, die über entsprechende schulische Voraussetzungen verfügen, für weiterführende Schulen und andere Wege, die an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden sollen.

Die Möglichkeiten der weiterhin Ausbildungsinteressierten zur Überbrückung bis zum nächsten Ausbildungsjahr sind davon abhängig, ob sie noch der Berufsschulpflicht unterliegen.

Für Berufsschulpflichtige stehen vor allem das BGJ, aber auch ein- oder mehrjährige Berufsfachschulen zur Verfügung, die mit dem Ziel der Überbrückung bis zur betrieblichen Lehre

16 Zusätzlich zur regulären betrieblichen Ausbildung und zur Berufsschule bekommen die Jugendlichen im Rahmen der abH drei bis acht Stunden pro Woche Förderunterricht sowie sozialpädagogische Unterstützung. Mit den abH wird das Ziel verfolgt den Auszubildenden dabei zu helfen, ihre Ausbildung erfolgreich zu beenden. Damit soll die abH beitragen, Vorbehalte der Betriebe abzubauen benachteiligten Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anzubieten.

17 Gegebenenfalls können marktbenachteiligte Jugendliche eine außerbetriebliche Ausbildung im Rahmen der Bund-Länder-Programme aufnehmen

besucht werden. Im Rahmen der außerschulischen BA-geförderten Maßnahmen war vor der Einführung des neuen Fachkonzepts für grundsätzlich ausbildungsreife, aber marktbenachteiligte Jugendliche der Grundausbildungslehrgang vorgesehen. Diese Kundengruppe mündet heute direkt in die Übergangsqualifizierung des neuen Fachkonzepts ein.

Besteht keine Berufsschulpflicht, können die Jugendlichen neben den eben aufgeführten Angeboten auch andere Wartevarianten wählen wie etwa ein freiwilliges soziales Jahr, Auslandsaufenthalte, Jobben oder ein Praktikum – seit Inkrafttreten des Ausbildungspaktes auch im Rahmen des EQJ.¹⁸

4. Folgerungen für die Forschung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass mit dem neuen Konzept der Berufsvorbereitung der BA viele Neuerungen und damit auch Verbesserungen angezielt werden. Bei näherer Betrachtung stellt sich jedoch die Frage, ob die einzelnen Teilziele des Konzepts aufeinander abgestimmt sind:

So könnte die angestrebte Verbesserung der individuellen Förderung mit der restriktiven zeitlichen Vorgabe genauso in Widerspruch stehen wie mit der gleichrangigen Zielsetzung der Einmündung in Ausbildung bzw. in Arbeit. So schreibt denn etwa Schierholz (2004), dass sich „innovative Aspekte des neuen Fachkonzepts mit nacktem Kostensenkungsdenken“ vermengen und brandmarkt dies als „gefährliches Gemisch“.

Damit wird für die Forschung zu den Folgen des neuen Fachkonzepts ein weiter Bogen aufgespannt. Neben den Fragen, ob die angezielten positiven Neuerungen in der Praxis greifen (z.B. die Arbeit mit zertifizierbaren Qualifizierungsbausteinen), sind es natürlich v.a. auch die angesprochenen potenziellen Risiken, die einer Untersuchung bedürfen.

Zunächst ist zu fragen, ob die beschriebene zeitliche Limitierung und die vorausgesetzte Erfolgsaussicht vor Aufnahme in eine BvB und BaE in ihrem Zusammenspiel zu Problemen führen. Insbesondere könnte dies für zwei Gruppen von Förderbedürftigen der Fall sein:

Zuerst seien hier behinderte Jugendliche genannt, denen der Erwerb der Ausbildungsreife nach längerer Förderung potenziell möglich wäre. Hier setzten früher die F-Lehrgänge an, die nun ersatzlos weggefallen sind. Es ist vorgesehen, nur noch denjenigen unter ihnen, denen der Erwerb der Ausbildungsreife in 11 Monaten zugetraut wird, ein entsprechendes Förderangebot zu unterbreiten. In der Literatur wird diese Regelung als insgesamt „behindertenfern bis -unfreundlich“ beschrieben (vgl. Schierholz 2004). Da das Konzept einen integrativen Ansatz der Förderung verfolgt, ist vorgesehen, dass die behinderten Jugendlichen (unabhängig von der Art ihrer Behinderung) gemeinsam mit den nicht Behinderten die Fördermaßnahme absolvieren – ein Ansatz, der sowohl von den Betroffenen und ihren Interessenvertretungen als auch von den Trägern durchaus kontrovers diskutiert wird. Aktuell wird daran gearbeitet, auch Ausschreibungen von Förderangeboten speziell für behinderte Jugendliche zuzulassen – allerdings unter Beibehaltung der zeitlichen Befristung.

Eine zweite Gruppe (die sich wohl auch teilweise mit der erstgenannten überschneidet) sind die benachteiligten Jugendlichen (nach Definition §242 SGB III). Für die Benachteiligtenförderung über eine außerbetriebliche Ausbildung wird vorausgesetzt, dass die Jugendlichen eine mindestens 6 Monate dauernde BvB absolviert haben. Spätestens nach Ablauf der maximalen Förderdauer müssen sie des weiteren die Ausbildungsreife erlangt haben. Damit stellt sich die Frage, ob sozial benachteiligte und/oder lernbeeinträchtigte Jugendliche überhaupt noch diese Hürde auf dem Weg zu einer BaE überwinden können.

¹⁸ Hierbei handelt es sich um ein sechs bis zwölfmonatiges ausbildungsnahes betriebliches Praktikum für Jugendliche mit aus individuellen Gründen eingeschränkten Vermittlungsperspektiven, die auch in der Nachvermittlungskaktion keinen Ausbildungsplatz bekommen haben. Durch einen „Klebeffekt“ an den Praktikumsbetrieb erhoffen sich die Initiatoren des EQJ die Integration der Jugendlichen in Ausbildung oder Beschäftigung.

Da zudem die Integration in Arbeit oder in Ausbildung gleichrangig als Integrationsziele benannt werden und die Eingliederung letztendlich als Maßstab zur Bewertung dient, müssen nicht intendierte Folgen befürchtet werden:

Die geringeren Aussichten der Jugendlichen, die Ausbildungsreife zu erreichen, und die gleichzeitigen Anreize für Träger, aber auch Berufsberater, über eine Vermittlung in Beschäftigung einen Erfolg zu verbuchen, könnten dazu führen, die betreffenden Jugendlichen frühzeitig aus der Förderung zu entlassen. Dies umso mehr, als die Nachhaltigkeit der Integration nicht Gegenstand der Erfolgsbewertung ist.

Resümee:

Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung der BA setzt sich ehrgeizige Ziele. Die Förderung der Jugendlichen soll deutlich verbessert und gleichzeitig gestrafft werden. Einmündungen in Ausbildung oder Arbeit sollen dadurch in weit größerem Umfang erreicht werden als bisher. Gleichzeitig steht es in der Kritik, dass die einzelnen Zielstellungen möglicherweise einander behindern. Dies zu prüfen, sollte Gegenstand einer weiterführenden Untersuchung sein.

Literatur:

- Baethge, Martin; Buss, Klaus-Peter und Carmen Lanfer (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 7. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn.
- Eckardt, Hans-Henning (1979): Der Begriff der Eignung in psychologischer Sicht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 12. Jg. S. 51-57.
- Eckert, Manfred (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik.
- Enggruber, Ruth (2003): Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch. In: Busian, Anne et al (Hrsg.): Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW. Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten. Wirksame Unterstützung vor Ort? Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs). Beiträge aus der Forschung, Band 139. Dortmund. S. 9-27.
- Fachbeirat Benachteiligtenförderung der BA (2004): Stellungnahme zum neuen Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur f. Arbeit, Nürnberg, Oktober 2004
- Geschäftsanweisung BA-Rundbrief v. 12.01.2004: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA, hier: Neues Fachkonzept.
- Goffman, Erving (1952). On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation and Failure. In: Psychiatry. Journal of Interpersonal Relations 15 (4). S. 451-463.
- Müller-Kohlenberg, Lothar; Schober, Karen und Reinhard Hilke (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Sonderdruck aus Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis.
- Schierholz, Henning (2004): Vorhang zu und viele Fragen offen. In: Berufliche Rehabilitation 3/2004, Lambertus Verlag Freiburg.
- Schober, Karen (1990): Zwischen Schule und Beruf: Zur wechselhaften Entwicklung der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Berufsvorbereitungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. H. 5, Bd. 86. S. 412-429.
- Schulte, Erhard (2004): Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/ Jugendberufshilfe. Expertise im Auftrag der BAG Jugendsozialarbeit Bonn.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas Walther (1999): Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem. Nationaler Bericht für Deutschland zum TSER-Projekt „Misleading Trajectories“, online: <http://www.iris-egris.de/pdfs/tser-bericht-deutschland.pdf>.
- Thiel, Jürgen (2001): Erprobung einer neuen Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. ibv Nr. 26, Nürnberg.

Die Rolle der Jugendsozialarbeit im Übergangssystem Schule – Beruf

1. Vorbemerkung

Kennzeichen des Übergangssystems Schule – Beruf in Deutschland ist ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit. Das gilt nicht nur für die Vielzahl der an diesem Übergangssystem beteiligten Akteure. Das gilt in gleicher Weise auch für die Zuständigkeitsbereiche der einzelnen Akteure. Die Jugendsozialarbeit, deren Rolle im Übergangssystem Gegenstand dieses Beitrags ist, ist dafür ein gutes Beispiel.

Das beginnt schon bei den Begrifflichkeiten. Jugendsozialarbeit ist ein Aufgabenfeld der Jugendhilfe (Proksch 2001, S. 213). Unter der Überschrift „Jugendhilfe“ ist in Deutschland ein breites Spektrum von sozialpolitischen, betreuerischen und Bildungsaktivitäten zusammengefasst. Das Spektrum reicht von der Bildung und Betreuung im Vorschulalter (Kinderkrippen, Kindertagesstätten) über Freizeiteinrichtungen, betreutes Wohnen, Hilfen zur Erziehung, Unterstützung beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben, bis hin zur Betreuung und Resozialisierung straffälliger Jugendlicher. Für die Leistungen der Jugendhilfe zur Unterstützung des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben werden die Bezeichnungen „Jugendsozialarbeit“ und „Jugendberufshilfe“ benutzt. Jugendsozialarbeit ist der umfassendere Begriff, der neben konkreten Unterstützungs- und Qualifizierungsangeboten auch Beratung, Sozialarbeit in Schulen und Wohnangebote für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf einschließt. Mit Jugendberufshilfe werden dagegen die unmittelbar auf den Übergang Schule – Beruf gerichteten Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote bezeichnet. Um ein naheliegendes Missverständnis auszuräumen: Der Begriff Jugendsozialarbeit in Deutschland meint nicht generell Sozialarbeit mit Jugendlichen (wie man eigentlich erwarten könnte), sondern

impliziert immer eine Unterstützungsfunktion im Hinblick auf das Gelingen der sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen, insbesondere von Jugendlichen mit Benachteiligungen.

Die Unübersichtlichkeit geht noch weiter. Der Begriff „Jugendsozialarbeit“ hat in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen:

- Im rechtlichen Kontext bezeichnet Jugendsozialarbeit die Leistungen zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen, die sich aus den Bestimmungen des Kinder- und Jugendhilferechts ableiten lassen.
- Im institutionellen Kontext sind Einrichtungen der Jugendsozialarbeit solche, die als Erbringer von Leistungen nach dem Kinder- und Jugendhilferecht anerkannt (also anerkannte Träger der Jugendhilfe) sind.
- In der pädagogischen Terminologie bezeichnet Jugendsozialarbeit ein bestimmtes Set von pädagogischen Methoden und Leistungen, die von Fachkräften mit einer Ausbildung in der Sozialarbeit bzw. der Sozialpädagogik angewandt bzw. erbracht werden. In dieser Bedeutung können Jugendsozialarbeit oder Jugendberufshilfe beispielsweise auch in Betrieben stattfinden.

Im Folgenden beschränken wir uns auf die Leistungen im Übergangssystem Schule – Beruf, deren Erbringung aus dem Kinder- und Jugendhilferecht abgeleitet wird.

Das wollen wir in den folgenden Schritten tun:

- In einem ersten Schritt skizzieren wir die rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich Übergang Schule – Beruf.
- In einem zweiten Schritt gehen wir auf die Datenlage zu diesen Leistungen ein. Was wird in welchem Umfang angeboten, und was ist das Kostenvolumen?

- Im dritten Schritt befassen wir uns mit der Struktur von Leistungen der Jugendhilfe im Übergang Schule – Beruf auf unterschiedlichen Ebenen: Auf der Ebene der Kommunen und Landkreise, auf der Ebene der Länder und auf der Bundesebene.
- Zum Abschluss werden wir versuchen, eine Entwicklungsperspektive für die Jugendsozialarbeit in Deutschland zu skizzieren.

2. Rechtliche Grundlagen

Die rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe sind im 8. Sozialgesetzbuch (SGB VIII) festgelegt (Proksch 2001). Danach hat jeder junge Mensch „ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII, § 1 Abs. 1). Jugendhilfe hat den Auftrag, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung (zu) fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1 Abs. 3 Satz 1). Für „junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13 Abs. 1). Gemeint sind hier die Leistungen der Jugendsozialarbeit. Adressaten von Leistungen der Jugendsozialarbeit sind also Personen, für die sich Unterstützungsbedarf aus kollektiven Benachteiligungen, individuellen Merkmalen oder einem Zusammentreffen von beidem ergibt. Zielperspektive ist das Gelingen der schulischen Bildung, das Gelingen der Integration in Ausbildung und Erwerbsarbeit und – eng damit verbunden – die soziale Integration. „Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angebo-

ten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen“ (§ 13 Abs. 2). Alle diese Angebote „sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden“ (§ 13 Abs. 4).

Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendsozialarbeit sind damit in zweifacher Hinsicht weich formuliert:

- Einmal wird eine Nachrangigkeit von Leistungen der Jugendsozialarbeit gegenüber den Leistungen anderer Akteure im Übergangssystem festgelegt: Leistungen können erbracht werden, wenn Andere – primär Zuständige – sie nicht erbringen. Jugendsozialarbeit muss darüber hinaus ihre Aktivitäten mit anderen – erneut primär zuständigen – Akteuren abstimmen. Demgegenüber besteht für diese anderen Akteure eine Verpflichtung zur Abstimmung ihrer Aktivitäten mit der Jugendsozialarbeit nicht.
- Weich sind die Formulierungen des Gesetzes auch insofern, als sich aus ihnen kein Rechtsanspruch der Jugendlichen auf Leistungen ableiten lässt. Leistungen „können“ oder „sollen“ erbracht werden, sie müssen aber nicht erbracht werden, selbst wenn auf Seiten der Jugendlichen Handlungsbedarf festgestellt wird und benötigte Unterstützungsangebote ansonsten nicht zur Verfügung stehen.

Die rechtlichen Grundlagen für Jugendsozialarbeit sind also widersprüchlich: Einerseits werden wichtige und weitreichende Ziele formuliert (Hilfen zum Gelingen von schulischer und beruflicher Bildung, Integration in Erwerbsarbeit und soziale Integration), andererseits ist das Prinzip der Nachrangigkeit dieser Leistungen mit dem Risiko verbunden, dass erst mal abgewartet wird, ob andere handeln. Und damit verbunden, birgt das Fehlen eines Rechtsanspruchs auf Leistungen das Risiko, dass die Erbringung von Leistungen von der jeweiligen Kassenlage abhängig ist. Das macht Jugendsozialarbeit im Übergangssystem tendenziell zu einem wenig verlässlichen Akteur.

3. Zur Datenlage

Die amtliche Jugendhilfestatistik erfasst die Kosten, die bei der Umsetzung der rechtlichen Bestimmungen zur Jugendsozialarbeit in den Gemeinden, auf Länder- und auf Bundesebene entstehen (die Daten in diesem Abschnitt entstammen, wo nicht anders vermerkt, Rauschenbach u. a. 2004, S. 281-304). Es handelt sich einmal um die Kosten der Leistungen, die für anspruchsberechtigte Jugendliche erbracht werden, darüber hinaus sind die Empfänger von Zahlungen Einrichtungen der Jugendsozialarbeit, die eine projektbezogene oder institutionelle Finanzierung oder Förderung erhalten.

Die für die Jugendsozialarbeit aufgewendeten Mittel umfassen ca. ein Prozent der für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt verausgabten Gelder. Die jährlichen Ausgaben der Jugendsozialarbeit pro Jugendlichen (in der Altersgruppe der 15- bis 27-jährigen, die im Prinzip anspruchsberechtigt sind) variieren stark zwischen den Bundesländern: Spitzenreiter mit 66 Euro pro Jugendlichen pro Jahr ist Berlin. Im Mittelfeld mit 33 bis 22 Euro pro Jugendlichen liegen die Flächenländer Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Sachsen und Hessen. Länder wie Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Bayern geben zwischen 15 und 13 Euro pro Jugendlichen im Jahr aus. Am Ende der Liste stehen Thüringen mit 10 Euro und der Stadtstaat Hamburg mit 8 Euro. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 20 Euro, die Unterschiede zwischen westdeutschen (18 Euro) und ostdeutschen (20 Euro) Flächenländern sind relativ gering (alle Zahlen bezogen auf das Jahr 2001, aus: Rauschenbach u. a. 2004, S. 286).

Abgesehen von den beiden „Spitzenreitern“ (Berlin und Niedersachsen), auf die unten einzugehen sein wird, lässt sich kein Muster ausmachen: Stadtstaaten stehen am Anfang und am Ende der Liste, arme und reiche Bundesländer stehen in ihren Ausgaben dicht nebeneinander, Länder mit einer boomenden Wirtschaft stehen neben Ländern mit großen Strukturproblemen. Betrachtet man die Entwicklung der Ausgaben

im zeitlichen Verlauf für den Zeitraum von 1992 bis 2001, so gibt es in den Jahren 1992 bis 1994 einen Rückgang der verausgabten Mittel und in den Folgejahren bis 2001 einen Anstieg auf das bis dahin höchste Niveau. Hier wird eine Parallelität zur Arbeitsmarktentwicklung erkennbar: Mit dem Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit sinkt auch der Umfang der aufgewendeten Mittel, mit dem Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit steigen auch die Ausgaben. Interessant ist eine Verschiebung zwischen den Kostenarten: Gingen im Jahre 1992 noch über die Hälfte der Mittel in die Infrastruktur, so betrug dieser Anteil im Jahr 2001 nur noch gut ein Drittel der Ausgaben. Dies kann als eine Verschiebung von Prioritäten weg von der Bereithaltung einer stabilen Infrastruktur und hin zum Erbringen von Leistungen bei akutem Handlungsbedarf interpretiert werden (alle Zahlen: Rauschenbach u. a. 2004, S. 285).

Wie lassen sich die Ergebnisse dieses Abschnittes zusammenfassen? Nimmt man die in der PISA 2000-Studie formulierte Diagnose ernst, dass fast ein Viertel der 15-Jährigen nur ein Kompetenzniveau erreicht, das Schwierigkeiten bei der Integration in Erwerbsarbeit erwarten lässt, so würde man auf Seiten der Jugendsozialarbeit einen großen Handlungsbedarf erwarten. Vor diesem Hintergrund erscheint das Ausgabenvolumen der Kinder- und Jugendhilfe für die schulische, berufliche und soziale Integration von Jugendlichen gering.

Erklärungsbedürftig sind die Unterschiede im Ausgabenvolumen zwischen den Bundesländern. Eine Erklärung ist, dass Leistungen zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen in den Ländern nicht nur im Rahmen des Jugendhilfeetats, sondern auch im Rahmen der Bildungs-, der Berufsbildungs- und der Arbeitsmarktpolitik erbracht werden. Die oben genannten jährlichen Ausgaben pro Jugendlichen sagen also nichts über das gesamte Ausgabenvolumen des Landes in diesem Feld (und damit auch nichts über das landesspezifische Engagement!). Die Verschiebung der Kostenpositionen zwischen Finanzierung von Einzelfällen und Finanzierung von Infrastruktur deutet darauf, dass insbesondere bei steigender Arbeitslosigkeit die Befriedi-

gung aktuellen Handlungsbedarfs gegenüber strukturellen Lösungen an Gewicht gewinnt.

Insgesamt würden wir diese Tatbestände so interpretieren, dass die Kinder- und Jugendhilfe eine eher weiche Interpretation der rechtlichen Grundlagen für die Jugendsozialarbeit zur Richtschnur ihres Handelns gemacht hat. Das geschieht weniger aus eigenem Antrieb heraus, sondern ist einer schwachen Position in der Auseinandersetzung um öffentliche Mittel geschuldet. Was sich in den rechtlichen Grundlagen der Jugendsozialarbeit abzeichnet, setzt sich in den öffentlichen Haushalten fort. Jugendsozialarbeit ist eher nachrangig.

Jugendsozialarbeit kann also nicht beanspruchen, ein zentraler Akteur im Übergangssystem zu sein. Sie kann bedarfsgerecht Leistungen dort erbringen, wo sie von anderen Akteuren nicht erbracht werden. Sie hat nicht nur rechtlich, sondern auch durch das Volumen der Mittel, die sie einbringen kann, gegenüber anderen Akteuren im Übergangssystem eine relativ schwache Position.

4. Jugendsozialarbeit auf verschiedenen Handlungsebenen

Kommunen und Landkreise

Die Erbringung von Leistungen der Jugendsozialarbeit nach dem Kinder- und Jugendhilferecht für Individuen und Gruppen ist vorrangig Aufgabe der Kommunen und Landkreise. Angesichts der Nachrangigkeit dieser Leistungen und dem Fehlen eines Rechtsanspruchs auf solche Leistungen gibt es, wie nicht anders zu erwarten, große Unterschiede im Engagement von Kommunen und Landkreisen in diesem Feld. Die Spannweite reicht von Kommunen, die den Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen dadurch ausgleichen, dass sie aus ihrem Jugendhilfeetat im erheblichen Umfang die außerbetriebliche Ausbildung für anspruchsberechtigte Jugendliche finanzieren, bis hin zu Gemeinden, die für Leistungen der Jugendsozialarbeit nicht einmal einen Haushaltstitel haben (Braun 1997).

Vor den arbeitsmarktpolitischen Reformen der letzten zwei Jahre bestand für Kommunen im Feld „Übergang Schule – Beruf“ insofern ein Anreiz zum Handeln, als sie durch Ausbildung von Jugendlichen aus sozial und wirtschaftlich schwachen Familien verhindern konnten, dass bei diesen zukünftig Anspruch auf Sozialhilfeleistungen entstand, die durch die Kommunen zu finanzieren waren. Mit dem Zusammenlegen von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe für erwerbsfähige Hilfebedürftige nach dem Sozialgesetzbuch II könnte dieser Anreiz entfallen; denn nun trägt der Bund die Kosten zum Lebensunterhalt dieser Personen. Tatsächlich gibt es Hinweise darauf, dass einzelne Kommunen ihr Engagement bei der Förderung der beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen im Rahmen der Jugendhilfe zurückfahren werden.

Ein zweites mögliches Handlungsfeld der kommunalen Jugendsozialarbeit liegt im Aufbau bzw. Bereitstellung einer Infrastruktur zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen, also eine aktive Gestaltung des Übergangssystems. Die aktive Gestaltung des lokalen Übergangssystems wurde seit Beginn der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts zunehmend Gegenstand der Politik in Kommunen und Landkreisen. Diese Politik gestaltete sich aber in sehr unterschiedlicher Weise. Auch hier reichte das Spektrum der politischen Strategien von der explizit formulierten kommunalen Abstinenz in diesem Politikfeld bis zu differenziert ausformulierten Konzeptionen, die von einer entsprechend differenziert organisierten Verwaltung umgesetzt wurden. In einer Maximalvariante wurde durchaus angestrebt, beim Aufbau lokal wirksamer Strukturen der beruflichen Integration einen zentralen Part zu übernehmen. Ein erster Schritt in eine solche Richtung stellten meist Verfahren einer differenzierten, regelmäßigen Berichterstattung zur Übergangsproblematik dar, die zum Ziel hatte, ein abgestimmtes Angebot von Regelinrichtungen und ergänzenden Hilfen zu installieren, das für alle Jugendlichen, die ihren Bedürfnissen entsprechenden Angebote umfasste (Braun 1997).

Aber selbst wenn Kommunen und Landkreise zunehmend einen grundsätzlichen Handlungsbedarf anerkannt haben, so wurden in den meisten Fällen keine Lösungen oder Umsetzungsstrategien entwickelt, die über punktuelles Handeln hinausgingen. Mit den neuen gesetzlichen Grundlagen der Arbeitsmarktpolitik werden die Kommunen und Landkreise als Partner der gemeinsam mit den örtlichen Arbeitsagenturen gebildeten Arbeitsgemeinschaften zur Betreuung der Arbeitslosengeld II-Bezieher fast zwangsläufig zu Ko-Akteuren einer lokalen Übergangspolitik. Allerdings sind in diesen Konstruktionen der Arbeitsgemeinschaften die Sozialämter die kommunalen Partner der Arbeitsagenturen. Eine Beteiligung der Jugendämter ist bisher nur in Ausnahmefällen feststellbar. Unsere These lautet, dass dort, wo die Jugendämter als öffentliche Träger der Jugendsozialarbeit bereits in der Vergangenheit Übergangspolitik mit gestaltet (und dafür auch Ressourcen eingesetzt) haben, wird Jugendsozialarbeit auf der lokalen Ebene auch zukünftig Akteur bei der Gestaltung eines bedarfsgerecht ausgestatteten lokalen Übergangssystems sein. Wir erwarten, dass dies sich auch in den Übergangsverläufen von Jugendlichen mit Benachteiligungen abzeichnen wird, also sich die Chancen auf das Gelingen der beruflichen Integration verbessern. Ob dies der Fall ist, wäre ein wichtiger Gegenstand für eine Evaluationsforschung zur neuen Arbeitsmarktpolitik.

Länder

Die großen Unterschiede im Aktivitätsniveau der Jugendsozialarbeit zwischen Kommunen (bzw. Landkreisen), die eben skizziert wurden, lassen sich auch auf der Ebene der Länder wiederfinden. Die oben dazu referierten Daten weisen auf große Unterschiede zwischen den Ländern hin, was die Leistungen betrifft, die sie im Rahmen der Jugendsozialarbeit zur beruflichen Integration von Jugendlichen erbringen.

Im Prinzip sind dabei zwei Typen von Leistungen der Länder (Göbel 2001) zu unterscheiden:

- Ein Typ von Leistungen besteht darin, dass Modellprogramme initiiert werden, die der Erprobung von Methoden und Strategien dienen und eine Anregungsfunktion für die öffentliche Jugendsozialarbeit auf lokaler Ebene bzw. Anbieter von Leistungen in öffentlicher und freier Trägerschaft haben sollen.
- Ein zweiter Typ von Leistungen der Jugendsozialarbeit auf Länderebene besteht im Aufbau einer Infrastruktur, die quasi flächendeckend eine feste Funktion im Übergangssystem erfüllt.

Beispiel für ein solches Modellprogramm sind die „Schulmüden-Projekte“ in Nordrhein-Westfalen. Hier hat das Land relativ flächendeckend die Arbeit von freien Trägern der Jugendsozialarbeit finanziert, die in Zusammenarbeit mit Schulen Strategien entwickelt und umgesetzt haben, durch die Schulabbrüche und Schulverweigerung verhindert werden sollten. Die Finanzierung war auf Zeiträume von zwei bis drei Jahren befristet. Im Sinne der Anregungsfunktion wurde die Einrichtung des Modellprogramms mit der Erwartung verbunden, dass zukünftig Kommunen als zuständige Träger der Jugendsozialarbeit diese Kosten übernehmen würden. Dies ist zwar nicht durchgängig aber doch häufig geschehen (Hofmann-Lun/Kraheck 2004).

Eine Art Mittelweg geht der Freistaat Bayern. Während in den 80er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts zeitlich befristete Modellprogramme im Mittelpunkt der Landesaktivitäten zur Jugendsozialarbeit standen, ist man inzwischen zu einer längerfristigen Förderung von Institutionen und Einrichtungen in Form von Zuschüssen übergegangen. Dies dient dem Ziel, die bestehende Infrastruktur zu stabilisieren. Im Zeitraum von 1994 bis 2004 ist der Mitteleinsatz der bayerischen Staatsregierung für Jugendsozialarbeit von 2.8 Millionen Euro auf 5.1 Millionen Euro angestiegen. In Prozenten ist dies sicher eine eindrucksvolle Steigerung. In absoluten Zahlen handelt es sich gemessen an den Problemen auch im Boomland Bayern um relativ geringe Beträge.

Das Land Niedersachsen schließlich ist den Weg gegangen, Infrastruktureinrichtungen wie Jugendwerkstätten, regionale Arbeitsstellen und regionale Jugendbüros mit einem System von Fördermodulen zu verbinden, durch die Jugendliche Schritt für Schritt nach Möglichkeit an eine Ausbildung in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes herangeführt werden sollen. Der Aufbau dieses Systems ist Ergebnis eines langjährigen Prozesses, der unabhängig von politischen Mehrheiten vollzogen wurde. Durch das Land werden dafür im überdurchschnittlichen Umfang Mittel investiert. Diese werden systematisch mit Mitteln der Arbeitsmarktpolitik des Bundes bzw. Mitteln der EU kombiniert. Dadurch werden einerseits Gesamtvolumen erreicht, die Gestaltungsmöglichkeiten im Übergangssystem eröffnen. Allerdings entstehen auch Abhängigkeiten, die zu unerwünschten Nebenwirkungen führen können: Veränderungen der arbeitsmarktpolitischen Strategien der Kofinanziers können den Bestand des mit großem Aufwand gestalteten flächendeckenden Systems jederzeit gefährden.

Bund

Auf Bundesebene ist die Jugendsozialarbeit im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) angesiedelt. Auch auf dieser Ebene findet sowohl die Förderung von Infrastruktureinrichtungen als auch die Durchführung von Modellprogrammen statt, wofür das Finanzierungsinstrument der Kinder- und Jugendplan des Bundes ist. Vom BMFSFJ geförderte Infrastruktureinrichtungen sind insbesondere die Zentralstellen der bundesweit agierenden freien Träger der Jugendsozialarbeit, die für ihre jeweiligen Bereiche Koordinations-, Informations- und Qualifizierungsfunktionen wahrnehmen (Borsche 2001).

Die Modellprogramme des BMFSFJ zur Jugendsozialarbeit setzten in den letzten 15 Jahren u. a. die folgenden Schwerpunkte:

- Von 1989 bis 1993 wurde unter dem Stichwort „Verbund“ erprobt, wie durch eine bessere lokale Vernetzung, Kooperation und Koordination Angebote im Übergangssystem auf lokaler Ebene so abgestimmt werden konnten, dass ein kohärentes, an den Ausgangslagen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientiertes Übergangssystem entsteht. Ein Ergebnis des Modellprogramms war allerdings, dass angesichts ihres schwachen Status Jugendsozialarbeit dabei nur sehr begrenzt eine gestaltende Funktion wahrnehmen konnte (Braun 1997).
- In den Jahren 1998 bis 2002 wurden insbesondere Strategien erprobt, die komplementäre Leistungen der Jugendsozialarbeit in Kooperation mit den primär zuständigen Regelinstitutionen zum Inhalt hatten. Dies betraf z.B. die Kooperation von Jugendsozialarbeit mit Schulen bei der Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung, die Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben bei der betrieblichen Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen und die Kooperation von Jugendhilfebetrieben und privatwirtschaftlichen Betrieben bei der Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen (Gericke u. a. 2001; Gericke u. a. 2002).
- In den Jahren 2003 bis 2006 wird unter dem Stichwort „Kompetenzagenturen“ erprobt, wie Einrichtungen der Jugendsozialarbeit für Jugendliche eine Lotsenfunktion durch das Übergangssystem wahrnehmen können. Zentrales methodisches Verfahren wurde Case Management. Erstmals wurde in dieser Programmphase die Bundesagentur für Arbeit systematisch in die Konzipierung einbezogen. Gleichzeitig wurde die Zusammenarbeit zwischen örtlichen Jugendämtern und örtlichen Arbeitsagenturen dadurch in das Programm eingebaut, dass an Standorten der Kompetenzagenturen beide Seiten von vornherein sich zu einer Kooperation bereit erklären mussten (Braun u. a. 2002).

5. Perspektiven

Unser Überblick über die drei Ebenen – Kommunen/Landkreise, Länder, Bundesebene – zeigt, dass sich in der Tendenz eine Entwicklung vom relativ isolierten Ad-hoc-Handeln in Richtung zu einer vertikalen und horizontalen Kooperation abzeichnet. Hatte die Jugendsozialarbeit anfangs der 90er Jahre unter dem Motto „Strategie der Einmischung“ den Anspruch vertreten, in einer Anwaltsfunktion für benachteiligte Jugendliche eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung des Übergangssystems für diese Zielgruppe zu spielen, so sind in den letzten Jahren zunehmend Angebote und Strategien in den Vordergrund gerückt, die eine komplementäre, unterstützende Funktion gegenüber den primär zuständigen Institutionen (Schulen, Betriebe, Arbeitsagenturen) in den Vordergrund stellen. Dies mag nicht zuletzt der Tatsache geschuldet sein, dass der geringe Umfang der für Jugendsozialarbeit ver-

fügbaren Ressourcen eine Beschränkung auf ergänzende Leistungen nahe legt. Gleichzeitig ist aber auch die Einsicht gewachsen, dass es nicht im Interesse der Jugendlichen liegen kann, in einem von den Regeleinrichtungen des Übergangssystems abgeschotteten Teilsystem der Jugendsozialarbeit „ihre Kreise zu ziehen“ und sich dabei möglicherweise vom ersten Arbeitsmarkt immer weiter zu entfernen.

Die Wahrnehmung komplementärer Funktionen gegenüber Schulen, Betrieben und Arbeitsagenturen setzt allerdings eine stabile Finanzierung voraus. Eine solche stabile Finanzierung ist im Rahmen der Förderung aus Modellprogrammen, seien sie kommunal, landesspezifisch, bundesweit oder europäisch, in der Regel nicht gegeben. Insofern kann hier nicht abschließend entschieden werden, ob die Jugendsozialarbeit zukünftig im Übergangssystem systematisch und auf Dauer Funktionen erfüllen kann, die ihren Möglichkeiten und besonderen Kompetenzen entspricht.

Literatur

- Borsche, Sven (2001): Jugendsozialarbeit im Kinder- und Jugendplan des Bundes. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 1. Münster: Votum-Verlag, S. 239-251.
- Braun, Frank (1997): Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Gericke, Thomas u.a. (2001): Fördern und Fordern. Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.
- Gericke, Thomas u.a. (2002) (Hrsg.): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Braun, Frank u.a. (2002): Kompetenzagenturen der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit. In: BMBF (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung –. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 354-360.
- Göbel, Dieter (2001): Die Aufgabe der Länder bei der Förderung der Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 1. Münster: Votum-Verlag, S. 262-267.
- Hofmann-Lun, Irene/Kraheck, Nicole (2004): Förderung schulmüder Jugendlicher. Neue Wege der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen in den Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Proksch, Roland (2001): Paragraph 13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 1. Münster: Votum-Verlag, S. 213-235.
- Rauschenbach, Thomas u.a. (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.



Diskussion und Schlussfolgerungen

Normalitätsvorstellungen und Abweichungen – eine Diskussion der vorangegangenen Beiträge¹⁹

Im folgenden abschließenden Beitrag werden verschiedene Aspekte der vorangegangenen Beiträge aufgegriffen, um übergreifende Schlussfolgerungen abzuleiten. Die unterschiedlichen Beiträge, die situative Bedingungen beschreiben, kollektive Erfahrungen und Verlaufsmuster nachzeichnen, die Strukturen und verschiedene Angebote darlegen und nicht zuletzt subjektive Deutungen erörtern, lassen sich meines Erachtens mit Hilfe des Begriffs ‚Normalitätsvorstellungen‘ vom Übergang von der Schule in den Beruf gemeinsam diskutieren.

Das traditionelle idealtypische Übergangsmuster zwischen Schule und Beruf wird durch das so genannte Zwei-Schwellenmodell beschrieben: Die erste Schwelle nach dem Schulabgang ist die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, die zweite Schwelle ist der anschließende Einstieg in den Arbeitsmarkt. In der Realität sind die individuellen Übergänge und Wege zwischen Schule und Arbeitsmarkt allerdings heute für zahlreiche Jugendliche wesentlich komplexer mit zusätzlichen Stufen und (Teil-)Übergängen, wie Hillmert in seinem Beitrag empirisch belegt. Die ‚Ränder‘ des Modells, die Aufnahme einer Ausbildung und der Eintritt in den Beruf bleiben zwar erhalten, der Ablauf der Sequenz wird jedoch durch Warte- und Vorbereitungsphasen, weitere Ausbildungen oder Arbeitslosigkeit unterbrochen. Trotz dieser Ausdifferenzierung ist die klassische Annahme eines reibungslosen Über-

gangs in eine berufliche Ausbildung weiterhin eine vorherrschende Normalitätsvorstellung, sowohl für die Akteure der beruflichen Bildung und deren Erklärungs- und Deutungsmuster (Ulrich) als auch in der Wahrnehmung der Jugendlichen, die sich mitten in diesem Übergang befinden (Walther). Die Normalität besteht hierbei zum einen in der Vorstellung, wie ein idealtypischer Übergang verläuft, zum anderen im Vergleich des Einzelschicksals in einer Minderheit mit den Übergangswegen einer (wahrgenommenen) Mehrheit.

Die Diskussion der ‚Lehrstellenkrise‘, die Ulrich in seinem Beitrag behandelt, wird vor diesem Hintergrund einer offensichtlichen Abweichung von der normativen Normalität geführt, die ein Gleichgewicht von Ausbildungssuchenden und betrieblichen Ausbildungsplätzen voraussetzt.²⁰ Ein Missverhältnis zwischen Bewerbern und Plätzen erscheint in Bezug auf ‚Normalität‘ daher besonders dramatisch und wird alljährlich mit großem medialen Interesse verfolgt.²¹ In dieser Konzentration auf die nicht vermittelten Bewerber werden aber die Alternativen vernachlässigt, die den Jugendlichen angeboten werden (oder angeboten werden könnten). Die bei Ulrich dargestellte Strategie der Jugendlichen ist, sich zunächst so oft wie möglich zu bewerben, um einen Ausbildungsplatz und damit die ‚Normalität‘ zu erreichen, oder sie versuchen sich mehrere Optionen offen zu halten und durch Selbst-

¹⁹ Dieser Beitrag ist eine schriftliche Fassung der mündlichen Zusammenfassung der Autorin am Ende des Workshops.

²⁰ Die direkten Eingriffsmöglichkeiten sind gleichwohl begrenzt: Die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze bestimmt sich durch vorrangig nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten agierende Unternehmen. Zweitens ist der Zugang zu den Ausbildungsplätzen marktvermittelt. Die Vergabe erfolgt durch die ausbildenden Betriebe nach bestimmten Auswahlkriterien und vor allem nach betriebspezifischen Anforderungen und Erfordernissen. Inwieweit der Staat die Ausbildungsreife von Jugendlichen garantieren kann, ist Gegenstand der von Ulrich skizzierten Diskussion.

²¹ Die unterschiedlichen Schulen, die ebenfalls voll qualifizierende berufliche Ausbildungen anbieten, werden in der Diskussion oft ausgeblendet. Während sie in einigen Bereichen (vor allem im Sozial- und Gesundheitswesen) volle Anerkennung haben, sind andere schulische Ausbildungen (z. B. zu den Assistentenberufen) nur teilweise erfolgreich, und zwar insofern als die Absolventen anschließend doch noch betriebliche Ausbildungen anstreben.

inszenierungen eine Identität und Zufriedenheit mit ihrer Ausbildung zu finden (Walther), um Normalität zu wahren.

Grundsätzlich ist jedoch zu fragen, ob die Lösung für die Krise des ‚regulären‘ Übergangssystems tatsächlich innerhalb der traditionellen beruflichen Ausbildung zu suchen ist oder ob nicht eine Stärkung alternativer Wege von der Schule in den Beruf eine notwendige Erweiterung der Normalitätsvorstellung darstellt. Möglicherweise ist es gerade die Vorstellung des glatten Übergangs von der Schule in eine betriebliche Ausbildung, die einen Teil der Probleme evoziert. So sind ein Teil der Jugendlichen, die um die knappen Ausbildungsplätzen konkurrieren, so genannte Altnachfrager, die zum wiederholten Male auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sind – sei es nach einer bereits abgeschlossenen Erstausbildung, nach einem vorherigen Ausbildungsabbruch oder nach dem Durchlaufen einer Maßnahme des (parallelen) Hilfesystems, die zur Integration in den regulären Ausbildungsmarkt angelegt ist. Diese Versuche eine ‚Normalbiographie‘ herzustellen, werden von den Jugendlichen oft als Scheitern wahrgenommen. Walther bietet hierzu eine ungewohnte, positive Interpretation an: Erfahrungen individuellen Versagens und Scheiterns, z. B. mit einem Ausbildungsabbruch, können als eine aktive Auseinandersetzung mit der Normalitätsvorstellung und den eigenen Interessen angesehen werden und sind somit eine Erfahrung biographischer Selbstbestimmung. Diese Wahrnehmung von Handlungsautonomie und Partizipation sieht Walther als zentralen Bestandteil des Übergangs zwischen Schule und Beruf an, der durch die vorherrschende Normalitätsvorstellung – und dem vermeintlichen Scheitern daran – untergraben wird.

Die Hilfen und Angebote der Bundesagentur für Arbeit, die sich an Jugendliche ohne Ausbildung richten, haben explizit oder implizit zum Ziel, sie wieder marktfähig zu machen und sie in das reguläre System der beruflichen Bildung

zu integrieren (Plicht/Dressel).²² So führen nur die außerbetrieblichen Ausbildungen der Bundesagentur für Arbeit zu einem vollwertigen Berufsabschluss, die anderen Maßnahmen dienen der Berufsvorbereitung, dem Erreichen der Ausbildungsreife oder sie sind ausbildungsbegleitend. Die Maßnahmen zielen darauf ab, individuelle Defizite zu kompensieren, um einen ‚Rückweg‘ in die Normalität grundständiger beruflicher Ausbildung in Betrieben oder ggf. in (Berufs-)Fachschulen zu ermöglichen. Die Jugendsozialarbeit ist lediglich eine flankierende Maßnahme und den anderen Einrichtungen und Anbietern untergeordnet (Braun/Lex). Sie arbeitet allerdings mit einem völlig anderen Ansatz: Die Jugendlichen werden zwar in der Ausbildungs- und Berufsfindungsphase begleitet, es steht jedoch weniger der Vermittlungserfolg im Vordergrund als vielmehr die Vermeidung sozialer Konflikte. Ohne die Marktorientierung kann es im Rahmen der Jugendsozialarbeit gelingen, in der individuellen Begleitung von Jugendlichen Alternativen zu entwickeln und Wege zu finden, die auch außerhalb der institutionell nahe liegenden Rahmenbedingungen liegen.

Ein Hilfesystem für Jugendliche ohne Ausbildung kann aus den oben genannten Gründen nur außerhalb oder begleitend zum regulären dualen System der betrieblichen Ausbildungen ansetzen. Dennoch ist offen, inwiefern Hilfe- und Unterstützungsangebote lediglich als Ergänzung zum dualen System der beruflichen Bildung dienen, um Engpässe auszugleichen, oder ob sie sich nicht immer mehr zu Substituten entwickeln könnten oder gar sollten. Daran schließt sich die Überlegung an, inwiefern die begriffliche Trennung von ‚regulärem‘ Übergangssystem und parallelem Hilfesystem überhaupt sinnvoll ist. Mit dem Festhalten an der Normalitätsvorstellung einer (einzigen, vollständigen) Ausbildung gehen zwangsläufig Erfahrungen des Scheiterns einher und eine Stigmatisierung anderer Wege und Erfahrungen.

²² Ob es überhaupt die Aufgabe der Bundesagentur für Arbeit als beitragsfinanzierte Einrichtung ist, grundständige Ausbildungen anzubieten, wird an dieser Stelle nicht weiter erörtert.

Nicht zuletzt die Europäisierung der beruflichen Bildung und der damit verbundenen Notwendigkeit zu einer stärkeren Differenzierung in Teilabschlüsse und zertifizierte Qualifikationsbausteine bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Orte und Bildungsformen stärker einzubeziehen als dies bisher der Fall ist. Der Erfolg von alternativen Wegen und Übergängen zwischen Schule und Beruf wird aber vor allem durch ihre Qualität und ihre Akzeptanz bestimmt: von Sei-

ten der Bildungspolitik, die diese verstärkt fördert, von Seiten der späteren Arbeitgeber, die sich auf die dort erworbenen Qualifikationen verlassen und nicht zuletzt von Seiten der Jugendlichen, die sich bewusst für einen anderen Ausbildungsweg entscheiden. Diese Chance, die berufliche Bildung neu zu überdenken, neu zu gliedern und alternative Bildungswege und Übergänge zwischen Schule und Beruf zu entwickeln, sollte nicht ungenutzt verstreichen.

Referenten/-innen, Tagungs- und Diskussionsleitung

Ruth Brandherm

Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn

Frank Braun

Deutsches Jugendinstitut, München

Hans Dietrich

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg

Kathrin Dressel

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg

Torild Hammer

Norsk institutt for forskning om opvekst, velferd og aldring (NOVA), Oslo

Steffen Hillmert

Jetzt: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Zuvor: Universität Bamberg

Marita Jacob

Jetzt: Universität Mannheim

Zuvor: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg

Tilly Lex

Deutsches Jugendinstitut, München

Ursula Mehrländer

Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn

Nathalie Moncel

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Marseille

Francesco Pastore

University Neapel

Hannelore Plicht

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg

David Raffe

University of Edinburgh

Joachim Gerd Ullrich

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Andreas Walther

Institut für regionale Innovation und Sozialforschung, Tübingen

Veröffentlichungen

Ausgewählte Veröffentlichungen der Abteilung Arbeit und Sozialpolitik

Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund, Konferenzdokumentation, 2006

Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, Gutachten, 2006

Finanzierung der Beruflichen Weiterbildung, Tagungsdokumentation, August 2005

Kompetenzen fördern – Chancen eröffnen. Neue Wege der beruflichen Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Tagungsdokumentation, Juli 2005

Experimentierfeld Deutschland? Reformstrategien in der Sozialpolitik auf dem Prüfstand. Gutachten, Juni 2005

Mut zur Veränderung. Innovation und Chancengleichheit durch eine integrierte Bildungs-, Gesundheits- und Familienpolitik, Diskussionspapier, Juni 2004

Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz, Diskussionspapier, März 2004

Drei Menüs – und kein Rezept? Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in Großbritannien, in den Niederlanden und in Dänemark, Diskussionspapier, März 2004

„Alle mit ins Boot nehmen“ – Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Tagungsdokumentation, September 2003

Gering Qualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?! Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis, Tagungsdokumentation, 2003

Ausgewählte Veröffentlichungen des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung

Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland, Tagungsdokumentation, Mai 2006

Trends in der Arbeitszeitpolitik. Zur Diskussion um Dauer und Flexibilisierung der Arbeitszeit sowie der Insolvenzsicherung von Arbeitszeitguthaben, Gutachten, September 2005

Die Volltexte dieser Publikationen finden Sie im Internet unter:

www.fes.de/aspol

